



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO UNIVERSITÁRIO NORTE DO ESPÍRITO SANTO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

MAURO BRITTO CUNHA

**EM BUSCA DA INFÂNCIA: EXPERIÊNCIAS FILOSÓFICAS
COM CRIANÇAS NUMA ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL DE
SÃO MATEUS, ES**

SÃO MATEUS

2018

MAURO BRITTO CUNHA

**EM BUSCA DA INFÂNCIA: EXPERIÊNCIAS FILOSÓFICAS
COM CRIANÇAS NUMA ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL DE
SÃO MATEUS, ES**

Dissertação apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica do Centro Universitário Norte do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do Grau de Mestre em Ensino na Educação Básica.

Linha de Pesquisa: Ensino, Sociedade e Cultura: Ciências Humanas e Sociais.

Orientador: Prof. Dr. Jair Miranda de Paiva

SÃO MATEUS

2018

Dados Internacionais de Catalogação na publicação (CIP)
(Divisão de Biblioteca Setorial do CEUNES - BC, ES, Brasil)

C972e Cunha, Mauro Britto, 1988-
Em busca da infância : experiências filosóficas com crianças numa escola pública municipal de São Mateus, ES / Mauro Britto Cunha. – 2018.
180 f. : il.

Orientador: Jair Miranda de Paiva.
Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro Universitário Norte do Espírito Santo.

1. Filosofia - Estudo e ensino. I. Paiva, Jair Miranda de. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro Universitário Norte do Espírito Santo. III. Título.

CDU: 37

Elaborado por Marilzete de Almeida – CRB-6 ES-000721/O

MAURO BRITTO CUNHA

**EM BUSCA DA INFÂNCIA: EXPERIÊNCIAS FILOSÓFICAS COM
CRIANÇAS NUMA ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL DE SÃO
MATEUS, ES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino na Educação Básica.

Aprovada em 23 de fevereiro de 2018.

COMISSÃO EXAMINADORA



Prof. Dr. Jair Miranda de Paiva
Universidade Federal do Espírito Santo
Orientador



**Prof.ª Dr.ª Maria Alayde Alcantara
Salim**
Universidade Federal do Espírito Santo



Prof.ª Dr.ª Sandra Kretli da Silva
Universidade Federal do Espírito Santo



Prof. Dr. Walter Omar Kohan
Universidade do Estado do Rio de
Janeiro/British University Columbia

*Às crianças do Centro de Educação Infantil Municipal
“São João”, fonte de amizade, afeto, infâncias, devires...*

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Celina e Mauro, pela educação que recebi, pela confiança depositada e pelo incondicional apoio, mesmo que distantes.

Às minhas irmãs e aos meus irmãos, aos meus cunhados, às minhas sobrinhas e ao meu sobrinho, pela amizade, carinho, incentivo, força, ajuda e visitas, que proporcionaram tantos bons momentos de alegria aqui em São Mateus.

À Paloma pela preciosa companhia, cumplicidade, escuta e indispensável ajuda.

Ao professor Jair, carinhosamente chamado de Mestre, que foi mais do que orientador nesses dois anos, foi/é um amigo, um irmão, um grande camarada. Muito obrigado Mestre, pelos tantos momentos de aprendizados, pela disponibilidade infinita, pela paciência tão grande, por exigir tanto de mim, por apostar com tanta intensidade nessa pesquisa. Obrigado pela confiança, incentivo e respeito!

À Karla e Maria Clara, esposa e filha do Mestre, pelos bons momentos, pelos bons papos, pelos almoços de domingo, pelos dias de praia, pelo passeio no Rio de Janeiro.

Às professoras Maria Alayde Alcantara Salim, Sandra Kretli da Silva e Isabel Matos Nunes, aos professores Walter Omar Kohan e Ueber José de Oliveira, membros da banca avaliadora, pela aceitação e valiosas contribuições. MUITÍSSIMO OBRIGADO!

Aos professores e professoras do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica do CEUNES/UFES, Franklin Noel dos Santos, Márcia Helena Siervi Manso, Maria Alayde Alcantara Salim, Regina Celia Mendes Senatore e Jair Miranda de Paiva. Obrigada pelos ensinamentos!

Ao professor Franklin Noel dos Santos pela amizade, respeito e inúmeras ajudas.

À UFES e ao Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica, que me oportunizaram experienciar um intenso movimento de vida, pois o curso de mestrado foi/é para mim um divisor de águas, ele me oportunizou pensar o impensado, sentir o que jamais senti, despertou em mim um novo sentido de vida, de percepção de mundo.

Ao pessoal da Secretaria da Pós-Graduação – SUPGRAD, por serem sempre tão atenciosos e a todos os funcionários da Biblioteca do CEUNES, pela presteza.

Ao professor Walter Omar Kohan, por compartilhar seus pensamentos revolucionários, pelos fascinantes e inesquecíveis diálogos travados na *VIII Experiência de Formação do Núcleo de Estudos de Filosofias e Infância (NEFI)*, da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), em Ilha Grande, RJ, em julho de 2017. Foi bom demais!

Aos amigos e amigas do *Núcleo de Estudos de Filosofias e Infância (NEFI)*, da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), especialmente, Vanise e Édna, pela rica contribuição que nos deram ao virem a São Mateus em nosso Seminário de Filosofia com Crianças.

A todos os amigos e amigas da Argentina que conheci em Ilha Grande, RJ.

À Secretaria Municipal de Educação de São Mateus, à Direção do CEIM “São João”, à Coordenação de área da disciplina de Filosofia no Município, ao Conselho Municipal de Educação, meus sinceros agradecimentos pela abertura, aceitação e possibilidade da pesquisa.

Aos amigos Gleidson, Waldemir, Thiago, Sidnei, Kaka, pelas ótimas discussões, trocas de ideia e palavras amigas. Sou muito grato a vocês!

À nossa turma de Mestrado e aos colegas do curso: valeu por cada momento, vocês são todos guerreiros. Agradeço de modo especial aos amigos Olímpio, Fábio, Ademício, Isaque e Jessica dos Santos, vocês são espetaculares.

À Andréia Scopel Piol, que me falou sobre a existência do curso de mestrado em Ensino na Educação Básica do CEUNES e me incentivou a tentar.

À professora Marilde Pereira, pela generosidade em me ajudar com o estudo da língua estrangeira, desde os tempos do ensino médio na escola Estadual Caboclo Bernardo, em Aracruz, se repetindo agora com a mesma abertura, nos tempos do mestrado.

Aos professores Alexandre e Sálvio, às professoras Ana Carolina, Ilza Machado, Helena e Marcia Alessandra, às pedagogas JoJô, Adriane, Simoni, Roberta e ao diretor Henrique, obrigado a todos pelas inúmeras contribuições ofertadas por meio de tantas conversas valiosos e pelo contínuo apoio.

Às minhas amigas e amigo do CEIM “São João”, pela acolhida, companheirismo, respeito, troca de experiência e ajuda.

Agradeço, especialmente, Anália, Neti, Nice e Antônio, por terem sido tão generosos comigo, me estendendo a mão quando mais precisei. Muito obrigado!

À professora Inês, que me ajudou inúmeras vezes, prestando sua valiosa contribuição ao assumir minhas aulas no CEIM “São João”, sempre com muita dedicação, empenho e amor. Sem você tudo ficaria mais difícil, obrigado, tia Inês!

Aos amigos e amigas, professores e professoras, pedagogos e pedagogas da Rede Municipal de São Mateus, que participam da formação em Filosofia com Crianças no CEUNES, aprendi/aprendo muito com vocês. Valeu por compartilharem tantas ideias e experiências potentes. Agradeço, em especial, à Ana Paula, Adriana, Luzia, Dena, Carla, Zé Adilson, Adriano, Belarmino, Fernando e Marcão, por socializarem tantas experiências e perspectivas interessantes.

A todos e todas que aceitaram ser entrevistados para essa pesquisa, suas contribuições foram preciosas, sem a ajuda e colaboração de cada um de vocês o resultado aqui alcançado não seria possível. Valeu mesmo!

Aos alunos do curso de graduação em Pedagogia do CEUNES, pela acolhida no Estágio em Docência, foi uma satisfação aprender com vocês.

A cada uma das crianças do CEIM “São João” e seus pais, por me ensinarem um novo jeito de ser professor e me ajudarem a encontrar o melhor de mim.

E a todos e todas que, de alguma forma contribuíram para a realização dessa pesquisa: meus sinceros agradecimentos!

Muito obrigado!

*"A maior riqueza do homem é sua incompletude.
Nesse ponto sou abastado".*

*"Tenho uma confissão: noventa por cento do que
escrevo é invenção; só dez por cento que é
mentira".*

(Manoel de Barros)

RESUMO

A presente dissertação movimenta-se em torno de experiências de pensamentos com crianças, produzidas em escolas públicas municipais de São Mateus, ES. Problematisa a relação entre infância, educação e filosofia, dialogando a partir dos encontros e desencontros nas vivências e movimentos com os mais pequeninos. Sua composição teórico-metodológica mescla elementos vindos da perspectiva cartográfica deleuziana, da concepção historiográfica de Marc Bloch e da compreensão de um olhar atento aos acontecimentos de uma educação menor, no sentido de Silvio Gallo. Utiliza a observação participante no cotidiano escolar, o diário de campo e entrevistas semi-estruturadas. Compõe um mapa conceitual, um mosaico de pensamentos rizomáticos que se orientam com base nas ideias de Kohan, Deleuze, Larrosa, Rancière, Masschelein e outros. Objetiva contextualizar, analisar e problematizar o ensino de filosofia com crianças na rede municipal de educação de São Mateus. Trabalha com os conceitos de infância e de criança numa perspectiva dialógica com as concepções dos tempos aión e chrónos, compreendendo que o conceito de infância rompe com a ideia da temporalidade matemática (chrónos), possibilitando uma infância que pode ser vivida a qualquer tempo/época. Busca pensar o impensado, o enigmático, o paradoxo, a fim de possibilitar o esvaziamento de uma escola cheia, nos ajudando a pensar e repensar nossas práticas, ações, conceitos, afetos, signos, devires, nos deixando tocar por ideias que são produzidas nos agenciamentos diários e que podem nos abrir caminhos e possibilidades ainda não imaginados. Enceta que o encontro entre as crianças, os adultos e a filosofia pode contribuir com o desenvolvimento de uma educação escolar que promova espaço de tempo livre (skholé), tempo de educarmos nossos ouvidos para uma escuta atenta, geradora de pensamentos potentes. Enfim, essa pesquisa aposta na experiência de pensamento, por acreditar que o pensamento está profundamente conectado à vida, ao outro, aos aspectos de atenção, de sensibilidade e ainda, defende que o pensamento seja trabalhado com os mais pequeninos antes do ler, escrever e calcular.

Palavra-chave: infância; experiência; filosofia; skholé; São Mateus.

RÉSUMÉ

La presente disertación se mueve en torno a experiencias de pensamientos con niños, producidas en escuelas públicas municipales de São Mateus, ES. Problematisa la relación entre infancia, educación y filosofía, dialogando a partir de los encuentros y desencuentros en las vivencias y movimientos con los más pequeños. Su composición teórico-metodológica mezcla elementos provenientes de la perspectiva cartográfica de la concepción, de la concepción historiográfica de Marc Bloch y de la comprensión de una mirada atenta a los acontecimientos de una educación menor, en el sentido de Silvio Gallo. Utiliza la observación participante en el cotidiano escolar, el diario de campo y entrevistas semiestructuradas. Compone un mapa conceptual, un mosaico de pensamientos rizomáticos que se orientan con base en las ideas de Kohan, Deleuze, Larrosa, Rancière, Masschelein y otros. Objetivo contextualizar, analizar y problematizar la enseñanza de filosofía con niños en la red municipal de educación de São Mateus. En el caso de la infancia y de los niños en una perspectiva dialógica con las concepciones de los tiempos aión y chronos, comprendiendo que el concepto de infancia rompe con la idea de la temporalidad matemática (chrónos), posibilitando una infancia que puede ser vivida en cualquier tiempo/época. En el caso de que se produzca un cambio en las condiciones de vida de las personas que viven en el lugar de la muerte, agenciamientos diarios y que pueden abrirse caminos y posibilidades aún no imaginadas. En este sentido, el encuentro entre los niños, los adultos y la filosofía puede contribuir con el desarrollo de una educación escolar que promueva espacio de tiempo libre (skholé), tiempo para educar nuestros oídos hacia una escucha atenta, generadora de pensamientos potentes. En fin, esa investigación apuesta por la experiencia de pensamiento, por creer que el pensamiento está profundamente conectado a la vida, al otro, a los aspectos de atención, de sensibilidad y aún, defiende que el pensamiento sea trabajado con los más pequeños antes de leer, escribir y escribir. calcular.

Palabra clave: la infancia; la experiencia; la filosofía; skholé; São Mateus.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 - Aluno mostrando o pássaro aos colegas.....	47
Figura 02 - Aluno segurando o pássaro.....	47
Figura 03 – Aluno colocando flor para o pássaro.....	47
Figura 04 – Pássaro envolvido por flores.....	48
Figura 05 – Mãos da aluna N abertas sobre a mesa.....	50
Figura 06 – Aluno E tentando imitar a aluna N.....	50
Figura 07 – Aluna presenteando o professor com uma flor.....	73
Figura 08 – Aluno mostrando para os colegas as flores que colheu para dar ao professor.....	73
Figura 09 – Capa do filme: “Narradores de Javé”	78
Figura 10 – Capa do filme: “O auto da compadecida”	78
Figura 11 – Entrada da Associação de Moradores Nova Esperança.....	84
Figura 12 – Espaço Físico da Associação de Moradores Nova Esperança.....	85
Figura 13 – Espaço Físico da Associação de Moradores Nova Esperança.....	85
Figura 14 – Espaço Físico da Associação de Moradores Nova Esperança.....	85
Figura 15 – Secretaria escolar na Associação de Moradores Nova Esperança.....	86
Figura 16 – Crianças em atividade educativa na Associação Nova Esperança.....	86
Figura 17 – Crianças se alimentando no refeitório da Associação Nova Esperança.....	87
Figura 18 – Folder do “I Seminário da História da Filosofia para Crianças” realizado em São Mateus.....	92
Figura 19 – Cronograma do “I Seminário da História da Filosofia para Crianças”	92
Figura 20 – Igreja São João atualmente.....	102
Figura 21 – Formatura das crianças na igreja São João.....	102

Figura 22 – Realização de atividade pedagógica na varanda da casa alugada.....	104
Figura 23 – Colocando as crianças para dormir na varanda da casa alugada.....	104
Figura 24 – A casa onde funcionou a creche após a saída da igreja.....	104
Figura 25– O CEIM “São João” ao fundo praticamente sem o muro.....	106
Figura 26 – Os fundos do CEIM “São João” sem o muro.....	107
Figura 27 – O CEIM “São João” ao fundo com o muro sendo construído.....	107
Figura 28 – Sede da Associação de Moradores do bairro Sernamby.....	108
Figura 29 – O espaço de recreação do CEIM “São João” após ser construído.....	108
Figura 30 – O espaço de recreação do CEIM “São João” atualmente.....	109
Figura 31 – O espaço de recreação do CEIM “São João” atualmente.....	109
Figura 32 – Crianças dormindo quando a creche funcionava em tempo integral....	110
Figura 33 – O CEIM “São João” atualmente.....	111
Figura 34 – O CEIM “São João” antes da reforma.....	111
Figura 35 – O CEIM “São João” atualmente.....	112
Figura 36 – Sala de aula do CEIM “São João” antes da reforma.....	112
Figura 37 – Sala de aula do CEIM “São João” atualmente.....	112
Figura 38 – Auditório no andar superior do CEIM “São João”	113
Figura 39 – Parte de trás do CEIM “São João”	113
Figura 40 – CEIM “Carmelina Rios”	115
Figura 41 –Desenho dos peixes que o professor fez no quadro.....	122
Figura 42 – Alunas ensinando o professor como fazer para pensar.....	123
Figura 43 – Alunos desenhando coisas do fundo do mar.....	123
Figura 44 – Alunos desenhando o fundo do mar.....	124
Figura 45 – Resultado final do desenho do fundo do mar.....	124
Figura 46 – Crianças vendadas. Pensando com o escuro.....	130
Figura 47 – Criança fazendo bolhas. Pensando com a boca.....	130

Figura 48 – Crianças realizando dinâmica. Pensando em equipe.....	131
Figura 49 – Crianças jogando bola. Pensando com os pés.....	131
Figura 50 – Criança lendo as figuras de um livro. Pensando com a literatura.....	131
Figura 51 – Crianças mexendo com água e terra. Pensando com as mãos.....	132
Figura 52 – Criança teclando seu celular. Pensando com a tecnologia.....	132
Figura 53 – Crianças criando histórias. Pensando juntos.....	132
Figura 54 – Brincando de ser repórter. Pensando com a mídia.....	133
Figura 55 – Crianças pulando amarelinha. Pensando com o corpo.....	133
Figura 56 – Crianças desenhando. Pensando o mundo.....	133
Figura 57 – Professor trabalhando com história. Pensando na roda de conversa..	136
Figura 58 – Crianças participando de dinâmica. Pensando com a geometria.....	136
Figura 59 – Criança trabalhando com massa de modelar. Pensando com a arte...	136
Figura 60 – Crianças participando de brincadeira. Pensando com jogos.....	137
Figura 61 – Crianças assistindo filme. Pensando com o cinema.....	138
Figura 62 – Crianças trabalhando com lego. Pensando com criatividade.....	138
Figura 63 – Crianças flexionando-se. Pensando com a ginástica.....	139
Figura 64 – Capa do livro: “Menina bonita do laço de fita”	142
Figura 65 – Crianças assistindo vídeo na biblioteca do CEIM “São João”	143
Figura 66 – Porto histórico de São Mateus.....	144
Figura 67 – Casarões históricos do Porto e o cais as margens do rio Cricaré.....	145
Figura 68 – Desenho da aluna E. Princesa negra.....	151
Figura 69 – Desenho da aluna I. Amizade entre adultos e crianças.....	154
Figura 70 – Desenho da aluna R. Coisa que gosto de compartilhar.....	154
Figura 71 – Desenho do aluno M. O mundo das sereias.....	156
Figura 72 – Desenho da aluna B. Criança pensando.....	156

LISTA DE QUADRO

Quadro 1 - Esquema curricular do programa Filosofia para Crianças de Matthew Lipman.....	36
--	----

LISTA DE SIGLAS

CBFC - Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças

CEIM - Centros de Educação Infantil Municipal

FpC - Filosofia Para Crianças

SUMÁRIO

DISPOSIÇÃO INICIAL	19
1 FILOSOFIA PARA CRIANÇAS: ENTRE CONTEXTOS E PERCURSOS	28
1.1 Contexto do surgimento do Programa Filosofia para Crianças	29
1.2 Coordenadas de um caminho: aspectos metodológicos do ensino de filosofia para crianças	33
1.3 Fragmentos do movimento de filosofia para crianças no Brasil	38
2 ENTRE EDUCAÇÃO, INFÂNCIA E FILOSOFIA: QUE EXPERIÊNCIAS NOS TOCAM?	45
2.1 Experimentando o pensamento e pensando a experiência: o movimento de encontro com o problema filosófico	46
2.2 Composição teórico-metodológica: esculpindo caminhos e conectando pontos	59
2.3 Skholé. Entre a infância de aión e a criança de chrónos	65
3 INVENTANDO ENCONTROS E ENCONTRANDO A INVENÇÃO OU FILOSOFIA COM CRIANÇAS NA ESCOLA PÚBLICA: UMA NARRATIVA POSSÍVEL	75
3.1 A infância da memória e a arte de contar histórias	76
3.2 Trajetória do movimento de filosofia com crianças em São Mateus	82
3.3 Costurando memórias: criação e desenvolvimento do Centro de Educação Infantil Municipal “São João”	99
4 DEVIR-CRIANÇA, ESTÉTICA DA INFÂNCIA: MOVIMENTOS, CORES, SENTIDOS, IMAGINAÇÃO	119
4.1 Brincando de pensar: experimentando a infância do pensamento	120
4.2 Entre encontros e desencontros: a experiência de pensamento enquanto espaço de (des)construção	139
4.3 Viagem imóvel: o encontro entre adultos e crianças, e a criação do espírito aventureiro	152
5 PARA CONTINUAR PENSANDO	158

6 REFERÊNCIAS.....	161
6 APÊNDICES	166
7 ANEXOS	174

DISPOSIÇÃO INICIAL¹

"Quem sabe, habitar terras filosóficas diferentes das que estamos acostumados a habitar nos permita ser professores diferentes dos que estamos habituados a ser, dispor outros lugares de aprendizagem para nós e para a infância estrangeira que acolhemos" (KOHAN, 2007)

O acontecimento de minha chegada à cidade de São Mateus, no dia 6 de março de 2016, se deu a partir de dois fatos distintos, mas convergentes a um mesmo processo, a saber: minha aprovação para cursar o Mestrado em Ensino na Educação Básica promovido pelo Centro Universitário Norte do Espírito Santo (CEUNES) e, seguidamente, a aprovação e respectiva convocação para assumir o cargo de Professor de Filosofia na Rede Municipal de Educação de São Mateus.

Essa mudança do município de Aracruz para o de São Mateus, apesar de serem localidades próximas, com aproximadamente 142km de distância, colocou-me diante de um mundo novo, cheio de possibilidades e desafios. Do lado pessoal: o desafio de socializar-me com os moradores da nova cidade, de conhecer a geografia e os costumes locais. Já do lado profissional: o fato de trabalhar filosofia com crianças no Centro de Educação Infantil² Municipal "São João" (CEIM "São João"), algo que até então nunca havia cogitado fazer, afinal, minha experiência enquanto docente dessa disciplina sempre se deu no Ensino Médio, e minha formação acadêmica não teve como perspectiva principal priorizar essa etapa da educação básica, visto que nem

¹ Optamos pelo termo "disposição inicial" em lugar de "introdução", pois aqui fazemos menção ao subsídio que Kohan (2012), juntamente com seus colaboradores, oferecem na obra: **A escola pública aposta no pensamento**, como indicação que pode ajudar na organização e "composição" da experiência de pensamento, sendo a "disposição inicial" o primeiro de seis passos capazes de contribuir para a experiência filosófica acontecer. É importante salientar que o grupo sugere esse passo a passo "[...] não como uma receita, mas como uma matéria plástica para sobre ele começar a compor nossa própria obra" (KOHAN, 2012, p. 19).

² "Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade" (Redação dada pela Lei Nº 12.796/2013, que altera a Lei Nº 9.394/1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional).

mesmo há espaço formal para essa disciplina na legislação nacional voltado para a Educação Infantil e/ou Ensino Fundamental. E assim como aponta o pensamento de Kohan (2007), exposto no início do texto, passei a habitar terras diferentes, terras desconhecidas e diante dessa estranheiridade na qual mergulhei, tive o desafio de inventar um novo jeito de ser professor e a possibilidade de inventar-me enquanto espaço de potência criadora.

Inspirado em Larrosa (1996, 2014), compreendo que passei a experienciar o universo da Educação Infantil enquanto sujeito passional, aberto, vulnerável, exposto. Tudo era novo e bem diferente do que até aquele momento eu já havia desenvolvido em relação ao trato com os alunos e deles para comigo, percebo que estava diante da infância, compreendida aqui enquanto condição de novidade. Eu estava de fato, vivendo uma infância enquanto profissional da educação. E o novo me trazia insegurança, mas também me colocava em situação de abertura e em movimento para buscar inventividade de sentido para minhas vivências naquele espaço/tempo. Confesso que no início me sentia completamente perdido e desorientado, exatamente como um estrangeiro, chegando até em alguns momentos a pensar em desistir, em abandonar aquele movimento de aproximação.

Diante daquela sensação do medo de não dar conta de desenvolver o trabalho, justificada pela consciência de despreparo acadêmico, especificamente em relação ao exercício filosófico para o trabalho com as crianças, somava-se outro lado, uma face positiva, potente, carregada de possibilidades e atravessamentos, que era movida pela curiosidade, pelo desejo de aprender e, acima de tudo, pelo abraço e incentivo das colegas de trabalho que me diziam que logo eu “*pegaria o jeito*”, e completavam o estímulo, sempre me dando dicas advindas de suas experiências pessoais, principalmente, acerca do “*cuidado*” que eu deveria ter com as crianças.

Após algumas semanas de experiências com as crianças, somadas às observações e diálogos desenvolvidos no espaço escolar, alinhado com os frequentes contatos com o pensamento de Kohan e outros pensadores da área, nas aulas e nas orientações do mestrado, não tardou para eu perceber que esse cuidado tão maciçamente salientado no universo da educação infantil me remetia fortemente a ideia do “*professor-pastor*”, a saber:

[...] A figura do professor-pastor. Ele assume a responsabilidade pelas ações e o destino de sua turma e de cada um dos seus integrantes. Ele se encarrega de cuidar do bem e do mal que possam acontecer

dentro da sala de aula. Ele responde por todos os pecados que possam ser cometidos no 'seu' espaço. Embora assuma modalidades leves e participativas, entre o professor e a turma há uma relação de submissão absoluta; sem o professor os alunos não sabem o que fazer, como aprender, de qual maneira comportar-se; eles não saberiam o que está bem e o que está mal, como julgar a atitude de um colega, a falta de esforço de si mesmos para cumprir uma tarefa (KOHAN, 2005 p. 87-88).

Essa forma de ser professor muito me provocou e me provoca, me coloca em teste, me faz pensar acerca de outros caminhos possíveis, me aponta o desejo e necessidade de voltar a Rancière (2013), com sua ideia do *mestre ignorante*, enquanto caminho de possibilidade da emancipação intelectual.

Contudo, outro aspecto corriqueiramente me coloca a pensar, a refletir sobre a perspectiva e a inserção do ensino de filosofia na educação infantil e nas séries iniciais da rede municipal, e gira em torno de uma afirmação que muitas colegas pronunciavam em coro: a de que *essa área específica de filosofia só havia sido inserida no ensino infantil e nas séries iniciais da rede municipal de ensino de São Mateus tendo em vista a garantia dos planejamentos aos professores denominados Regentes de Classe*³. Porém, não vamos entrar por ora nesse mérito, uma vez que nossa pretensão é potencializar a filosofia através da infância, é educar a filosofia pela/na infância e educar a infância pela/na filosofia, pois o que de fato importa como nos afirma Kohan (2007, p. 98) é:

[...] **Instaurar um espaço de encontro criador e transformador da inércia escolar repetidora do mesmo.** Quem sabe, tal encontro entre uma criança e uma professora ou entre uma criança e outra criança ou, ainda, entre uma professora e outra professora possa abrir a escola ao que ela ainda não é, permita pensar naquilo que, a princípio, não se pode ou não se deve pensar na escola, e fazer dela espaço de experiência, acontecimentos inesperados e imprevisíveis, mundo do devir e não apenas da história; tempo de *aión*, e não somente *chrónos* (grifo nosso).

Os meses foram passando e apesar das muitas dificuldades encontradas enquanto aprendiz nessa/dessa aventura, comecei a gostar da experiência de navegar e ser navegado por esse mar de possibilidades que a minha infância enquanto educador estava me proporcionado. No início sentia medo de ser “coberto pelas águas” da Educação Infantil e me “afogar”, depois percebi que essas águas estavam me

³ Um fato curioso é que, em se tratando da área específica de artes, que já fazia parte do currículo e, agora, a também área de educação física, eu nunca presenciei essa mesma afirmação.

possibilitando uma viagem para dentro de mim, para dentro de meus pensamentos, movimento este que tinha como uma das molas propulsoras as experiências com os mais pequeninos. E, independente das preocupações e tensões que me atravessavam até aquele momento, a viagem para dentro de mim foi se tornando incrível, chegando ao momento no qual eu já desejava avançar cada vez mais. Eu sentia que algo me acontecia na perspectiva da experiência que trata Larrosa (2014, p. 18), de que “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”.

Paralela às minhas vivências que ocorriam no CEIM “São João”, estava acontecendo minha caminhada no Curso de Mestrado no CEUNES, e ambas estavam possibilitando que eu colocasse em questão minha própria subjetividade, na perspectiva de uma autorreflexão. E esse acontecimento, essa experiência foi me possibilitando mudanças, pois como afirma Kohan (2005, p. 107), “a experiência é algo do qual se sai transformado, algo que não pode ser transferido ou universalizado. É sempre ‘experiência de’ uma subjetividade”.

Fazendo aqui uso do pensamento de Deleuze-Gattari (1995), podemos dizer que em algum momento, no qual eu não sei especificamente identificar, surgiu dessas/nessas relações de experiências um “platô”⁴, ou seja, um elo que se encontrava no meio desse movimento rizomático que ocorria, pois ambas as experiências passaram a dialogar, a se conectarem, a se atravessarem, uma se atrelava a outra, misturavam-se em meus pensamentos, discursos e ações, passando a ser dois lados de uma mesma experiência. Posso dizer sem receio que essa permanente associação das experiências ocorridas em mim, fruto da movimentação entre esses dois espaços/tempos CEIM “São João” e CEUNES, acabou convertendo-me, metaforicamente falando, em um “platô”, em uma conexão entre essas duas dimensões.

E enquanto sujeito imerso nesse fluxo do devir, contagiado pelas forças dessas aproximações, tensões, rupturas, acontecimentos inesperados e imprevisíveis, buscava definir o rumo do meu projeto de pesquisa. E fazendo uma análise de conjuntura da nova realidade profissional na qual eu estava inserido, das

⁴ “Chamamos ‘platô’ toda multiplicidade conectável com outras hastes subterrâneas superficiais de maneira a formar e estender um rizoma. Cada platô pode ser lido em qualquer posição e posto em relação com outro” (DELEUZE-GUATTARI, 1995, p. 33).

experiências que me tocavam (LARROSA, 1996, 2014), da carência de conhecimento sistemático sobre esse movimento com filosofia de minha parte, e respectivamente da necessidade de compreensão visando desenvolver melhor trabalho com as crianças e comigo mesmo e, acima de tudo, por acreditar nas potentes possibilidades do Ensino de Filosofia com crianças atravessado pelo conceito de *Infância* apresentado por (KOHAN, 2005, 2007), inevitavelmente resolvemos mudar o curso do projeto, que a princípio tinha como objeto de pesquisa o Ensino de Filosofia no Ensino Médio, convertendo essa direção para as Experiências do Ensino de Filosofia na Educação Infantil.

Seguidamente a essa tomada de decisão, outro elemento que veio afirmar e impulsionar nosso desejo e amadurecimento acerca da necessidade da pesquisa foi a promoção do “*Curso de Formação Continuada em Filosofia para Crianças*”, fruto da parceria entre a Prefeitura Municipal de São Mateus-ES e o Centro Universitário Norte do Espírito Santo (CEUNES), que tinha como um dos objetivos promover/ser um espaço/tempo fecundo para a socialização das experiências dos professores de filosofia da rede municipal somada ao estudo teórico desse movimento.

É importante salientar, que o ensino de filosofia para crianças não está inserido enquanto disciplina nos documentos nacionais que regulamentam as práticas da educação básica em nosso país, a saber: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB de 1996), Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN de 1999), Referencial Nacional Curricular para Educação Infantil (RCNEI de 1998) ou nas Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil (DCNEI de 2010). Na verdade, esse conhecimento entendido sobre a perspectiva de disciplina não é nem citada ou sequer cogitada para o público infantil nessas referidas leis, o que há em várias delas é o entendimento da filosofia enquanto *conhecimento transversal e enquanto eixo de conteúdo programático*. Contudo, do mesmo modo como ela não é fomentada para essa idade enquanto disciplina obrigatória, também não há norma que a proíba de ser inserida e ensinada. Por tal motivo, desde a segunda metade dos anos 80 do século XX, ocorre em inúmeras instituições educacionais públicas e

particulares a inclusão dessa disciplina como matéria complementar, optativa ou experimental, sendo agregada enquanto parte diversificada do currículo⁵.

Nesse quadro de inserção da filosofia como disciplina para os mais pequeninos, temos em questão a iniciativa tomada pela Prefeitura Municipal de São Mateus, que desde o fim da década de 90 até o ano de 2017, vem realizando movimentos em torno dessa possibilidade de ensino. Seja por meio de grupos de estudo formado por professores da rede, pela promoção de capacitações no Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças - CBFC⁶, sendo que esse centro possui como principal referência de trabalho metodológico o pensamento do Norte Americano Matthew Lipman idealizador do programa Filosofia Para Crianças - FpC⁷, ou ainda por meio de formação continuada promovido pela Universidade Federal do Espírito Santo - UFES em parceria com a Prefeitura do Município. E, acima de tudo, por efetivamente incluir o ensino dessa disciplina na educação infantil e fundamental, promovendo até mesmo concurso público para contratação de professores efetivos no fim do ano de 2015 e início do ano de 2016 para lecionarem essa disciplina em sua rede de ensino.⁸

Partindo da situação apresentada, pesquisamos experiências que têm constituído esse movimento de ensino na rede municipal, dando ênfase às práticas desenvolvidas com os mais pequeninos nos Centros de Educação Infantil Municipal - CEIM⁹. Para tanto, as minhas experiências e práticas enquanto professor da rede e da referida disciplina também foram utilizadas para compor essa tentativa de estabelecer dialogicamente uma aproximação entre alguns dos fragmentos desse

⁵ LDB - Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

⁶ “Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças (CBFC) encerrou suas atividades em 2010. O Instituto de Filosofia e Educação para o Pensar (IFEP) assumiu o compromisso de dar continuidade às atividades do Programa de Filosofia para Crianças-Educação para o Pensar, considerando sua importância para a educação brasileira, ou seja, o de ser um novo paradigma educacional que tem na reflexão filosófica seu principal fundamento”. Disponível em: <http://www.philosletera.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=94&Itemid=130>. Acesso em: mar. 2017.

⁷ Doravante FpC nesse texto.

⁸ Informações obtidas por meio do Curso de Formação Continuada em Filosofia para Crianças, fruto da parceria entre a Prefeitura Municipal de São Mateus-ES e o Centro Universitário Norte do Espírito Santo (CEUNES/UFES), nos anos de 2016/2017.

⁹ Doravante CEIM nesse texto.

movimento de ensino que se agregam na constituição dos indivíduos envolvidos nesse processo, buscando encontrar pistas de como essa rede discursiva se constitui, conforme Foucault (2008); quais atravessamentos rizomáticos, encontros, devires, acontecimentos ocorrem entre os sujeitos envolvidos, segundo Deleuze (1998); quais possibilidades e caminhos de ensinar as experiências nos apontam no sentido de Larrosa (1996, 2014); quais movimentos propiciam a construção de uma educação emancipadora apoiados na percepção de Rancière (2013); quais elementos são importantes e precisam compor o cotidiano escolar a fim de possibilitar o esvaziamento de uma escola cheia na compreensão de Masschelein e Simons (2015); e ainda, como a filosofia entendida enquanto experiências de pensamento na perspectiva de Kohan (2000, 2009, 2012a, 2012b) pode nos ajudar a pensar e repensar nossas práticas, ações, conceitos, afetos, signos, devires, encontros estabelecidos no espaço escolar e fora dele, no sentido de nos deixarmos tocar por ideias que são produzidas nos agenciamentos diários e que podem nos abrir caminhos e possibilidades ainda não imaginados.

Essa pesquisa se insere dentro de um contexto bastante novo, a saber: das práticas de filosofia com crianças muito pequenas com idades que variam de 02 a 05 anos.

É sabido que muito se tem falado e escrito sobre a relação das crianças com as experiências filosóficas, mas a realidade dos Centros de Educação Infantil de São Mateus é algo bastante desafiador, primeiro porque nem sempre as instituições de ensino superior ao formarem licenciados em filosofia dão a ênfase necessária à prática de filosofia com crianças, posso falar isso por experiência própria, pois ao graduar-me em filosofia deixei a academia sem obter um contato que me desse segurança ao atuar com as crianças, e hoje ao ser professor dos mais pequeninos encontro muita dificuldade para desenvolver minha atividade, isso por falta de um bom embasamento teórico; segundo porque apesar de haver um número significativo de monografias de curso de especialização, dissertações de mestrado e teses de doutorado sobre filosofia para crianças, percebemos que ainda há muito para ser pesquisado, principalmente com as crianças de menor idade inseridas nas creches e pré-escolas, pois grande parte dos materiais didáticos disponíveis para orientar as práticas de filosofia com crianças são direcionados para o público do ensino fundamental I e II.

Acreditamos que nossa pesquisa possa ajudar a nortear esse movimento que está acontecendo na educação pública de São Mateus. Não se constituindo em uma resposta às inquietudes e entraves que estão aí estabelecidos, mas como um material de apoio, capaz de apontar pistas que ajudem a pensarmos e repensarmos nossa escola, nossas crianças e nossas práticas dentro desse movimento, dessas experiências, desses discursos e atravessamentos aí situados.

À luz dessas intenções, constitui como objetivo geral desta pesquisa investigar e problematizar as multiplicidades dos processos que atravessam o ensino de filosofia com as crianças na rede municipal de São Mateus.

Como objetivos específicos, nos propomos a contextualizar a filosofia com/para crianças na rede municipal de São Mateus-ES; problematizar as multiplicidades dos processos, experiências e práticas que atravessam o ensino de filosofia com as crianças na escola e, por fim, apontar, com base no referencial teórico e nas experiências vividas/observadas, quais efeitos potentes podem gerar a relação entre infância e filosofia para um processo criador do pensamento, capaz de possibilitar um novo modo de pensar a educação.

Esta experiência de escrita, de narração, de pensamento, de pesquisa, está organizada em quatro movimentos que se atravessam, se conectam, dialogam, dão o que pensar:

Primeiro movimento – **Filosofia para crianças: entre contextos e percursos**, apresentamos de maneira geral uma narrativa que trata do processo de criação do programa Filosofia para Crianças, sua organização e seu movimento de chegada e propagação em terras brasileiras.

Segundo movimento – **Entre educação, infância e filosofia: que experiências nos tocam?** A partir de experiências ocorridas no CEIM “São João”, procuramos trazer elementos provocadores, que nos possibilitara compor caminhos de nosso estudo, de nosso problema de pesquisa. A seguir, descrevemos as perspectivas teórico-metodológicas que nortearam nosso trabalho agregando perspectivas da cartografia deleuziana, da abordagem histórica de Bloch e da perspectiva do olhar atento a uma compreensão de educação menor de Gallo. Por conseguinte, buscamos desenvolver uma reflexão, um diálogo com base em conceitos centrais para nossa pesquisa, a saber: infância, criança, escola, tempo livre.

Terceiro movimento – **Inventando encontros e encontrando a invenção ou filosofia com crianças na escola pública: uma narrativa possível**, buscamos refletir acerca da arte de contar, narrar, compor histórias com base na memória, utilizando como norteador o pensamento de Bloch (2001). Em seguida, apresentamos uma narrativa do movimento de filosofia com crianças em São Mateus, perfazendo um caminho que vai de sua implantação na rede municipal de ensino, até seu momento atual. Posteriormente, apresentamos a história do CEIM “São João”, o cenário onde nossa pesquisa aconteceu, costurando uma narrativa que se inicia nos anos 80, com a necessidade da criação de uma creche no bairro Sernamby, e se estende até o momento presente.

Quarto movimento – **Devir-criança, estética da infância: movimentos, cores, sentidos, imaginação**, construímos um diálogo a partir dos exercícios filosóficos desenvolvidos na escola com as crianças, relacionando-os com a perspectiva do pensamento de Kohan, que compreende o ensino de filosofia enquanto *experiência de pensamento*, problematizando o insistente esforço que há em alfabetizar as crianças cada vez mais cedo, percebendo que antes de ler, escrever e calcular, é necessário trabalhar o pensamento, pois de nada adiantará esse empenho, se elas não compreenderem aquilo que produzem. Seguidamente, discorreremos sobre os (des)encontros no trabalho com as crianças, apresentando relatos de educadores que sustentam que apesar da potência de pensamento gerada nas experiências filosóficas com elas, há também ações não afirmativas produzidas e reproduzidas no ambiente escolar, fruto de imagens de pensamentos que precisam ser (des)construídas ou colocadas em questão nos exercícios de pensamento, objetivando contribuir para a promoção de uma educação igualitária. Por fim, desenvolvemos um diálogo em torno dos conceitos devir-criança, nomadismo e linha de fuga, conectando-os aos relatos de alguns professores de filosofia da rede, apontando o contado com os mais pequeninos como caminho potente no encontro transformador e intenso com a infância.

1 FILOSOFIA PARA CRIANÇAS: ENTRE CONTEXTOS E PERCURSOS

“Chegou o tempo de ensinar as pessoas a viver. Ensinar a pensar é um caminho, ao mesmo tempo necessário e impossível, para ensinar a viver. A vida está cheia de paradoxos, a educação também” (KOHAN, 2016)

Atualmente, no Brasil, o professor Walter Omar Kohan¹⁰, coordenador do Projeto “Em Caxias a filosofia en-caixa?”, e também ex-aluno de Matthew Lipman, professor estadunidense fundador do Programa Filosofia para Crianças (FpC), vem se destacando como um dos principais pensadores a refletir acerca das possibilidades e desafios do ensino de filosofia para os mais pequeninos.

Partindo de algumas pistas encetadas por seus pensamentos, os quais encontram forte inspiração e ressonância com a filosofia do francês Gilles Deleuze que, por sua vez, nos aponta a possibilidade de pensarmos o inusitado, o diferente, o inconformismo, somadas à curta, porém intensa e provocadora experiência que tenho vivido com o Ensino de Filosofia com/para Crianças no CEIM “São João”, proponho-me a dialogar com essa relação tão complexa que se estabelece entre infância, educação e filosofia. E acima de tudo, a refletir sobre a prática da filosofia na infância, enquanto tentativa de abrir, quem sabe, para algumas possibilidades de “experienciar o pensamento e pensar a experiência” (KOAN, 2012b, p.118), numa perspectiva livre e, quem sabe, criadora.

Com base nesse propósito, faremos em seguida um esboço do nascimento do programa FpC e de algumas das ideias principais que o norteiam, a fim de corroborar com o processo de construção da problemática a ser desenvolvida, a qual

¹⁰ “Professor Titular de Filosofia da Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Pesquisador do CNPq e do Prociência (UERJ/FAPERJ). Doutor em Filosofia – Universidad Iberoamericana (México), com pós-doutorado na Universidade de Paris VIII (França)”. Disponível em: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4769490U1>. Acesso em: Jun. 2017.

nos sensibiliza e nos conecta na perspectiva da inquietação, funcionando como mola propulsora dentro desse movimento do ensino da filosofia com crianças na Educação Municipal de São Mateus.

1.1 Contexto do surgimento do Programa Filosofia para Crianças

"[...] A filosofia precisa deixar de ser um assunto de universidade e tornar-se uma matéria da escola primária - uma disciplina cuja tarefa é preparar os estudantes a pensar [...]" (LIPMAN, 1990)

Com base em Ferreira (2005), podemos dizer que não há exagero ao afirmarmos que entre às décadas de 50 e 70 do século passado, em certa medida o mundo foi sacudido. Afinal, foram anos que marcaram inúmeros países com manifestações estudantis a favor da democratização das universidades, do direito à liberdade de expressão e de pensamento; de combate ao preconceito e a discriminação racial, sexual e de gênero; da mesma forma, houve mobilizações de cunho antiliberal promovida por operárias e jovens avessos à sociedade de consumo e ao trabalho alienante empregado nas fábricas; também aconteceram protestos antiguerra e antiditadura, motivados pelo desejo pró-democracia. Como exemplo desses movimentos ocorridos no período destacado, podemos citar o movimento juvenil comportamental batizado de contracultura, que teve seu início nos Estados Unidos e contagiou jovens de diversos países, inclusive aqui do Brasil.

Fazendo um recorte na história dessas mobilizações e protestos, vamos focar, por ora, nos movimentos estudantis ocorridos nos Estados Unidos e na Europa, que propunham uma autogestão na administração das universidades. Segundo Bittar e Bittar (2014, p. 147), "à falta de participação dos estudantes na elaboração dos programas e nenhum direito para, pelo menos, co-determinarem a sua própria existência durante os quatro ou cinco anos que passariam na universidade", acabou por funcionar como estopim gerador de conflitos. E ainda segundo o pensamento de Bittar e Bittar (2014), os estudantes, com o objetivo de romperem com o então modelo clássico gestor existente, no qual ocupavam apenas papel de coadjuvantes,

ou seja, de meros ouvintes e executores das regras definidas pelas autoridades dessas instituições, resolveram reclamar através de reivindicações em formatos de protestos com barricadas, desafiando os poderes constituídos, exigindo condições de tratamento que lhes permitissem serem ouvidos enquanto sujeitos participantes da construção do espaço universitário no qual estavam inseridos.

É importante salientar que as universidades norte-americanas e europeias entraram em estado profundo de crise, não apenas pelos protestos promovidos pelos jovens, mas também devido ao expressivo avanço das propostas econômicas liberais ocorridas nesses países após o fim da segunda guerra mundial, as quais tinham como principal defesa a produção de bens de consumo em larga escala. Contudo, para que esses produtos pudessem ser fabricados de modo a evitar falhas, para que fosse possível propiciar o avanço e a criação de novas tecnologias de produção, possibilitando dessa forma a produtividade dos operários e, conseqüentemente o lucro dos empresários, era necessário que o maior número possível de funcionário das fábricas tivesse qualificação necessária para o desempenho correto de suas atividades. Por conta disso, as universidades deixaram de receber apenas os alunos oriundos das classes privilegiadas financeiramente, ao passo que muitos jovens das classes menos favorecidas passaram a frequentar os campi, pois muitos viam nos estudos a possibilidade de ascensão social desejada.

As novas exigências do modo de produção capitalista nessa época acarretaram mudanças na universidade [...] pois ela não estava preparada para receber os novos contingentes sociais que passaram a compor os estudantes universitários. Em outras palavras: entrou em crise profunda sob o choque da explosão universitária, pois o fato de ela não mais poder recrutar os jovens exclusivamente entre as classes possuidoras, criou uma necessidade imediata de infraestrutura social que a universidade clássica não mais podia oferecer. Tal crise começou na Europa e abalou todo o sistema até então aristocrático da universidade europeia, como também dos Estados Unidos da América (BITTAR; BITTAR, 2014, p.146).

A sociedade estava passando por uma complexa mudança organizacional e a universidade como um dos reflexos dessa transformação não era mais a mesma, seu público tinha sido ampliado e as relações de poder dentro dos campi estavam se acirrando. Os estudantes queriam decidir e gerir os rumos desses espaços e necessariamente os seus próprios rumos, no entanto, vale lembrar que eles não sabiam explicar como esse poder estudantil iria funcionar e se autoregular na prática. Todavia, isso não é de se espantar, pois essa juventude até aquele

momento não era protagonista, só agia passivamente, obediente e sem lugar central nas decisões universitárias que implicavam diretamente suas vidas. Eles eram o reflexo de uma educação centrada no professor e nos interesses das classes abastadas. Em uma palavra, quem nunca ocupou o poder central, não sabe ao certo como administrar seus rumos. Vale lembrar que:

Excessos aconteceram, mas talvez eles devam ser debitados a séculos de educação autoritária e elitista na qual os estudantes não puderam ter voz ativa, foram humilhados com castigos, com indiferenças, com a soberba de mestres arrogantes, e sem nunca terem podido falar na primeira pessoa, ou seja, falar deles por eles mesmos (BITTAR; BITTAR, 2014 p.148).

Em meio a esse cenário turbulento, envolto em questões problemáticas que a muitos afetavam, por conta dos conflitos de interesses, em que de um lado os alunos desejavam ter voz e espaço, e do outro a universidade tentava mesmo que de maneira desajeitada, se reajustar às novas exigências sociais e de mercado, havia um professor de Lógica e Teoria do Conhecimento da Universidade de Columbia (New York), a saber, Matthew Lipman que acompanhava todo movimento de maneira atenta, pois ele também havia sido educado naquele sistema educacional tradicional que estava passando por um momento de instabilidade, ao passo que ao mesmo tempo exercia a função de docente em uma universidade que, como as outras, localizava-se submetida às mesmas exigências de mudanças. Lipman foi afetado, os problemas postos lhe puseram a pensar, diante disso ele se pôs a seguinte reflexão:

Estudantes e professores, todos tínhamos saído da mesma matriz da escola primária e secundária. Se não tínhamos recebido uma educação boa, muito provavelmente tínhamos chegado a compartilhar as mesmas ideias errôneas que nos levariam a estropiar nossa educação posterior em feliz conluio mútuo (LIPMAN, 1999, p. 22).

Nesse mesmo período, Lipman observou um professor que tentava ensinar a ler crianças com deficiências neurológicas e, na ocasião, sugeriu ao mesmo que aplicasse a elas exercícios para extrair inferências lógicas, pois ele notou que as crianças menores conseguiam ler as palavras, mas não conseguiam interpretá-las. O professor aplicou a sugestão dada e notou uma melhora no desenvolvimento intelectual das crianças confirmando o raciocínio de Lipman de que “as crianças podiam aproveitar a instrução no raciocínio, contanto que recebessem isso antes em

seu desenvolvimento” (LIPMAN, 1999, p. 22). Com base nesse acontecimento Lipman se colocou as seguintes questões:

Era possível ajudar as crianças a pensar com maior habilidade? Eu não tinha dúvida que as crianças pensavam tão naturalmente como falavam e respiravam. Mas como conseguir que pensassem bem? (LIPMAN, 1999, p. 22).

Inspirado nessa situação ocorrida com as crianças deficientes, fundado no pragmatismo de John Dewey, cujo pensamento teve contato enquanto lutava como soldado na segunda guerra mundial, folheando a obra *Inteligência no mundo moderno* em seus momentos de descanso no decorrer das batalhas; espelhando-se na capacidade do filósofo Diderot de tratar de maneira tão clara e brilhante pensamentos tão complexos e profundos da filosofia; e sensibilizado pelas lembranças de ter presenciado na França enquanto desenvolvia seus estudos uma maior camaradagem entre pais e filhos em conversarem sobre textos filosóficos e literários. “Matthew Lipman sai da Universidade de Columbia [...] e cria, em 1973, junto com um grupo de colaboradores, o Instituto para o Desenvolvimento de Filosofia para Crianças” (KOHAN, 2008, p. 75), ou seja, o Institute for the Advancement of Philosophy for Children (IAPC).

Segundo Silveira (2011, p. 131), Matthew Lipman compreende a educação como caminho fundamental para a construção da sociedade desejada, portanto, é imprescindível que sejam feitas as devidas transformações no sistema educacional “para que tenhamos líderes e eleitores menos egoístas, mais esclarecidos, solidários, generosos e altruístas, uma população mundial mais racional e, conseqüentemente, circunstâncias de vida mais favoráveis”. E para que tais mudanças possam ser colocadas em curso, é preciso criar um meio minimamente satisfatório pelo qual as expectativas objetivadas possam concretizar-se. E “na visão de Lipman, o caminho para essa correção é reorganizar o sistema de ensino com base no paradigma de sua ‘educação para o pensar’” (SILVEIRA, 2011, p. 131), ou seja, Lipman criou seu programa de FpC como um possível caminho capaz de gerar às mudanças necessárias na estrutura de ensino que se encontrava em colapso nos Estados Unidos.

Vale lembrar, que segundo Kohan (2008, p. 103), “a proposta de Lipman é, certamente, a tentativa mais significativa e sistemática de aproximar a filosofia das

crianças”, e por razões muito bem definidas, é atribuído a ele a condição de fundador do movimento FpC, porque:

Lipman foi o primeiro filósofo a levar a sério uma fundamentação teórica que permita colocar a filosofia como ferramenta-chave na educação das crianças. [...] Levou tão a sério a ideia, que elaborou não apenas uma fundamentação teórica para ela, mas também deu origem a um dispositivo prático e institucional para viabilizá-la. Hoje os números mostram uma realidade surpreendente: milhares de professores estão sendo orientados em sua metodologia e centenas de milhares de crianças no mundo inteiro estão praticando seu programa (KOHAN, 2008, p. 103, grifo nosso).

Em vista dos argumentos apresentados, percebe-se que, em meio a um contexto histórico bastante turbulento e complexo, atravessado por inúmeros interesses e incertezas políticas pulverizado em todos os espaços da sociedade estadunidense, surge uma proposta em formato de programa denominada filosofia para crianças, idealizado por um professor de introdução à lógica, que acreditava ter criado um caminho possível para corrigir as imperfeições do sistema educacional vigente.

1.2 Coordenadas de um caminho: aspectos metodológicos do ensino de filosofia para crianças

“Há muito se desconfiava que a filosofia, apesar de sua carapaça exterior, carregava dentro de si tesouros pedagógicos de grande generosidade e que esses tesouros poderiam, algum dia, seguir o 'método Socrático' e dar sua valiosa contribuição para a educação” (LIPMAN, 1990)

Como podemos ver pelo recorte do pensamento de Matthew Lipman, o método utilizado pelo filósofo Sócrates é visto como uma possibilidade de ação pedagógica no seio da própria filosofia, sendo imprescindível sua contribuição na empreitada de fornecer elementos estratégicos à construção de uma “boa educação”.

Lipman produz seu método com o intuito de ofertar aos alunos uma aproximação da filosofia de maneira prazerosa, de modo que a percepção de que tal disciplina seja

uma prática exclusivamente para eruditos seja aos poucos superada. Ele busca aproximar a filosofia da vida das crianças/jovens exatamente como o fez Sócrates, com o desejo de que elas exercitem e aprimorem a capacidade de estruturar um “bom pensamento”, ou melhor, “o que importa é como as crianças pensam e não tanto sobre o quê elas pensam” (SILVEIRA, 2011, p.130), a fim de que se tornem adultos com habilidades racionais mais elevadas, capazes de fundamentar suas ações em justificativas válidas e lógicas, intencionando assim promover avanços que gerem uma sociedade melhor, pois se compreende que:

Quando a Filosofia é ensinada através do diálogo investigativo, como é proposto no Programa de Filosofia para Crianças e, especialmente, quando os estudantes ainda são crianças, a tendência é que estes se tornem mais críticos, mais criativos e mais sensíveis ao contexto em que vivem. Assim, os objetivos primordiais/essenciais a desenvolver são: uma maior autonomia de pensamento, uma percepção ética mais apurada, o respeito por pensamentos diferentes do seu, o respeito pela opinião de outras pessoas, a capacidade de fundamentar os seus argumentos. No fundo, pretende-se contribuir para uma cidadania responsável (GONÇALVES; AZEVEDO, 2006, p.104).

Vale ressaltar que o programa de filosofia para crianças, apesar de ter esse nome, não se restringe literalmente apenas aos mais pequeninos, já que na prática a proposta visa abarcar todos os níveis da educação básica. E, sumariamente, segundo Lipman (1990) e Kohan (1999; 2008), podemos descrever que o programa FpC consiste no emprego de materiais próprios e de uma metodologia específica utilizada em sala de aula, a saber:

a) materiais utilizados com os alunos: são as novelas filosóficas, que em sua maioria foram escritas pelo próprio Lipman. Nelas, ele busca reconstruir de forma lúdica a história da filosofia ocidental. “[...] São diálogos entre crianças, professores, pais e vizinhos. A maioria das personagens são crianças – esses diálogos acontecem geralmente numa escola que têm a mesma idade dos seus leitores” (KOHAN, 2008, p. 51). Esses personagens aparecem como modelos de investigadores nos quais as crianças devem tomá-los como exemplo, pois eles estão a todo tempo debatendo questões significativas de suas realidades. São “[...] crianças de ficção no ato de descobrir a natureza da disciplina na qual e sobre a qual é esperado que as crianças da sala de aula pensem” (LIPMAN, 1990, p. 22).

Sensibilizadas pelas narrativas, as crianças estabelecem diálogos de modo a forçar a construção de argumentos lógicos, formando assim um grupo que visa explorar e

construir conversas fundadas na razão, lembrando que esse ajuntamento Lipman (1990) batizou de “comunidade de investigação”. Para compreendermos melhor como se dá essa relação das crianças com as novelas e com as respectivas personagens enquanto exemplo/modelo de ação reflexiva a serem imitadas no processo de construção do diálogo, é interessante termos claro que:

As ideias filosóficas estão espalhadas profusamente em cada página, de modo que é rara a criança que possa ler uma página sem ser golpeada por alguma coisa intrigante, alguma coisa controversa ou algo que a deixe maravilhada. À medida que as crianças que povoam o romance vão se envolvendo numa cooperação intelectual e, assim, formando uma comunidade de investigação, a história se torna um paradigma para as crianças real da sala de aula (LIPMAN, 1990, p. 22).

b) manuais utilizados pelos professores: são livros que servem como uma espécie de bússola a fim de orientar os profissionais sem formação na história da filosofia. São manuais “[...] que propõem exercícios e planos de discussão a partir das ideias principais contidas nas novelas” (KOHAN, 2008, p.51). Tais manuais, em suma, são compostos de sugestões de como os profissionais da educação devem proceder para explorar ao máximo as potencialidades das novelas filosóficas, encetando quais perguntas podem/devem ser feitas e quais exercícios podem ser aplicados para obtenção de um resultado satisfatório da investigação reflexiva. Vale ressaltar que, por haver esse material de suporte pedagógico ao educador, não se exige na prática de filosofia com crianças, na proposta aqui apresentada, que o professor enquanto mediador dos diálogos possua licenciatura em filosofia; basta para tanto que obtenha os treinamentos do programa para posteriormente estar apto a aplicá-lo. Porém, é fundamental considerar a seguinte observação:

Uma vez realizados os cursos de formação, o CBFC supervisiona o trabalho dos professores nas escolas, através de um monitor, formado em filosofia, e não somente em filosofia para crianças (KOHAN, 2008, p.87).

Para melhor compreendermos a proposta curricular do programa FpC, segue na próxima página um quadro desenvolvido por Lipman e colaboradores que apresenta um esquema de seu currículo:

Quadro 1 - Esquema curricular do programa Filosofia para Crianças de Matthew Lipman

Novela Filosófica	Elfie	Issao e Guga	Pimpa	Nous	A descoberta de Ari dos Telles	Luísa	Satie	Marcos
Ano de publicação 2. Ed.	1988	1982/86	1981	1996	1974/1982	1976/1983	1978	1980
Manual	Colocando juntos nossos pensamentos	Maravilhando-se com o mundo	Em busca do sentido	Decidindo o que fazer	Investigação filosófica	Investigação ética	Investigação estética	Investigação social
Idade	5-6 anos	7-8 anos	9-10 anos	11-12 anos	13-15 anos	13-17 anos	13-17 anos	13-17 anos
Série escolar	Pré-escola	1ª e 2ª séries	3ª e 4ª séries	3ª e 4ª séries	5ª e 6ª séries	7ª e 8ª séries	Ensino médio	Ensino médio
Temas	Comunidade de investigação filosófica	Filosofia da natureza	Filosofia da linguagem/ontologia	Formação ética	Lógica/teoria do conhecimento/filosofia da educação	Ética	Estética	Filosofia social e política

Fonte: (KOHAN, 2008, p. 52).

c) *metodologia empregada na comunidade de investigação*: segundo Santos (1995), o método dialógico ocupa lugar central nessa perspectiva de ensino, pois o diálogo

entre os membros da comunidade é o fio condutor e possibilitador de construção e desenvolvimento de atitudes do pensamento crítico e criativo. Porém, vale ressaltar que esse método não é aqui compreendido como a simples discussão ou como a mera conversação, pois é comum o fato de muitos professores terem dúvida sobre em que consiste afinal esse método proposto, justificando que já desenvolvem em sala de aula debates e troca de ideias entre os educandos, ou seja, já exercitam essa prática dialógica sugerida pelo programa.

Pois bem, nos debates e discussões é frequente percebermos que muitas vezes os interlocutores se vêem mais como pontos de vistas do que como pessoas, tentando a todo custo desqualificarem as colocações dos colegas na tentativa de impressionarem os demais. Enquanto que os mediadores/professores nesses embates não raramente incorrem inconscientemente na inclinação de atuarem mais como animadores culturais/sociais do que propriamente como interventores. Já nas trocas de ideias muitas vezes os educandos se embrenham em bate-papos que se voltam mais para a partilha de informações e exposições de sentimentos, acabando em muitos casos não rompendo a superficialidade das questões postas, ao passo que no diálogo investigativo proposto por Lipman há explicitamente a intenção cognitiva de aprofundar-se na questão em jogo, explorando e esmiuçando ao máximo suas possibilidades e limites tendo como compreensão central que:

[...] O aluno é sempre o ponto de partida e o ponto de chegada, numa educação entendida como um processo reflexivo em movimento, e nunca um produto acabado, possibilitando, assim, uma reconstrução da experiência individual e social (SANTOS, 1995, p.77).

Para clarificarmos a ideia norteadora proposta por Lipman em relação ao desenvolvimento progressivo das capacidades cognitivas das crianças/jovens, que são seu objeto intencional e central no programa de filosofia, salientamos que ele, diferentemente do que muitos pensam, não objetiva “[...] transformar as crianças e jovens em filósofos, ou sequer ensiná-los a pensar, pois estes, como qualquer adulto, fazem-no tão naturalmente como respiram”, antes, sua intenção era “ajudá-los a *pensar bem*, que significa pensar crítica e criativamente. Ou seja, o pensamento é susceptível de ser aperfeiçoado” (SANTOS, 1995, p.75).

Em razão do exposto, compreende-se que Lipman (1990) ao organizar seu programa de filosofia, inspirou-se nas práticas filosóficas de Sócrates, no sentido de

disseminar e aproximar o exercício da filosofia aos mais jovens, constantemente excluídos dessa atividade, pois erroneamente muitos acreditam que esse campo de conhecimento se resumisse apenas à prática de eruditos.

Também é perceptível que ele buscou transformar a linguagem rebuscada da tradição filosófica em linguagem acessível aos educandos, ofertando-lhes materiais didáticos de fácil manuseio, além de conterem relevante potência estimuladora para o desenvolvimento cognitivo. Quanto aos professores, podemos perceber que ele facilitou o acesso e a formação para aplicação do programa, ao ofertar-lhes materiais, método e qualificações necessárias para o desenvolvimento e execução de tal proposta de ensino.

1.3 Fragmentos do movimento de filosofia para crianças no Brasil

"Talvez seja hora de abrir um novo mundo para pensar as relações entre o ensino de filosofia e a emancipação no Brasil" (KOHAN, 2010)

Durante o espaço de tempo entre os anos de 1964 a 1985 o Brasil foi governado pelo regime ditatorial civil-militar, período fortemente marcado pelo cerceamento de direitos, principalmente, do direito à defesa, ocorrendo durante boa parte do exercício desse regime prisões sem justificativas legais, práticas de tortura, cometimento de brutalidades, atrocidades, intolerância, sendo inúmeras pessoas obrigadas a saírem do país, para viverem em condição de exilados.

Denominamos esse período de ditadura civil-militar por considerar que o golpe de 31 de março de 1964 foi articulado pelos militares e estimulado, também, por integrantes da sociedade civil, principalmente pelos grandes e médios empresários.

Durante essa época, segundo Saviani (2008, p. 292), "o alvo da política posta em marcha era completar o processo de industrialização do país", e para isso os rumos da educação nacional sofreram inúmeras alterações¹¹, pois houve expressivo

¹¹ "Com o golpe militar de 1964, com os estudantes e educadores silenciados, o governo aceitou a ajuda dos Estados Unidos para a implantação das reformas educacionais, realizada por meio dos

empenho governamental em fortalecer as áreas de tecnologias, ciências exatas e naturais, que ganharam prioridade de fomento na educação básica em detrimento das áreas de humanidades e de ciências sociais que ficaram de certa maneira à margem.

Intencionados a ilustrar essa discrepância de tratamento entre as áreas de conhecimentos, destacaremos aqui o trato dado à disciplina de filosofia que “[...] principalmente na segunda metade dos anos 60, tornou-se indesejável, passou a ser considerada perniciosa, subversiva” (VALLS, 1983, p. 42). Contudo, para que essa disciplina fosse literalmente banida do currículo da educação básica, foram adotadas maneiras de tornar esse acontecimento discreto, para tal, foram usadas de estratégias que justificassem essa ausência. Vejamos:

Criaram-se então, situações para justificar a ausência da Filosofia no currículo escolar, como por exemplo, a inclusão de outras disciplinas que, supostamente, tinham o conteúdo correspondente ao da Filosofia. Eram essas disciplinas: Educação Moral e Cívica (EMC), Organização Social e Política Brasileira (OSP) e Estudos dos Problemas Brasileiros (EPB). Porém, foi a Lei nº 5692, de agosto de 1971 – que fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus – (BRASIL, 1971) que definiu a completa ausência da Filosofia dos currículos escolares do nível secundário, até o fim do regime militar (PEQUIN; TEXEIRA; MONTEIRO, 2014, p. 65-67).

É nesse contexto de ausência formal da disciplina na educação básica que chega ao Brasil o programa de FpC, ideia trazida dos Estados Unidos por Catherine Young Silva em 1984, uma americana naturalizada brasileira, que havia feito o curso de mestrado na Montclair State University, sob orientação do professor Lipman, entre os anos de 1983 e 1984, com ênfase na mesma área do programa FpC.

De volta ao Brasil, trazia consigo o direito cedido por Lipman para traduzir e adaptar os materiais, bem como uma autorização para formar professores e desenvolver os trabalhos nas escolas. Junto com sua amiga Marion Burleing [...], e com apoio do filho Ricardo Silva iniciou, dentro das instalações da sede do Yázigi em São Paulo, a divulgação desta proposta nas escolas e universidades de São Paulo, capital. Duas escolas começaram naquele ano uma experiência informal com o programa, que contava apenas com traduções incompletas do material (WUENSCH, 1999, p. 51).

acordos MEC-Usaid (firmados entre Ministério da Educação e Cultura e a United States Agency for International Development). O Brasil passou, então, a receber assistência técnica e cooperação financeira que resultaram nas Leis nº 5.540/68 (ensino universitário) e nº 5.692/71 (ensino de 1º e 2º graus). Nesse período, a educação elementar esteve bastante abandonada, e a pretendida reforma do segundo grau, com a implantação do ensino profissionalizante, redundou em absoluto fracasso. A inclusão de disciplinas técnicas no currículo teve por consequência a diminuição da carga horária de algumas (geografia e história, por exemplo) e a exclusão de outras (como a filosofia)” (ARANHA, 2006, p. 232, 233).

No mesmo ano, segundo Kohan (2008), se uniram também a Catherine, com o propósito de ajudar na divulgação, formação e tradução do programa, o professor de filosofia da PUC-SP Marcos Antonio Lorieri, as professoras de filosofia e língua inglesa, respectivamente, Ana Luiza Falcone e Sylvia Hamburger Mandel que, juntos promoveram intenso trabalho de formação dos educadores da rede pública de ensino da zona leste de São Paulo, com a efetiva aplicação do programa de FpC no ano seguinte em algumas escolas públicas da região. Outro aspecto de fundamental relevância para a propagação da proposta no Brasil foi que:

Em janeiro de 1985, este grupo criou o Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças (CBFC), entidade civil, sem fins lucrativos que passou a se dedicar à tradução dos materiais, divulgação desta proposta e formação de professores para o desenvolvimento do programa nas escolas (WUENSCH, 1999, p. 51-52).

Kohan (2008, 2011a), afirma que hoje há expressivo avanço no trabalho de filosofia para crianças no Brasil, pois são inúmeros os grupos e instituições apostando nesse movimento: “Por exemplo, já são mais de três décadas desenvolvendo-se experiências de filosofia com crianças em escolas públicas e privadas de todas as regiões do país. Em alguns municípios o projeto faz parte da grade curricular” (KOHAN, 2011a, p. 8), como é o caso do município de São Mateus. Contudo, vale lembrar que essa prática com os mais pequeninos ainda não está inserida enquanto disciplina obrigatória nos documentos nacionais que regulamentam as práticas da educação básica em nosso país.

Um dos aspectos que possibilitou o sucesso do programa FpC no Brasil, “tanto que, muitas vezes ele é colocado como exemplo de institucionalização bem-sucedida da proposta” (KOHAN, 2008, p. 85), foi sem dúvida “[...] a criação de uma rede de centros regionais que formam professores, distribui o material e acompanha sua implementação” (KOHAN, 2008, p. 86), proposta esta idealizada, implantada e supervisionada pelo antigo Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças (CBFC) que encerrou suas atividades em 2010, cedendo lugar para o Instituto de Filosofia e Educação para o Pensar (IFEP) que hoje cumpre esse papel.

Nesse processo de expansão do programa em terras brasileiras, é válido ressaltar que houve algumas cisões entre filiais (centros) e matriz (CBFC). Uma das mais significativas rupturas foi a do Centro de Filosofia – Educação para o Pensar de

Santa Catarina, que é presidido por Sílvio Wonsovicz. Esse centro atualmente desenvolve suas atividades de maneira independente, pois criou materiais didáticos próprios, além de ofertar formações a professores e possibilitar a criação de núcleos em todo o território nacional. Lembrando também que “ele montou sua própria editora, Sophs, que publica um currículo de novelas e manuais para trabalhar desde o pré-escolar até a 8ª série” (KOHAN, 2008, p. 87).

Todavia, essa proposta não ficou restrita apenas aos centros e núcleos de FpC, pois algumas universidades estão mostrando progressivo interesse na área, uma vez que algumas até têm criado programas especiais de pós-graduação para pesquisas nesse campo. Exemplo disso são as Universidades Federais de Mato Grosso, de Passo Fundo, de Brasília, dentre outras.

Ressaltamos que nesse quadro apenas a Universidade de Brasília (UnB), diferentemente das outras duas instituições citadas, não possui ligação com a proposta de Lipman, nem com os centros de FpC, já que seu projeto de extensão denominado “*Filosofia na escola*” optou por desenvolver uma proposta de trabalho experimental distinta da criada por Lipman, pois esse projeto de extensão parte da seguinte perspectiva:

A) [...] **Trabalha exclusivamente com a educação pública; b) é gratuito para os professores e escolas particulares;** c) é um projeto teórico e metodologicamente experimental, não aplica programas prontos; d) está associado a um projeto integrado de pesquisa contínua sobre as possibilidades educacionais da filosofia; e) insere-se em escolas com projetos político-pedagógicos que favoreçam a efetiva autonomia do aluno e do professor; f) trabalha a partir dos projetos em desenvolvimento nas escolas; g) trabalha a formação permanente dos professores, na escola e na universidade; h) envolve professores e alunos de três cursos: Filosofia, Pedagogia e Psicologia; i) afirma um conceito horizontal, não hierárquico, de interdisciplinaridade; j) integra extensão, ensino e pesquisa na formação de alunos de cursos de graduação da universidade (KOHAN, 2008, p. 88-89, grifo nosso).

Vale lembrar que Walter Omar Kohan (UERJ) vem desenvolvendo e coordenando desde o ano de 2007 o projeto de extensão: “*Em Caxias a filosofia en-caixa?*”, projeto este que possui característica bastante semelhante em sua concepção estrutural do proposto pela Universidade de Brasília, e isso não é fruto da mera coincidência, pelo contrário, isso ocorre porque o próprio Kohan ajudou a formar esse grupo de Brasília e sua respectiva iniciativa.

Kohan (2000, 2009, 2012a, 2012b) compreende e nos aponta que uma das expectativas centrais vislumbrada pela iniciativa do filosofar com as crianças em sua perspectiva consiste na intenção de “[...] gerar experiências do pensamento filosófico”, complementando que “isso significa que propiciamos um espaço onde as pessoas param para pensar no que normalmente não pensam” (KOHAN, 2011b, p. 1). Diferentemente da iniciativa de Lipman, Kohan não oferta ou possui de antemão um material pedagógico a ser seguido enquanto modelo. O que ele faz juntamente com seus colaboradores é ofertar suporte aos educadores para que eles encontrem, cada um sua maneira, sua própria forma de sensibilizar e mediar os encontros. Kohan (2011b, p. 1), ressalta “nós ajudamos o professor a encontrar a sua própria forma de se localizar”.

Na obra ***A escola pública aposta no pensamento***, Kohan (2012) juntamente com seus colaboradores oferece algumas indicações/subsídios que podem ajudar na organização e “composição” da experiência de pensamento. Passos que podem contribuir para a experiência filosófica acontecer. A saber: a) Uma disposição inicial; b) A vivência (leitura) de um texto; c) Problematização de texto. Levantamento de temas/questões; d) Escolha de temas questões; e) Diálogo; f) Para continuar pensando (avaliação). Sugerindo ainda alguns gestos a serem adotados e outros a serem evitados pelos professores antes, durante e depois da realização da experiência. “Sugerimos esse material não como uma receita, mas como uma matéria plástica para sobre ele começar a compor nossa própria obra” (KOHAN, 2012, p. 19).

Outro aspecto que aponta certa diferença na abordagem de Kohan em relação à proposta de Lipman encontra-se no entendimento que cada um tem do próprio processo de aproximação da filosofia, pois, para Lipman, o trato com a filosofia se justifica no aprimoramento da razão lógica, na necessidade de buscar através da filosofia elementos que fortaleçam e potencializem o “bom raciocínio”. Já para Kohan (2011a, 2011b, 2012a, 2012b) a experiência filosófica é uma relação do sujeito com o saber, dada no encontro com o outro e consigo mesmo, é uma atividade que se pauta no permanente processo de busca, no encontro e compartilhamento de signos, no atravessamento das multiplicidades, no toque entrelaçado dos afetos, é um movimento que pode fazer emergir pensamentos, como ele mesmo nos relata:

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

Como é possível perceber, apesar do programa FpC criado por Lipman ter de um modo geral boa aceitação e adesão no Brasil, ele vem passando por modificações, sendo estas, em certa medida, propostas que buscam recriar tanto os aspectos ligados a sua metodologia, quanto ao marco teórico que permite pensar essa prática de forma mais ampla, e acima de tudo, adequar as experiências do filosofar ao contexto educacional brasileiro. Nesse sentido, duas iniciativas práticas/teóricas desenvolvidas pela Universidade Federal de Brasília (UnB) e pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), cujos projetos de extensão se intitulam: “*Filosofia na escola*” e “*Em Caxias a filosofia en-caixa?*”, a nosso ver constituem-se num movimento de recriar de modo (in) fiel o formato dado por Lipman ao programa em sua concepção original.

Lipman: homem-lábio... de sua boca, voz e pensamento **nasceram práticas que seguimos modificando, recriando criticamente, com (in) fidelidade filosófica**. Assim, o filosofar com crianças em alguns se transformou em um credo, em outros em fonte de inspiração crítica. Filosofia para crianças adotou a forma de um programa ao mesmo tempo em que se consagrou como uma concepção a ser revisada criticamente. Como toda filosofia na educação que dialoga com a experiência de leitura, sempre atravessada pela subjetividade, encontrou a voz crítica. O calcanhar de Aquiles da obra de Lipman foi o fato de haver convertido a filosofia em programa, em um modelo, em um dispositivo. O que para muitos constitui algo valioso, o dispositivo para dar aula, para outro é sua debilidade (KOHAN, 2012, p. 211, 239, grifo nosso).

Em razão dos aspectos aqui apresentados, compreende-se que, com a chegada do programa FpC ao Brasil, outra ótica filosófica/educacional passou a ser vislumbrada, sendo a proposta bem recebida e conseqüentemente disseminada. E apesar de nem mesmo a disciplina de filosofia estar inserida no currículo da educação básica no período em que o programa começou a ser divulgado em terras nacionais, vimos que isso de certa maneira não foi empecilho para que ele se propagasse.

Considerando tais questões, nos sentimos provocados a pensarmos nossas práticas com as crianças, a avaliarmos como temos nos relacionado com a filosofia, quais são os caminhos e as maneiras por nós utilizados para levá-la às crianças no sentido de promovermos o encontro, a criação, o movimento, o fluxo desse

pensamento “vivo”, e ainda, sob que ótica nosso exercício de pensamento tem se orientado nesse fazer. Nos indagamos com o propósito de amadurecermos nossas práticas e criarmos caminhos possíveis de aperfeiçoamento desse movimento de ensino, que acreditamos ser de imprescindível importância na arte de pensar, pois como afirma Kohan (2005), pensar é experimentar, é problematizar, é acima de tudo nos pensarmos, nos colocarmos em questão.

2 ENTRE EDUCAÇÃO, INFÂNCIA E FILOSOFIA: QUE EXPERIÊNCIAS NOS TOCAM?

"[...] Não aprendemos exatamente aquilo que o outro nos transmite, mas aprendemos na relação com ele" (GALLO, 2012)

"[...] O sujeito da experiência seria algo como um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos. [...] O sujeito da experiência é sobretudo um espaço onde têm lugar os acontecimentos" (LARROSA, 2014)

Assim como Gallo (2012), compartilhamos da compreensão que a ação pedagógica é sempre um processo, uma espécie de viagem na qual embarcamos sem saber a que destino esse fluxo levará. É uma jornada que nos coloca diante do imprevisto, do desconhecido, de surpresas. Somos envolvidos em acontecimentos do instante, somos afetados e produzimos afetos, é uma experiência que nos permite habitar o presente, que nos coloca em condição de aprendizado, possibilitando novos sentidos, provocando transformações no pensamento e na maneira como concebemos o mundo, o outro e a nós mesmos. É um movimento aberto, que abarca a multiplicidade, potencializa a criação e gera aprendizado

A partir dessa perspectiva e com base nas experiências ocorridas no CEIM "São João", procuramos nesse capítulo trazer elementos provocadores que nos permitam compor caminhos de nosso estudo, de nosso problema de pesquisa. A seguir, trabalharemos os elementos teórico-metodológicos que norteiam nosso trabalho agregando perspectivas da cartografia deleuziana, da abordagem histórica de Bloch e da perspectiva do olhar atento a uma compreensão de educação menor de Gallo. Por fim, buscamos desenvolver uma reflexão, um diálogo com base em conceitos centrais para nossa pesquisa, a saber: infância, criança, escola, tempo livre.

2.1 Experimentando o pensamento e pensando a experiência: o movimento de encontro com o problema filosófico

Diante do pensamento de Larrosa (2014) que abre o presente movimento/capítulo, recordo-me de algumas experiências/acontecimentos ocorridos no CEIM “São João”.

Era uma manhã de segunda-feira, no mês de agosto de 2016, em que o sol se fazia radiante após um fim de semana chuvoso. Assim que terminou o horário destinado ao café de nós professores, caminhei para uma turma de pré-escola nível I, composta por alunos de 4 anos de idade. Cumprimentei a todos, fiz a chamada e os levei para o parque da escola, onde cumpririam o momento destinado ao recreio. Corriqueiramente, eles se utilizam desse momento para brincar, correr, conversar, distraírem para que, em seguida, possamos trabalhar com eles as atividades propostas para o dia. Porém, naquela segunda-feira, o movimento que costumeiramente se instaura deu espaço a uma experiência nova, tanto para eles quanto para mim.

No terreno da escola há um jambeiro, em que se situava um ninho. Acredito que, por conta da intensidade da chuva, um filhote de pássaro caiu do ninho e ficou pelo chão do parque, escondido por detrás de um banco, quando eu sem vê-lo mexi nesse banco, ele saiu correndo pelo meio do parque, o que causou um alvoroço e muita curiosidade das crianças. Eu peguei o pássaro para evitar que as crianças o pisassem, no entanto, o ninho estava localizado em um galho muito alto, não sendo possível colocá-lo de volta, então o soltei atrás da escola, local em que as crianças não costumam correr.

O interessante foi que todas as crianças queriam pegá-lo, se esqueceram das brincadeiras que normalmente fazem, destinando todo o desejo e tempo daquela manhã para cuidar dele, colheram várias flores para criar um ambiente confortável onde eu havia o colocado, até já estavam pensando em um nome para o pássaro. Foi sem dúvida um movimento inesperado, que promoveu um envolvimento coletivo atravessado por afetos, cuidados e muita curiosidade.

Figura 1 - Aluno mostrando o pássaro aos colegas.



Fonte: Arquivo do autor (2016).

Figura 2 - Aluno segurando o pássaro.



Fonte: Arquivo do autor (2016).

Figura 3 - Aluno colocando flor para o pássaro



Fonte: Arquivo do autor (2016).

Figura 4 – Pássaro envolvido por flores.



Fonte: Arquivo do autor (2016).

Essa relação de abertura e imprevisibilidade que um encontro é capaz de abrir vem carregada de possibilidades múltiplas, que em muitos momentos surpreende, ao nos colocar diante de situações novas, modificando todo o movimento que buscávamos construir, apontando por direções não planejadas permitindo que experimentemos outros rumos no qual a novidade instala um novo sentido. Vale lembrar que falamos aqui sob uma ótica deleuziana, numa perspectiva de um estar no meio dos acontecimentos, de um instalar-se no meio, entre afetos, corpos, simpatias, multiplicidades, territórios, devires. Entre vias de encontros compostas por linhas vivas produtoras de efeitos de intensidade (DELEUZE-PARNET, 1998).

Essa experiência ocorrida a partir da aparição inesperada do pássaro me pôs a pensar, me afetou, me tocou segundo a perspectiva de Larrosa (1996, 2014). Comecei a perceber como a rotina nos imobiliza, e como é interessante o papel da novidade, de algo que nos ajude a ressignificar, a criar novas possibilidades de pensamento.

Passei a mobilizar-me, no sentido de compreender como cada gesto, ato, olhar, tom de voz, fazem toda diferença em nossos encontros, em nosso movimento de educar o pensamento. O encontro com aquele pássaro me ajudou a refletir sobre minha prática de filosofia com as crianças, me fazendo ver que a novidade é geradora de pensamentos, e que a rotina sem um olhar atento incorre na mecanização das

relações, e no desprezo aos detalhes. Por isso, é importante lembrarmos que para haver a percepção da experiência é necessário um ato de rompimento:

[...] Requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, **suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos**, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2002, p. 24, grifo nosso).

Ainda nessa perspectiva do olhar, de um olhar aberto capaz de nos fazer ver o que normalmente não vemos, de uma educação do olhar, recorro mais uma vez à memória, para colocar em questão uma possibilidade de sermos educados pelo olhar da criança, da infância, que nos apresenta uma lógica provocadora e atenta às coisas que normalmente nos escapam na observação. Para isso, relatarei a seguir outra experiência que me possibilitou perceber o mundo por outra ótica/lógica, despertando um sentido novo, e essa aventura também ocorreu no CEIM “São João”:

Em uma tarde estava dando aula em uma turma de pré-escola nível I, composta por alunos de 4 anos de idade. Após as crianças lancharem na varanda da escola, retornamos para sala. Assim que entrei na sala de aula, a aluna N me abordou e com as duas mãos abertas e juntas sobre a mesa começou a me interrogar:

Aluna N: tio quantos tem aqui?

Pesquisador: 10 dedos.

Aluna N: não, tio, não está certo.

Em seguida ela mudou e me apresentou 4 dedos próximos uns dos outros colocando a mão novamente sobre a mesa e me perguntou:

Aluna N: e agora quantos têm aqui?

Pesquisador: 4 dedos.

Aluna N: está errado.

Pesquisador: então não sei.

Aluna N: são 2 tio. Tio Mauro não sabe nem contar, tem que contar os “buracos”.

Figura 5 – Mãos da aluna N abertas sobre a mesa.



Fonte: Arquivo do autor (2016).

Figura 6 – Aluno E tentando imitar a aluna N.



Fonte: Arquivo do autor (2016).

Podemos associar essa experiência a um trecho do poema de Manoel de Barros intitulado: *O menino que carregava água na peneira*. Pois esse menino da poesia também gostava mais dos “buracos”, dos vazios. “A mãe reparou que o menino gostava mais do vazio do que do cheio. Falava que os vazios são maiores e até infinitos” (BARROS, 1999, p. 9).

Essa experiência me deixou intrigado, fiquei pensando sobre que espécie de visão seria a das crianças. Parece-me que elas fogem ao óbvio, que elas acham sempre mais interessante o que para nós não o é. Ou ainda, o que em muitos casos nem

sequer vemos. É como se o olhar infantil possuísse uma intimidade com o espanto, com a novidade, uma observação paradoxal. Eu não via os “buracos”, só via os dedos. Penso que me acostumei com respostas fáceis, com caminhos e estratégias de pensamento sempre iguais. Caí numa rotina, numa visão mecânica de ver e conceber o mundo, as coisas sempre de um mesmo modo. Interrogo-me agora: será que percebo/vejo o outro e a mim mesmo por uma lógica também mecanizada? Quantas vezes observei algo, mas não visualizei seus detalhes? Quantos pensamentos, afetos, sentimentos, palavras, encontros e desencontros ocorreram sem que eu percebesse que meu olhar estava/está “viciado”? Será que ainda vejo superficialmente e desprezo os fragmentos minúsculos dos acontecimentos? Será que ao invés de me abrir para a experiência tenho fugido dela? E ainda, como manter e potencializar o olhar atento, provocador, intenso e surpreendente das crianças?

Todo esse movimento de pensamento me faz voltar a Larrosa, a seus escritos sobre a experiência. Percebo importante recorreremos as suas palavras para potencializarmos nossa percepção, nos encorajando a escavarmos mais profundamente as experiências de filosofia com as crianças, redobrando a atenção e o sentido a cada gesto, som e toque. Sentindo o pulsar, o vibrar da experiência como aquilo que “[...] nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. **A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece**” (LARROSA, 2014, p. 18, grifo nosso).

O movimento ou exercício que me suscitou essas provocações foi o encontro com as crianças, com o olhar da infância, do novo, do diferente. E a partir disso, conecto minhas experiências com a política da infância proposta por Kohan (2005, p. 247), que aponta como sentido da educação filosófica o resgate do olhar da infância, do novo, do espanto diante dos acontecimentos. A educação enquanto aquela que contribui “na criação de situações propícias à experiência, na geração das condições para que sejam possíveis, entre nós, outra infância e outra experiência, a infância da experiência, e a experiência da infância”. É importante lembrar, que segundo esse pensamento a infância não se refere apenas aos que não falam, não verbalizam as palavras, ou estão aprendendo a emití-las, pelo contrário:

[...] **Não devemos entender a infância apenas como uma idade cronológica. Infante é todo aquele que não fala tudo, não pensa tudo, não sabe tudo.** Aquele que, como Heráclito, Sócrates, Rancière e Deleuze, não pensa o que todo mundo pensa, não sabe o que todo mundo sabe, não fala o que todo mundo fala. Aquele que não pensa o que já foi pensado, o que 'há de pensar'. **É aquele que pensa de novo e faz de novo. Cada vez pela primeira vez.** O mundo não é o que pensamos. 'Nossa' história está inacabada. A experiência está aberta. Nessa mesma medida somos seres de linguagem, de história, de experiência. E de infância (KOHAN, 2005, p. 246-247, grifo nosso).

Essa compreensão nos abre a possibilidade de perceber que cada experiência, cada encontro, cada conversa com as crianças, por mais que seja algo corriqueiro nessa perspectiva não deixa de ser algo sempre novo em seus sentidos e afetos. Ele nos apresenta a infância enquanto potência criadora, capaz de educar, de nos educar, de aguçar em nós o olhar filosófico, de somar condições para a experiência do pensamento, e ainda, de educar a própria filosofia. A infância para Kohan é um símbolo, uma metáfora da criação. E sobre isso ele prossegue dizendo:

Não nos preocupemos com o que a infância pode ser, mas com o que ela é. Asseveraremos a infância como símbolo da afirmação, figura do novo espaço de liberdade. A infância será uma metáfora da criação no pensamento; uma imagem de ruptura, de descontinuidade, de quebra do normal e do estabelecido. **A infância que educa a filosofia** será, então, a instauração da possibilidade de um novo pensar filosófico nascido na própria filosofia (KOHAN, 2005, p. 116, grifo nosso).

Vale lembrar que Kohan (2000, 2009, 2012a, 2012b), nos aponta a experiência de pensamento intimamente relacionada à sintonia do encontro. E ressalta, ainda, que a filosofia não é tanto um saber, é sim mais uma relação com o saber, ou seja, um processo (KOHAN, 2011a, 2011b, 2012a, 2012b).

Contudo, é importante salientar que o exercício de aproximação ao saber deve ser afastado de propostas moralistas, políticas e religiosas, pois Kohan (2003) chama atenção dizendo que se o ensino da filosofia se torna servil, no sentido de instrumentalizado a fim de utilizá-lo para justificar certos ideais ou juízos, ele passa a ser contrário à filosofia, já que denota imposição de ideias, ao invés de colocar essas mesmas ideias em questão, impossibilitando a realização da experiência do pensamento filosófico, retirando dessa atividade seu caráter afirmativo, criativo e questionador, fazendo desse movimento de ensino escora de interesses particulares com caráter impositivo fundado em ordens determinantes. Sobre isso ele nos alerta:

Quando se ensina filosofia para afirmar uma política – ou uma moral, uma pedagogia, uma religião, que para este caso é o mesmo, são todas ordens determinantes – se impossibilita a filosofia porque a moral, a pedagogia, a política e a religião são para a filosofia um problema e não um ponto de chegada (KOHAN, 2003, p.47).

Nesse sentido também nos provoca Gallo (2012, p. 48), ao afirmar que “o movimento do filosofar é o mesmo movimento do aprender, a contínua passagem de um não saber ao saber”, ou seja, “um processo no qual o procedimento, o percurso é sempre mais importante do que o ponto de chegada”. Abre-se um convite ao movimento de um pensar vivo, que no fluxo da caminhada constrói pontes, inventa caminhos, promove encontros e penetra rachaduras. O caminho é construído à medida que é caminhado.

Um personagem simbólico que protagonizou em sua caminhada esse trato com a filosofia, esse movimento de pensamento/ensino, foi o filósofo Sócrates, que paradoxalmente afirmava nada ter ensinado, em contrapartida muitos diziam ter aprendido com ele. Para ele nada havia para ensinar, já que a vida seria em si esse campo fértil da filosofia.

[...] Sócrates não ensina: nada que esteja fora de sua vida e de sua forma de vivê-la; não há uma doutrina externa, nem própria nem muito menos a de um terceiro; não há uma instância alheia ao próprio pensamento que seria “baixada” didaticamente. **A própria vida é a filosofia e sua didática. Nada há para ensinar a não ser mostrar certo modo de andar pela vida** (KOHAN, 2009, p. 31, grifo nosso)

Não há no exercício filosófico de Sócrates, a dicotomia binária do pensamento arborescente, que se constitui à sombra de uma imagem do pensamento, pois o que se inventa e se cria é, ao mesmo tempo, produto e processo situados sobre um campo movediço e instável. Tendo em vista esse aspecto processual do exercício filosófico, Gallo (2012, p. 44) nos lembra que é preciso superar “[...] a famosa dicotomia entre aprender filosofia (produto) ou aprender a filosofar (processo), tornada famosa por Kant ao comentá-la na *Crítica da razão pura*. Filosofia é processo e produto ao mesmo tempo”.

Deleuze-Guattari (1995) e Deleuze-Parnet (1998) já chamavam atenção para a necessidade de romper com esse modelo de funcionamento do pensamento articulado dentro de uma estrutura lógica racional produtora de ideias com identidade binária, representante de um tribunal da razão. Sugerindo para superação

desse modelo enraizado na imagem do pensamento um movimento processual criador e movediço envolvido no devir-presente. Para tanto, fazem uso de uma representação conceitual advindo da botânica, a saber, o conceito de rizoma, que se caracteriza como um caule subterrâneo que cresce horizontalmente. Gilles Deleuze e Félix Guattari apropriam-se da forma como esse caule se desenvolve na natureza e tomam-no como um modelo descritivo ou epistemológico de sua teoria filosófica.

Gallo (2016) produziu uma explicação acerca desse aspecto da crítica de Deleuze ao sistema cartesiano que nos ajuda a compreender essa relação metafórica de um pensamento arborescente, descrevendo características da árvore associando-os aos seus significados processuais:

O tronco da 'árvore do saber' seria a própria Filosofia, que originalmente reunia em seu seio a totalidade do conhecimento; com o crescimento progressivo da 'árvore', adubada intensamente pela curiosidade e pela sede de saber próprio do ser humano, ela começa a desenvolver os galhos das diversas 'especializações' que, embora mantenham suas estreitas ligações com o tronco – nutrem-se de sua seiva e a ele devolvem a energia conseguida pela fotossíntese das folhas em suas extremidades, num processo de mútua alimentação/fecundação – apontam para as mais diversas direções, não guardando entre si outras ligações que não sejam o tronco comum, que não seja a ligação histórica de sua genealogia. O paradigma arborescente implica uma hierarquização do saber [...] (GALLO, 2016, p.73).

A concepção deleuziana se identifica com a grama e não com a árvore, com o fluxo que permeia os meios misturando as multiplicidades dos mundos, coisas, conhecimentos, saberes e não com o já enraizado, fixado, amarrado, padronizado, centralizado. Para Deleuze a possibilidade de criação do pensamento se encontra asfíxiada pela pedra chamada filosofia, ou melhor, pelos modelos filosóficos que se tornaram imagem do pensamento e se converteram em tribunais da razão que, por sua vez, impossibilitam a fertilidade do pensamento, fechando a porta para uma imaginação fecunda, que a partir dos encontros impulsiona o nascimento do novo, do diferente, da filosofia criadora. Acerca desse entrave no campo do pensamento, e movido por um forte desejo em promover avanços, ele nos diz:

O que conta é o devir-presente [...] a grama que está no meio e que brota pelo meio, e não as árvores que têm um cume e raízes. Sempre a grama entre as pedras do calçamento. O pensamento, porém, precisamente, fica esmagado pela pedra que chamam de filosofia, por essas imagens que a sufocam e tornam amarela. 'Imagens', aqui, não remetem à ideologia, mas a toda uma organização que adestra, efetivamente, o pensamento para se exercer segundo normas de um poder ou de uma ordem estabelecida, e bem mais, que instala nela um aparelho de poder, que a erige em aparelho de poder: a Ratio como tribunal, como Estado universal, como república dos

espíritos (quanto mais for submisso, mais você será legislador, pois só será submisso... à razão pura) (DELEUZE-PARNET, 1998, p. 20).

Partindo desse desejo de construção de um pensamento criador, dinâmico, aberto, se faz necessário que a filosofia seja concebida como atos do pensamento sem imagens, ou seja, “o rizoma ou a grama, contra as árvores” (DELEUZE-PARNET, 1998, p. 44). O pensamento rizomático, diferentemente do pensamento arborescente, não possui um ponto de origem, uma estrutura, um centro, um sistema hierárquico de reprodução, uma produção que se articula sobre a máquina binária, pelo contrário, esse pensamento é feito de linhas entrelaçadas, conectáveis, constituídas sempre pelo meio no qual crescem e transbordam, sem começo e sem fim, permanentemente constituído em regimes de signos diferentes, feito de multiplicidades que se atravessam no fluxo do processo, do movimento. O rizoma amplia, flexibiliza, possibilita a construção de mapas em rede, conecta travessias, metamorfoseia os signos provocando acontecimentos.

Com o propósito de clarificarmos as ideias em questão, acompanhemos a descrição feita por Deleuze acerca das características que compõem uma árvore:

Há todo tipo de caracteres na árvore: ela tem um ponto de origem, germe ou centro; é a máquina binária ou princípio de dicotomia, com suas ramificações que repartem e se reproduzem perpetuamente, seus pontos de arborescências; é eixo de rotação, que organiza as coisas em círculo, e os círculos em torno do centro; ela é estrutura, sistema de pontos e de posições que enquadram todo o possível, sistema hierárquico ou transmissão de comandos, com instância central e memória recapituladora; tem um futuro e um passado, raízes e um cume, toda uma história, uma evolução, um desenvolvimento; ela pode ser recortada, conforme cortes ditos significantes à medida que seguem suas arborescências, suas ramificações, suas concentricidades, seus momentos de desenvolvimentos. Ora, não há dúvida de que nos plantam árvores na cabeça: a árvore da vida, a árvore do saber etc. Todo mundo pede raízes. O Poder é sempre arborescente. Há poucas disciplinas que não passam por esquemas de arborescências [...] (DELEUZE-PARNET, 1998, p. 35).

Com base nesses apontamentos teóricos e nas minhas experiências do ensino de filosofia com as crianças, na perspectiva de Kohan (2000, 2009, 2012a, 2012b) e Larrosa (1996, 2014), tendo como pressuposto as vivências no CEIM “São João” e os diálogos tecidos no curso de Formação Continuada em Filosofia para Crianças, fruto da parceria entre a Prefeitura Municipal de São Mateus-ES e o Centro Universitário Norte do Espírito Santo (CEUNES/UFES) promovido no ano de 2016, percebo que muitos discursos e práticas referentes ao ensino de filosofia realizado

com as crianças na rede municipal de educação estão fortemente inclinados ao ensino de valores, numa perspectiva bastante aproximada ao discurso religioso.

Sobre isso, e a título de exemplificar o processo de construção/encontro do/com problema que gerou esse movimento de pesquisa, lembro-me que quando comecei a trabalhar no ano de 2016 na rede municipal de educação de São Mateus, sem saber ao certo por quais caminhos desenvolver o trabalho de filosofia com as crianças, busquei no CEIM “São João”, a escola na qual atuo como professor efetivo, inteirar-me com algumas colegas professoras que já haviam trabalhado o ensino de filosofia com os mais pequeninos, na expectativa de compreender como elas realizaram esse exercício, essa atividade. Recordo-me que todas me disseram que não tinha mistério, era trabalhar com os valores, as regras, os sentimentos.

Também ouvi relatos de alguns professores de experiências bastante parecidas no curso de formação continuada em Filosofia para Crianças no CEUNES, ora nas rodas de conversa em grupo, ora em conversas individuais nos momentos de intervalos ou nas realizações de tarefas. Essas percepções me puseram a pensar, me colocaram em movimento, numa postura de inquietação, pois diante desses relatos, lembrava-me frequentemente dos dizeres de Kohan (2003, p.47), que incisivamente afirma que “quando se busca finalidades morais, políticas, pedagógicas, religiosas, a filosofia se torna impossível”.

É importante lembrar que não há uma regulamentação em âmbito nacional do ensino de filosofia para crianças. O que existem são iniciativas teórico/prática que acabam por nortear esse ensino em seus movimentos experimentais. Por isso, vale ressaltarmos que não estamos aqui para emitirmos juízo de valor sobre essas práticas, mas para levantarmos uma discussão capaz de problematizar nossa própria prática de ensino com as crianças, utilizando pensamentos que possam nos apontar novas possibilidades criadoras e potentes de concebermos e lidarmos com esse movimento rico mas, ao mesmo tempo, desafiador que é o ensino de filosofia com crianças.

Mobilizados pelos acontecimentos da experiência, pelas provocações teóricas e por um forte desejo em nos locomovermos com maior intensidade nesse labirinto sem começo nem fim, nos lançamos nesse universo de possibilidades que essa pesquisa nos abriu/abre, buscando compreender e problematizar as multiplicidades dos processos que atravessam o ensino de filosofia com as crianças na rede municipal

de São Mateus. Para tanto, propus assumir uma postura de investigação ativa a partir de uma questão que nos serviu como via, como estrutura de passagem para o movimento do encontro com a multiplicidade processual, a saber: **Quais experiências permeiam o movimento do ensino de filosofia no Centro de Educação Municipal “São João”?**

Essa tentativa de mapeamento deu-se em dois movimentos conectáveis que assumiram um caráter dialógico entre si, possibilitando aberturas e encontros que nos ajudaram a tecer uma rede dinâmica. Os dois movimentos que possibilitaram mapear esse fluxo ocorreram do seguinte modo:

Primeiro movimento: realizamos um levantamento, mesmo que de modo fragmentado, dos acontecimentos históricos que nos ajudaram a compor esse mapa, adotando aqui uma postura que reconheça e valorize os esforços investidos por muitos para que ocorresse o processo de inclusão da disciplina de filosofia na rede municipal de educação de São Mateus. Buscando construir uma rede que nos oriente no entendimento de questões como: Que pressupostos motivaram o desejo de trabalhar com a filosofia na rede municipal de educação? De que maneira se configurou essa inserção? Quais desafios e potencialidades se destacaram nessa jornada? Como os professores participaram da construção desse processo? Como se estruturou esse trabalho em sala de aula, e ainda, sob que perspectivas curriculares ele foi pensado levando em conta a realidade do município de São Mateus?

Segundo movimento: buscamos desenvolver uma reflexão criadora e potente que coloque em questão minhas próprias práticas e experiências, na perspectiva de dialogar, compreender e problematizar as multiplicidades dos processos que atravessam o ensino de filosofia com as crianças na escola em que atuo. Tecendo rizomaticamente diálogos que perpassem questões como: quais experiências e sentidos têm produzido as práticas filosóficas na escola? Quais desafios e potencialidades se apresentam nesse movimento que é contingente e ao mesmo tempo múltiplo? Quais afetos, encontros e sentidos são produzidos e produzem essa experiência? Como a imaginação inquieta das crianças tem atuado no exercício desse ensino? E ainda, quais efeitos potentes podem gerar a relação entre infância e filosofia para um processo criador do pensamento?

Julgamos ser importante para perfazermos esse movimento de pensamento e pesquisa, utilizarmos como elemento intermediário entre nossa reflexão e escrita traços da poesia. Pois ela também nos remete a infância, aos detalhes e ao desnecessário, o que para nossa experiência acreditamos ter muito valor. Pensamos como Manoel de Barros, para quem a poesia tem o poder de nos fazer sempre crianças, infantis, de brincar com o tempo chrónos, o tempo onde o que interessa é a quantidade, a soma do passado e do futuro, sendo o presente um limite entre o que já foi e não é, mas será. A poesia nos permite mergulhar no tempo Aión, o tempo da intensidade qualitativa. Assim como Barros entendemos que a poesia é fundamental e necessária:

Para lembrar aos homens o valor das coisas desimportantes, das coisas gratuitas. [...] Além disso **a poesia tem a função de pregar a prática da infância entre os homens**. A prática do desnecessário e da cambalhota, desenvolvendo em cada um de nós o senso do lúdico. Se a poesia desaparecesse do mundo, os homens se transformariam em monstros, máquinas, robôs (BARROS, 1990, p.309, grifo nosso).

Inseridos entre esse mar de possibilidades, nos movemos objetivando pensar o ensino de filosofia, adotando para isso uma condição de exposição, de vulnerabilidade, de contingência, de encontro com o acaso, com o imprevisto. Pois é importante e vital para nós cruzarmos pensamentos, abriremos caminhos, testarmos o que ainda não foi tentado, fazermos o exercício de carregarmos água na peneira, assim como o menino que Barros (1999) nos apresenta em seu poema.

E nessa direção kohan (2011b, p. 1) também nos provoca esse estado de inquietude quando diz que “o problema principal agora é que não basta ter a filosofia. Não é só pelo fato de ela aparecer na grade que se pode resolver muita coisa”. Ou seja, ter a filosofia inserida na rede municipal de educação de São Mateus não é suficiente, não basta. Por isso, é fundamental avançarmos na reflexão desse ensino, pois “o importante é como ela entra na escola. Como é a formação dos professores, quais são os textos disponíveis, o espaço efetivo que ela tem, e o diálogo que ela pode estabelecer com outras disciplinas” (KOHAN, 2011b, p. 1).

Diante desse apelo do não comodismo, do não contentamento, nos aponta Gallo (2012, p. 108) que “o pensamento não é necessário, no sentido de natural, mas produzido, fabricado, inventado”. E para ocorrer a produção do pensamento é fundamental o encontro com o problema, pois “não se produz filosofia sem um

problema, o que nos leva a afirmar que o problema é o motor da experiência filosófica de pensamento” (GALLO, 2012, p. 70).

Ainda nessa perspectiva Gallo (2012, p.71), ao falar de seu intercessor diz que “para Deleuze, o problema não é natural, mas forçado. Só pensamos porque somos forçados a pensar. E o que nos força a pensar? O problema”. O problema funciona como uma mola propulsora que nos coloca em movimento de pensamento. E tocados pelas multiplicidades que permeiam o espaço/tempo envolto na questão posta, caminhos de possibilidades novos vão sendo compostos e possibilidades de criação ganham vida. Deleuze (1994, p. 36), nos provoca insistindo que “um problema pode ser colocado de vários modos sucessivos, e há um apelo urgente, como uma grande corrente de ar, que faz apelo à necessidade de sempre criar, recriar novos conceitos”.

Em vista do exposto, compreendemos nossa pesquisa a partir de uma ótica que concebe a filosofia como uma força viva, como um convite à transformação, à resignificação e à experiência do pensamento, sabendo que “pensar filosoficamente o ensino de filosofia é pensar com a filosofia, com o saber filosófico, o problema do seu ensino” (DANELON, 2010, p. 186). Movidos por esse desejo “lançamos nossas sementes, sem saber se darão origem a flores ou a monstros, ou mesmo a coisas alguma” (GALLO, 2012, p. 46). Todavia, queremos contribuir para o avanço dessa discussão, e naturalmente para o progresso qualitativo do ensino de filosofia para nossas crianças e para todos aqueles que se identificam com essa proposta. Compreendemos também que essa experiência de pensamento nos convida a encararmos uma viagem que atravessa uma vida, que conecta pensamentos e produz afetos, rica de encontros e desencontros, sendo uma experiência única e irrepetível, composta de infinitas possibilidades rumo ao desconhecido.

2.2 Composição teórico-metodológica: esculpindo caminhos e conectando pontos

Antes de apresentarmos nossos referenciais teórico-metodológicos, queremos enfatizar que nosso projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em

Pesquisa – CEP (ANEXO C), e que obtivemos a Declaração de Anuência da Secretaria Municipal de Educação de São Mateus (ANEXO A) e a Declaração de Anuência da Diretora escolar do Centro de Educação Infantil Municipal “São João” (ANEXO B). Também salientamos que todas as entrevistas foram precedidas da apresentação e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (APÊNDICE A), assim como a obtenção de assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido dos Responsáveis pelos menores observados no cotidiano escolar – TCLE (APÊNDICE B), conforme as exigências normativas estabelecidas na Resolução 466/2012, da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa. Após esses breves esclarecimentos, daremos início à apresentação dos aspectos metodológicos adotados na pesquisa.

Buscamos em nossa pesquisa estabelecer um diálogo com o movimento presente da filosofia nas escolas municipais de São Mateus. Contudo, para que pudéssemos ter uma compreensão acerca das condições atuais desse movimento e de sua importância, realizamos um mapeamento histórico, costurando pistas obtidas por meio de narrativas e memórias dos sujeitos que vivenciaram/vivenciam, construíram/constroem esse desenrolar das práticas de filosofia com crianças, no sentido de tentar reconstruir, mesmo que de modo fragmentado, os acontecimentos e as experiências que foram/formam o mosaico das quase duas décadas que o ensino de filosofia com crianças começou a ser pensado enquanto possibilidade de inserção na educação do município e, que com o passar dos anos, permitiu dar sustentação a essa proposta em curso até aos dias atuais.

Buscamos realizar essa caminhada praticando na construção desse mapa um exercício de abertura dialógica, em que os acontecimentos rememorados nas narrativas componham laços de conexão com os movimentos do presente, pois nos interessa construir esse enredamento histórico, principalmente por objetivarmos compreender o processo atual do ensino de filosofia com crianças e vice-versa. Lembrando, que ao falarmos em história, nos referimos ao movimento do homem no tempo, e não em uma concepção de passado remoto/estático, porque essa ideia de história segundo Bloch (2001, p. 52) é desprovida de sentido. Defendendo em sua obra uma noção de história produzida/buscada/construída, “[pois, em primeiro lugar,] a própria ideia de que o passado, enquanto tal, possa ser objeto de ciência é absurda”. Seu objeto é o homem, “[portanto, não há senão uma ciência dos homens

no tempo e que incessantemente tem necessidade de unir o estudo dos mortos ao dos vivos” (BLOCH, 2001, p. 67). Em síntese: o homem é o objeto da construção histórica, o homem em processo, em movimento, no tempo. E as construções históricas são fruto de escolhas e ações humanas, e não de divindades.

Aqui nos cabe interrogar: por que não houve nos anos anteriores um exercício de construção de um registro histórico do ensino de filosofia com crianças no município de São Mateus? E ainda, será que o ensino de filosofia com crianças ocupou/ocupa na educação municipal lugar marginal? Essas perguntas são significativas, uma vez que não encontramos em nossa pesquisa nenhum documento que retratasse a trajetória das práticas dessa disciplina no município. Sobre isso, Bloch (2001) nos adverte:

[...] A despeito do que às vezes parecem imaginar os iniciantes, os documentos não surgem, aqui ou ali, por efeito [de não se sabe] qual decreto dos deuses. **Sua presença ou ausência em tais arquivos, em tal biblioteca, em tal solo deriva de causas humanas que não escapam de modo algum à análise**, e os problemas que sua transmissão coloca, longe de serem apenas o alcance de exercícios técnicos, tocam eles mesmos no mais íntimo da vida do passado, pois o que se encontra assim posto em jogo é nada menos do que a passagem da lembrança através das gerações (BLOCH, 2001, p. 83, grifo nosso).

Outro elemento teórico-metodológico de suma importância utilizado para compormos um mapeamento da trajetória do ensino de filosofia com crianças na rede de educação de São Mateus que tomamos como instrumento de direcionamento na pesquisa foi o nosso roteiro de entrevista ou “questionário” utilizado nas entrevistas, pois como afirma Marc Bloch:

[...] A partir do momento em que não nos resignamos mais a registrar [pura e] simplesmente as palavras de nossas testemunhas, a partir do momento em que tencionamos fazê-las falar [mesmo a contragosto], mais do que nunca impõe-se um questionário. Esta é, com efeito, a primeira necessidade de qualquer pesquisa histórica bem conduzida (BLOCH, 2001, p. 78).

Mas para além das coisas já mencionadas até aqui, vale ressaltar que “[...] os textos ou os documentos arqueológicos, mesmo os aparentemente mais claros e mais complacentes, não falam senão quando sabemos interrogá-los” (BLOCH, 2001, p. 79). Isso vale para nossa pesquisa que se baseia em testemunhos orais, que buscam descrever fatos vividos com base em memórias. Provocando-nos quanto ao caráter central da formulação das questões na condução das entrevistas, pois o

desenvolvimento alcançado em uma conversa é, em tese, direcionado pela potência e intenção das questões propostas pelo pesquisador.

Com base nessa perspectiva, buscamos em nossa pesquisa capturar o máximo de elementos possíveis na realização/condução da entrevista, a partir das interrogações propostas, tomando, ao mesmo tempo, o máximo de cuidado para não constranger ou desrespeitar cada participante.

Para além das questões existentes no roteiro de entrevista (APÊNDICE C) direcionado aos entrevistados e entrevistadas que colaboraram com suas narrativas acerca dos aspectos históricos, formulamos outras para professores em exercício no ensino de filosofia com crianças, e para ex-professores e ex-professoras da rede de educação de São Mateus.

1. O que gostaria de falar de sua formação?
2. Como ocorreu sua entrada na rede de educação de São Mateus?
3. Como foi seu primeiro mês de trabalho com filosofia junto às crianças?
4. Teve dificuldade ao trabalhar filosofia com as crianças? Se teve, quais?
5. Que potências afirmativas você constatou no trabalho com as crianças?
6. O curso de filosofia para crianças ofertado através da parceria entre a Secretaria Municipal de Educação (SME) e o Centro Universitário Norte do Espírito Santo (CEUNES) te ajudou, tem ajudado no trabalho com as crianças?
7. A experiência com o ensino de filosofia junto às crianças contribuiu/contribui na sua vida pessoal e profissional? Se contribuiu/contribui: de que forma?
8. A cidade de São Mateus possui um contingente de pessoas negras bastante expressivo, você já presenciou na escola algum tipo de preconceito junto às crianças? E ainda, você acha que o ensino de filosofia com crianças pode ajudar no combate ao preconceito, na formação da cidadania e na promoção da cultura local?

Após esse breve esclarecimento, voltemos ao corpo teórico-metodológico da pesquisa, que para além dos traçados de uma metodologia histórica, agrega em seu

bojo elementos e movimentos conectados e conectáveis a outras dimensões do exercício de compor uma investigação. Para esse intento, buscamos o pensamento de Deleuze que, na produção de sua filosofia da diferença, foi um mestre na arte de compor com outros campos do saber, mas isso não é uma característica que se apresenta só nele, já que o próprio Bloch aqui citado, também fomentou em seus escritos essa necessidade do trabalho realizado em parceria entre os saberes. E sobre isso, ele justifica:

A vida é muito breve, os conhecimentos a adquirir muito longos para permitir, até para o mais belo gênio, uma experiência total da humanidade. O mundo atual terá sempre seus especialistas, como a idade da pedra ou a egiptologia. A ambos pede-se simplesmente para se lembrarem de que as investigações históricas não sofrem de autarquia. **Isolado, nenhum deles jamais compreenderá nada senão pela metade, mesmo em seu próprio campo de estudos;** e a única história verdadeira, que só pode ser feita através de ajuda mútua, é a história universal (BLOCH, 2001, p. 68, grifo nosso).

Pretendemos fazer nesse ato de pesquisa uma experiência penetrada por aspectos da cartografia, pois acreditamos ser fundamental ressaltar que uma das principais características da atividade da pesquisa cartográfica é seu status de abertura, de estar em constante condição de mudança, de ser um processo, e enquanto condição de movimento processual é inacabada, modificável, flexível. E acerca dessa perspectiva Paraíso (2004, p. 284) nos reforça que:

Um mapa, segundo Deleuze [...], é aberto, conectável, composto de diferentes linhas, suscetível de receber modificações constantemente. Isso significa dizer que um campo que está sendo mapeado não se encontra fechado, acabado. Ele está sempre aberto a outras construções e significações.

Esse caráter de abertura e permanente movimento processual remete a um conceito significativo, o de invenção/criação, pois essa abertura, em certa medida, é em si condição de possibilidade de transformação, é a linha de fuga que escapa ao desejo de controle, de dominação e de homogeneização. É o novo sempre em potencial e desmedido. É a capacidade de captar sentidos múltiplos dos acontecimentos em fluxos, sempre imprevisíveis e movediços, porque em processo. O conhecimento nesse estado de coisas tem a ver com sentido, com produção, criação, invenção, acontecimento, e não com a coisa em si, com uma espécie de correspondências entre isso e aquilo. Em suma, é na invenção do sentido experienciado/acontecido que o rizoma se alastra e a produção dos saberes rompem os territórios majoritários,

produzindo movimentos minoritários, transformadores, devires. Nisso se constitui a produção epistemológica deleuziana:

Se tivermos que pensar uma postura epistemológica a partir de Deleuze, podemos dizer que ela se traduz na recusa em ver o conhecimento como uma representação precisa da realidade e a verdade como uma correspondência exata com a realidade. **Conhecer é formular significados e produzir conceitos que não devem se preocupar em dizer a essência da coisa em si, mas em dizer o acontecimento que se efetua em um estado de coisas.** Os conceitos são manifestações de linguagem, são construções linguísticas (SOARES, 1995, p. 45, grifo nosso).

Permeado nessa proposta que traz em sua composição a potência de conectar pontos e a abertura para caminhos de possibilidades múltiplos de construção de interpretação e entendimentos, introduziremos a noção de educação menor¹² proposta por Gallo (2012), que nos ajudou/ajuda a nortear essa leitura e a compor uma rede de significados, partindo dos fragmentos das experiências filosóficas que foram produzidos/capturados por nós durante a atividade de produção de dados. Mas o que seria uma educação menor? Sobre isso, vejamos o que nos diz o próprio Gallo (2012, p. 26):

Se uma educação maior é aquela do âmbito das políticas de ensino gestadas nos ministérios e secretarias, a dos grandes planos, dos macroplanejamentos, uma educação menor é aquela que se pratica nas salas de aulas, entre as quatro paredes, no âmbito do pequeno, como resistência, como produção de algo que se coloca para além e para além das grandes políticas.

Trabalharemos sobre a ótica da pesquisa qualitativa, entendida como aquela que “[...] explora as características dos indivíduos e cenários que não podem ser facilmente descrita numericamente. O dado é frequentemente verbal e é coletado pela observação, descrição e gravação”, lembrando também que será uma pesquisa não-experimental, pois “a pesquisa não-experimental é recomendada para: 1) descrever e explicar eventos e situações como elas existem ou existiram, 2) avaliar produção ou processo e 3) desenvolver inovações” (MOREIRA, 2008, p. 73).

É importante salientar que utilizamos como recursos teórico-metodológicos para produção de dados empíricos a observação participante no cotidiano escolar, diário

¹² “Ao falar em ‘educação menor’, estou operando um *deslocamento conceitual* em relação ao jogo ‘literatura maior’ e ‘literatura menor’, que Deleuze e Guattari inventaram para analisar a obra de Franz Kafka. Minha intenção é a de promover um jogo conceitual entre uma ‘educação maior’ e uma ‘educação menor’, tratando do ensino de filosofia neste segundo âmbito, uma vez que a produção até aqui tem se registrado ao primeiro âmbito” (GALLO, 2012, p. 25).

de campo enquanto instrumento de trabalho da observação participante e entrevistas semi-estruturadas realizadas com (três) pedagogos, (quatro) professores de filosofia em exercício, (quatro) ex-professores de filosofia, (uma) professora regente e (uma) diretora. O critério utilizado para a escolha desses entrevistados foi por maior facilidade no acesso aos mesmos e por compatibilidade de agenda para a efetivação das entrevistas, sendo utilizado em alguns dos casos, recursos eletrônicos como e-mail e whatsapp para concretização da conversa, pois alguns dos ex-professores de filosofia da rede de educação de São Mateus residem atualmente em outras cidades, e um deles em outro estado. Enfatizando que não utilizamos como critério de escolha dos participantes, em momento algum da pesquisa, questões voltadas a sua posição hierárquica na rede municipal de educação ou critérios socioeconômicos.

Tendo em vista as propostas teórico-metodológicas apresentadas, que nos ajudaram a caminhar entre territórios e subjetividades, acreditamos ser possível construirmos uma interessante reflexão no que se refere às práticas de filosofia na rede de educação municipal de São Mateus, buscando estabelecer dessa maneira uma criativa e sólida correlação dialógica entre teoria e prática, capaz de nos ajudar a apontar novas possibilidades de experiências e usos da filosofia junto e com as crianças.

2.3 Skholé. Entre a infância de aión e a criança de chrónos

Há um menino
Há um moleque
Morando sempre no meu coração
Toda vez que o adulto fraqueja
Ele vem pra me dar a mão"
(Milton Nascimento)

Antes de iniciar o diálogo no presente tópico, considero fundamental destacar que esta escrita foi intensamente inspirada por dois movimentos de experiências distintos, mas complementares em intensidade de pensamentos e diálogos, a saber: a participação na *VIII Experiência de Formação do Núcleo de Estudos de Filosofias e Infância (NEFI)*, da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), na Ilha Grande, RJ, coordenada por Walter Omar Kohan, ocorrido do dia 20 ao dia 24 de junho de 2017, e na retomada do Curso de Formação Continuada em Filosofia para Crianças, fruto da parceria entre a Prefeitura Municipal de São Mateus-ES e o Centro Universitário Norte do Espírito Santo (CEUNES/UFES), no ano de 2017.

Ambos os movimentos me permitiram/permitem vivenciar de modo profundo a experiência do pensamento filosófico, sendo que em Ilha Grande foi possível tecer entre as pluralidades de ideias, sotaques, línguas, nacionalidades, realidades e vivências, um emaranhado rizomático de possibilidades, criatividade, novidades e caminhos para pensar a relação entre filosofia/infância e infância/filosofia, constituindo-se, em uma palavra, numa linha de fuga dos tradicionais eventos de formações constituídos de seguimentos molares. Já o Curso de Formação Continuada em Filosofia para Crianças em São Mateus, no qual compomos um importante grupo de estudo para pensar as práticas de filosofia com as crianças mateenses, compartilhando nossas práticas, desafios e potencialidades gerando ideia-força que nos ajuda a continuar tecendo com as crianças exercícios de pensamentos que se aproximam de uma espécie de filosofia lúdica, carregada de traços moleculares capazes de fortalecer a promoção de uma infância minoritária em meio às linhas duras atravessadas no dia a dia escolar. Após esse breve esclarecimento, voltemos ao nosso fluxo de ideias, diálogos e pensamentos que travamos ao ocupar com a filosofia zonas marginais na educação de São Mateus.

A canção “Bola de Meia, Bola de Gude”, de Milton Nascimento, nos apresenta uma concepção de meninice que habita um tempo não cronológico, uma infância que se movimenta por toda a vida, escapando à demarcação de um tempo[ral]idade específicos. O menino/moleque tem mais a ver com aspectos de intensidade do que com faixa etária. Observamos aqui uma potente conexão entre a música e o pensamento intrigante e enigmático de Heráclito descrito no fragmento 52, ao afirmar que “o tempo é uma criança que brinca; o reino de uma criança” (KOHAN, 2013, p. 17).

A partir disso, compreendemos que o conceito de infância rompe com a ideia da temporalidade matemática (chrónos), pois a infância habita o tempo aiónico, é a condição de seguir na vida “criançando”. Podemos dizer, em síntese, conforme Kohan (2007, p. 86), que “se uma lógica temporal segue os números, outra brinca com os números”.

Nessa discussão demarcamos a diferença que há entre criança e infância, comumente apresentadas como correlatas ou sinônimas. Contudo, ao insistirmos na reflexão das possibilidades temporais, percebemos que apesar dessas palavras caminharem juntas, não deveriam ser entendidas, ou mesmo, classificadas como expressões de uma mesma coisa, pois acreditamos que ambas habitam tempos distintos.

Ao pensarmos a infância segundo a lógica do chrónos limitamos sua condição a criança, mas se rompermos essa forma de pensamento e estabelecemos ligação com o aión, possibilitamos uma condição potente da infância, uma infância que pode ser vivida a qualquer tempo/época, que se movimenta, que está na criança, mas não somente nela, e sim em todo lugar que a vivência da novidade se instala. Pode ser a vivência da infância da paixão, a infância da língua, a infância da arte, a infância da velhice. Eu, por exemplo: estou vivendo a infância de ser professor na educação infantil e também a infância de escrever esse trabalho de pesquisa.

Ah, a infância! Tudo começa a mudar quando se chega aí. Experiência da imanência, a infância não pressupõe um progresso ou uma evolução para ser acessada, mas antes uma ‘involução criadora’ que nos coloca em contato com o élan da vida, isto é, com o movimento pelo qual nos diferenciamos de nós mesmos (KHOAN, 2012b, p. 246, grifo nosso).

Essa infância vista pela ótica de uma temporalidade movediça nos apresenta outra forma de ser criança, que escapa ao tempo cronológico, não restrita/controlada por “fases/períodos”. Por isso, o menino/moleque que habita o nosso coração pode nos dar as mãos toda vez que fraquejamos, porque ele não está preso em uma faixa etária, ele brinca com o tempo, visto que “no reino infantil, que é o tempo, não há sucessão nem consecutividade, mas intensidade da duração” (KOHAN, 2007, p. 86). Podemos dizer, sobretudo, que esse menino/moleque nos remete ao devir-criança:

Não há um sujeito numa idade pronto para se transformar, mas intensidades e fluxos a habitar em qualquer idade. O devir-criança habita as linhas de fuga, os quebres (sic), as perturbações que desestruturam a estabilidade dos estados de coisas, das forças que se

acomodam e são engolidas pelo sistema; movimentos dissímiles, mudanças de ritmo, segmentos que interrompem a lógica de um mundo sem espaço para a infância, e que traçam rotas e trajetos num plano de imanência em constante mutação (KOHAN, 2010, p. 8, grifo nosso).

É importante essa afirmação da infância defendida por Kohan (2010b), uma vez que ela acaba sendo uma condição de possibilidade tanto de resistir, quanto de romper com a lógica desse mundo que nega a infância, a novidade. Um mundo que tem o desejo voraz e obsessivo de controlar, de capturar o tempo, os corpos, as crianças. Podemos apontar como exemplo dessa ânsia por controle a afirmação de Larrosa (2001, p.185), de que “todos trabalham para reduzir o que ainda existe de desconhecido nas crianças e para submeter aquilo que nelas ainda existe de selvagem”. Pensamos, também, no diagnóstico feito por Foucault (2001), em sua obra **Vigiar e Punir**, em que a dinâmica de docilização dos corpos se realiza por meio de técnicas disciplinares. Ou ainda, o desejo de controle do tempo promovido pelo homem contemporâneo apresentado por Masschelein e Simons (2015, p. 158, 159), ao afirmarem que:

Para o indivíduo empreendedor – que hoje inclui alunos, professores e pais – o tempo é sempre ocupado: talentos individuais *devem* ser encontrados e desenvolvidos; as melhores escolas *devem* ser feitas; o valor agregado *deve* ser produzido; o capital humano *deve* ser desenvolvido e acumulado. Não há tempo a perder. A mensagem é: o tempo não é algo que você recebe e não é algo que você dá; é um *recurso* que pode e deve ser *gerenciado* (destaque do autor).

Na escola em que atuo vejo, sinto, exerço ao mesmo tempo em que também é exercido sobre mim o controle do tempo, das crianças, dos corpos¹³. Acabo reproduzindo esse controle porque também fui educado nessa lógica, e insistentemente sou cobrado com base nessa burocratização do ensino¹⁴. Mas,

¹³ Apesar de a figura do educador estar conquistando espaço na educação infantil, ainda é percebida certa resistência na aceitação do professor (homem) nesses ambientes. No início da minha atuação no CEIM “São João” senti certa preocupação por parte de alguns pais em ter um professor junto aos seus filhos e filhas, pois é sabido que esses ambientes educacionais são/foram prioritariamente habitados por profissionais mulheres. No entanto, com o decorrer dos meses essa resistência foi/está sendo rompida, e a figura masculina está encontrando seu espaço junto às crianças e seus pais. Lembrando também que outros professores de filosofia relataram no Curso de Formação Continuada em Filosofia para Crianças, fruto da parceria entre a Prefeitura Municipal de São Mateus-ES e o Centro Universitário Norte do Espírito Santo (CEUNES/UFES), no ano de 2016/2017, o mesmo sentimento e percepção dessa resistência por parte dos pais das crianças.

¹⁴ Semanalmente é exigido de cada um de nós professores o plano de aula contendo um detalhamento dos objetivos das atividades a serem aplicadas, e a cada trimestre temos que entregar escrito no diário de classe a descrição do perfil das turmas, do perfil dos alunos, e ainda uma avaliação escrita acerca do desempenho de cada uma das crianças nas aulas. O grande complicador

como criarmos dentro desse movimento condições de rompimento e saída desse processo? Temos espaço/tempo para experimentar a infância nessa dinâmica da organização escolar? Será que a infância nos convida a habitar o tempo da distração? Poderá ser o tempo da distração que possibilita a experiência do encontro?

Larrosa (2001, p.186) nos aponta que, para fortalecermos essa infância potente, nosso papel deve ser diante disso o “[...] de devolver à infância a sua presença enigmática e de encontrar a medida da nossa responsabilidade pela resposta, ante a exigência que esse enigma leva consigo”. Por isso, me ponho a pensar: como habitar uma escola cheia, de tempos vazios? Como seria uma escola que acolhesse a infância? E mais, como deixarmos ser guiado pela infância/criança que habita esse espaço/tempo?

Ao lado dessas provocações caminha outra pedra de toque que, insistentemente, nessa experiência de travessia nos põe a pensar o ensino de filosofia para crianças, seus sentidos e seus rumos em São Mateus. Referimo-nos ao profundo e enigmático pensamento de Larrosa (2014, p.18), que nos provoca ao dizer: “a cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que **tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça**” (grifo nosso). Parece-nos que o mundo está intencionalmente organizado a partir de uma lógica que impossibilite a vivência dos acontecimentos. Estamos tão envolvidos em uma dinâmica da pressa, em busca de atingirmos metas e alcançarmos resultados que já não há tempo para o vazio, pois a lógica da produção é a do tempo cheio, do não há tempo a perder.

[...] Um sujeito que não pode perder tempo, que tem sempre de aproveitar o tempo, que não pode protelar qualquer coisa, que tem de seguir o passo veloz do que se passa, que não pode ficar para trás, por isso mesmo, por essa obsessão por seguir o curso acelerado do tempo, este sujeito já não tem tempo (LARROSA, 2014, p. 23).

é que cada professor de filosofia tem um número reduzido de aulas por turma durante a semana, sendo uma aula nas turmas de ensino fundamental I, e duas aulas nas turmas de educação infantil. A partir disso, e com vista em fechar uma carga horária de 25h ou 50h por semana, os professores acabam tendo um número expressivo de turmas (até 20 ou mais), o que torna seu tempo para planejamento bastante comprometido, sendo muito comum a realização de tarefas da escola em seus lares.

O exercício da distração, o desacelerar provocado pelo ócio, o tempo destinado ao movimento do pensamento, se torna quase um ato de desordem nessa perspectiva de organização de mundo. Percebemos aqui a necessidade de voltarmos ao nascimento da escola, ou seja, a escola compreendida como *skholé*, aquela que oferece espaço de tempo livre, não produtivo, segundo Masschelein e Simons (2015, p. 131):

[...] A escola oferece ‘tempo livre’ e transforma o conhecimento e as habilidades em ‘bens comuns’, portanto, tem o potencial para dar a todos, independentemente de antecedentes, talento natural ou aptidão, o tempo e o espaço para sair de seu ambiente conhecido, para se superar e renovar (e, portanto, mudar de forma imprevisível) o mundo.

A escola surge na Grécia como um espaço emblemático, que traz em seu bojo a democratização e a equalização, recebendo por isso mesma, tratamento de desprezo e hostilidade por parte da elite privilegiada. Sua criação é revolucionária, e rompe paradigmas fundados nas ideias de raça, cor, origem, dentre outros. Vale lembrar que:

[...] A escola é uma inversão (política) específica da *polis* grega e que a escola grega surgiu como uma usurpação do privilégio das elites aristocráticas e militares na Grécia antiga. Em outras palavras, a escola fornecia *tempo livre*, isto é, tempo não produtivo, para aqueles que por seu nascimento e seu lugar na sociedade (sua ‘posição’) não tinha direito legítimo de reivindicá-lo. Ou, dito ainda de outra forma, o que a escola fez foi estabelecer um tempo e espaço que estava, em certo sentido, separado do tempo e espaço tanto da sociedade (em grego: *polis*) quanto da família (em grego: *oikos*). **Era também um tempo igualitário e, portanto, a invenção do escolar pode ser descrita como a democratização do tempo livre** (MASSCHELEIN; SIMONS 2015, p. 26, grifo nosso).

É importante destacarmos que a proposta de tempo livre apresentada e defendida por Masschelein e Simons (2015), não está associada a uma concepção do “não fazer nada”, de estar desocupado, de ser um tempo de diversão e relaxamento, pelo contrário, ele afirma que o tempo livre como tempo escolar:

[...] **É um tempo para prestar atenção ao mundo, para respeitar, para estar presente, para encontrar, para aprender e para descobrir.** O tempo livre não é um tempo para o eu (para satisfazer necessidades ou desenvolver talentos), mas um tempo para se empenhar em algo, e esse algo é mais importante do que as necessidades pessoais, os talentos ou os projetos. É por abrir um mundo para as crianças e os jovens [...] que crianças ou jovens podem experimentar a si próprios como uma nova geração em relação ao mundo, e como uma geração capaz de construir um novo começo (MASSCHELEIN; SIMONS 2015, p. 98-99, grifo nosso).

O tempo livre é um tempo de exercitar o olhar cuidadoso, interessado, transformador. É um tempo de educarmos nossos ouvidos para uma escuta atenta, geradora de pensamentos potentes. Porém, para que isso nos aconteça, nos toque é imprescindível “[...] um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm” (LARROSA, 2014, p.25). Daí, percebemos a necessidade de reinventarmos a escola, de “[...] encontrar formas concretas no mundo de hoje para fornecer ‘tempo livre’ e para reunir os jovens em torno de uma ‘coisa’ comum [...]” (MASSCHELEIN; SIMONS 2015, p. 11). Por isso, é fundamental para nós educadores resistirmos à lógica do tempo produtivo, guiados por um sentimento de amor pelo mundo, pelas crianças, pelos jovens, pois “educar é um modo de amar. É disposição, é preciso dis/por-se, pôr-se de outro modo, pôr-se ao lado” (KOHAN, 2012b, p. 190).

Contudo, para nos dispormos, é importante compreendermos como estamos, que tempo habitamos. E nesse sentido, Oliveira (2004) pode nos ajudar, por meio de um texto que escreveu tratando das ideias do “tempo e do mundo”, a saber:

O dia em que o relógio quase parou!

Andava distraidamente, observando as pessoas que, naquela correria, trombavam nas estreitas calçadas. Era um verdadeiro ‘vai e vem’. Pensei: a rapidez que as pessoas andam só pode impedir que elas se olhem, se conheçam. Parece que a única preocupação delas é a de chegar no lugar desejado, ocupar o menor tempo possível, como se tivessem que andar ou talvez correr contra o tempo.

Observando o meu relógio, percebi que os ponteiros se movimentavam em um ritmo sincrônico, mecânico – assim como aquelas pessoas que caminhavam. É como se elas estivessem dominadas pelo relógio.

Quando esse pensamento se concretizou em minha cabeça, assustei-me e despertei. Era meu relógio que me acordava de um sonho, me avisando que já estava na hora de acordar

(OLIVEIRA, 2004, p. 198-199).

A história nos apresenta a força que o chrónos exerce sobre o mundo, sobre as pessoas. Elas estão controladas, escravizadas, mecanizadas, pois se quer observam umas as outras, olham a todo o tempo para o relógio, parecem hipnotizadas por ele. Habitam o tempo do chrónos. Vivem em função dele, correm contra ele. Até mesmo a personagem da história tem seu sonho interrompido por ele. O ritmo da vida é ditado pelo relógio. Como será viver nessa dinâmica de tempo na qual pensar na vida, no outro, no sentido da caminhada é desimportante, em que

esse exercício não ocupa espaço na agenda do tempo cheio/produtivo? Será que também nós não estamos hipnotizados pelo chrónos em nossas tarefas diárias?

Sem dúvida o chrónos exerce pressão sobre nossa experiência de educar e ser educado com as crianças por meio da filosofia¹⁵. Contra esse tempo, apostamos na reinvenção da escola enquanto lugar de tempo livre, habitado por tempos de intensidade aiónica. Desejamos andar na contramão dos “tempos modernos”, descrito por Lulu Santos em sua canção:

Hoje o tempo voa, amor
 Escorre pelas mãos
 Mesmo sem se sentir
 Não há tempo que volte, amor
 Vamos viver tudo que há pra viver
 Vamos nos permitir
 (Lulu Santos - Trecho da música: Tempos modernos)

Optamos por seguir com paciência, no caminhar mais delicado, com a observação atenta das ações menores, adotando diante do tempo que corre uma postura de resistência, no sentido de não entrar no jogo da correria, da pressa, de não seguirmos as regras dos “tempos modernos”, pois entendemos que esse movimento acelerado nos cega, nos mecaniza, nos tira a condição de experienciar o pensamento com maior intensidade. E, ainda que o ritmo dos “tempos modernos” insista em nos pressionar a seguir seu passo veloz, nos recusamos, “vamos na valsa”:

Enquanto o tempo
 Acelera e pede pressa
 Eu me recuso, faço hora
 Vou na valsa
 A vida é tão rara
 (Lenine - Trecho da música: Paciência)

¹⁵ “O filósofo contemporâneo Gilles Lipovetsky, [...] afirma [...] que hoje vivemos no que ele chamou de ‘tempos hipermodernos’, um momento histórico em que as teses e os modelos da modernidade foram não superados, mas hiperbolizados, elevados a enésima potência. Vivemos em nossas salas de aula um aspecto dessa aceleração de que nos fala Lipovetsky. Onde está o tempo para a leitura, o tempo para a meditação, para a reflexão? Ora, sabemos que o pensamento é um exercício de paciência. Se o exercício do filosofar [...] é um empreendimento de paciência ele está fora de nosso tempo” (GALLO, 2012, p. 22,23).

Figura 7 – Aluna presenteando o professor com uma flor.



Fonte: Arquivo do autor (2016).

Figura 8 – Aluno mostrando para os colegas as flores que colheu para dar ao professor.



Fonte: Arquivo do autor (2016).

Nessa perspectiva do cuidado, de uma proposta de educação como nos fala Gallo (2012) “percebedora” dos movimentos menores que atravessam uma escola cheia, rompendo com a lógica da educação maior, se apresenta um gesto de carinho, de amor, de educação da sensibilidade. Numa atitude realizada pelas crianças, que como uma faísca, acende/ressignifica o sentido do educar, me colocando a pensar na intensidade do afeto que rompe os tempos carregados de deveres que constantemente habito no dia a dia. Uma prática que alguns pequeninos costumam realizar no CEIM “São João”, que é a de presentear a nós professores com flores. O que para alguns pode ser uma ação comum e até com pouco significado, para mim representa algo nobre, um detalhe que se desprende da mecanização da rotina, soando como um convite a pensar o processo do educar como uma ação amorosa, como uma possibilidade de reinvenção das práticas e dos sentidos construído na relação com o outro. É o ato de educar o educador pelo educando.

Em virtude do que foi mencionado, compreendemos que ao experienciarmos a infância do tempo, ou ainda, o devir-tempo, sentimos o desejo de seguir na vida “criançando”, brincando com o tempo, com o pensamento. Como numa brincadeira de esconde-esconde, na qual, ora encontramos o pensamento, mas antes que o peguemos ele se esconde no tempo, ora encontramos o tempo, mas quando vamos pensá-lo ele se torna intenso e se eterniza, espaçando ao pensamento totalizador. Esse será sempre um exercício de busca, e essa busca é o que transforma aquele que se põe em movimento nessa brincadeira.

E a gente canta

E a gente dança

E a gente não se cansa

De ser criança

(Tribalistas - Trecho da música: Velha infância)

Acreditamos que a tentativa de pensar com as crianças através da filosofia nas escolas públicas de São Mateus, seja uma forma de habitarmos entre o chrónos e o aión. Permeamos esses tempos movidos pelo desejo de experimentarmos o pensamento e pensarmos a experiência, de educarmos a filosofia pela infância e a infância pela filosofia, com o propósito de que, acima de tudo, esse processo potencialize a reinvenção da escola como lugar de tempo livre.

3 INVENTANDO ENCONTROS E ENCONTRANDO A INVENÇÃO OU FILOSOFIA COM CRIANÇAS NA ESCOLA PÚBLICA: UMA NARRATIVA POSSÍVEL

"Tenho o costume de andar pelas estradas
Olhando para a direita e para a esquerda,
E de vez em quando olhando para trás...
E o que vejo a cada momento
É aquilo que nunca antes eu tinha visto,
E eu sei dar por isso muito bem...
Sinto-me nascido a cada momento
Para a eterna novidade do Mundo..."
(Fernando Pessoa - Trecho do Poema:
O guardador de rebanhos)

Nascer a cada momento, renovar o mundo a todo instante, reinventar-nos infinitas vezes. A experiência da novidade está expressa no olhar, no ouvir, no narrar, no escrever, no educar. No ato de ser um acontecimento inédito, mesmo quando o *déjà-vu* se apresenta, pois, nessa perspectiva "não existe estrada velha, nem será rotina o que você já fez, se você sentir que ama tudo tem o gosto da primeira vez" (Flávia Wenceslau – trecho da música: O Amor Torna Tudo Novo de Novo).

A experiência da escrita nos possibilita "[...] deixarmos de ser o que somos, para ser outra coisa, diferente do que vimos sendo" (LARROSA, 2014, p. 5). A partir dessa perspectiva potente da reinvenção na/com/pela escrita, neste capítulo buscamos refletir acerca da arte de contar, narrar, compor histórias com base na memória, utilizando como norteador o pensamento de Bloch (2001). Em seguida, apresentaremos momentos de uma possível trajetória da filosofia com crianças em São Mateus; aproveitando o ensejo, destacaremos elementos que as experiências de pensamento junto às crianças podem nos proporcionar, bem como o cenário/contexto onde nossa pesquisa aconteceu. Lembrando, que em qualquer ato

narrativo “[...] fazemos para o outro o que queremos como experiência própria, aquela que adquire suas próprias tonalidades e tons com relação a quem temos como interlocutor” (GRAU, 2008, p. 197).

3.1 A infância da memória e a arte de contar histórias

“Resguardemo-nos de retirar de nossa ciência sua parte de poesia. Resguardemo-nos sobretudo, já surpreendi essa sensação em alguns, de enrubescer por isso. Seria uma espantosa tolice acreditar que, por exercer sobre a sensibilidade um apelo tão poderoso, ela devesse ser menos capaz de satisfazer também nossa inteligência” (BLOCH, 2001)

Resguardar a poesia enquanto parte integrante da composição histórica é fundamental segundo Bloch (2001), porque as amarras das criações narrativas são atravessadas por sentidos do vivido, do acontecido, que ao serem rememorados, recontados, são atualizados pelo presente e ganham novos significados, uma vez que o homem é produto das transformações constantes do tempo (BLOCH, 2001, p. 67), e esse movimento possibilita transformações em nossos pensamentos e memórias.

Ter essa noção clara é fundamental para a constituição de nossa pesquisa, principalmente porque no presente capítulo trabalhamos com base na rememoração dos entrevistados, construindo narrativas por intermédio do cruzamento/tensões das lembranças dos participantes.

Considerando que a memória atual dos sujeitos participantes não são as mesmas que as de anos atrás, pressupomos que alguns dados podem ter sido esquecidos, outros podem ter sido confundidos, e porque não, alguns até sido inventados/criados.

Com base nessa perspectiva da sempre atual memória, fica evidente a condição infantil da memória, pois com base em Kohan (2007), o qual nos apresenta uma perspectiva de infância intensa, potente, que pode ser vivida a qualquer

tempo/época, que se movimenta, exatamente como o exercício sempre novo/diferente/atualizado de contar, narrar, fazer história. Infância é estar diante do novo, é vivenciar o novo. E narrar a partir da memória, do ato de rememorar, é sempre uma experiência de criação, é uma arte única, que se refaz a cada novo esforço de se lembrar dos acontecidos a serem contados.

O exercício de narrar resgata a memória para infinitos encontros e composições, por isso, o contar, é uma arte do fazer, do produzir, do transformar uma realidade que existe em função do que outrora foi falado/vivido. Essa é a mágica do movimento, e mesmo que o sujeito ao narrar não perceba, a história contada é sempre atual, porque o sujeito será sempre outro, transformado, alterado, infantil. Sobre essa perspectiva de entendimento característico da memória nos diz Certeau:

Talvez, a memória seja, aliás, apenas essa 'rememoração', ou chamamento pelo outro, cuja impressão se traçaria como em sobrecarga sobre **um corpo há muito tempo alterado jamais sem o saber**. Esta escritura originária e secreta 'sairia' aos poucos, onde fosse atingida pelos toques. [...] é tocada pelas circunstâncias, como o piano que produz sons aos toques das mãos (CERTEAU, 1998, p. 163, grifo nosso).

Não trabalhamos sob a hipótese da “verdade histórica absoluta” acerca dos fatos narrados, mas temos clareza de termos optado por uma ótica de “amarração” dos relatos, reconhecendo que há outros prismas de abordagens e composições possíveis. Afirmamos isso, por sabermos da fragilidade da memória quando se trata de legitimação dos acontecimentos históricos. Por isso, nos importa mais, os sentidos atribuídos aos acontecimentos por aqueles que narram os fatos, ou seja, nas falas das pessoas nos importa percebermos a relação entre os fatos narrados e os significados construídos.

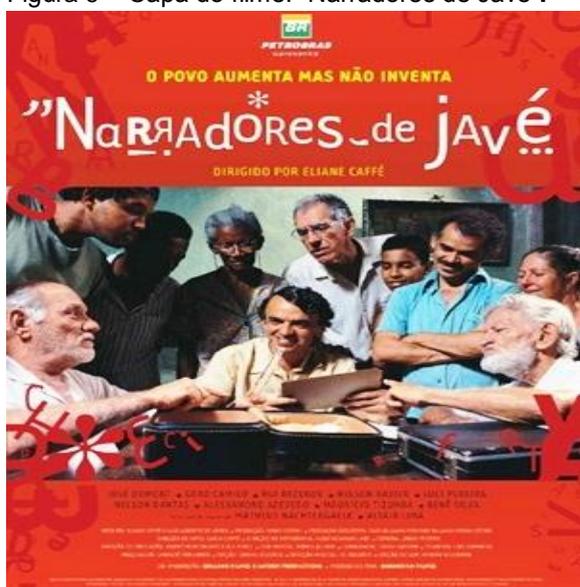
Lembrando também, como nos afirma Bloch (2001, p. 42), que nossa sociedade ocidental “[...] diferentemente de outros tipos de cultura, [...] sempre esperou muito de sua memória”. Pode ser que esse seja um dos indicadores que nos ajudem a compreender a inexistência, até então, de registros formais acerca do ensino de filosofia com crianças em São Mateus, ficando esses registrados apenas nas lembranças dos sujeitos participantes.

Ressaltamos que não trabalhamos aqui com a ideia de “história oficial” porque acreditamos que:

[...] Na sua pretensão de hegemonia, tende a anular outras versões sobre os mesmos acontecimentos, outras histórias e memórias que também disputam lugares, não como mitos, mas como evidências das contradições vividas. Na busca da sistematização de ‘a história’, as narrativas dos diversos [...] [entrevistados] descortinam nas suas muitas memórias, muitas histórias, todas elas carregadas de sentidos (CARDOSO, 2008, p. 08).

E ao falarmos em tecer/compor narrativas e contar histórias com base em memórias, tendo consciência de suas possíveis contradições/tensões/invenções, não podemos deixar de citar dois filmes épicos que trabalham esse movimento: **Narradores de Javé**¹⁶ e **O auto da compadecida**¹⁷.

Figura 9 – Capa do filme: “Narradores de Javé”.



Disponível em: <<http://www.adorocinema.com/filmes/filme-52182/>>. Acesso em: Jan. 2017.

Figura 10 – Capa do filme: “O auto da compadecida”.



Disponível em: <<http://portal.julund.com.br/filmes/o-auto-da-compadecida>>. Acesso em: Jan. 2017.

No primeiro, os moradores a fim de evitarem que a pequena cidade de Javé, um povoado do interior baiano, seja submersa pelas águas de uma hidrelétrica, descobrem que o local poderia ser preservado se tivesse um patrimônio histórico de

¹⁶ Narradores de Javé. Direção de Eliane Caffé, roteiro de Eliane Caffé e Luiz Alberto de Abreu, produção de Vânia Catani e no elenco conta com José Dumont (Antônio Biá), Gero Camilo (Firmino), Nelson Dantas (Vicentino), Silvia Leblon (Maria Dina) e outros. Foi rodado entre junho e setembro de 2001, em Gameleira da Lapa, cidade do interior da Bahia. Recebeu vários prêmios, entre eles: nove prêmios no Festival de Recife 2003, incluindo melhor filme; melhor filme também no Festival de Cinema das 3 Américas, de Québec/ Canadá, e no Festival de Buxelas – Independent Film.

¹⁷ O auto da compadecida. (Brasil, 2000.). Colorido, 35 mm, 104 min. Gênero: Comédia. Produtor: Daniel Filho. Diretor: Guel Arraes. Argumento: baseado na peça de Ariano Suassuna. Roteiro: Adriana Falcão, Guel Arraes e João Falcão. Fotografia: Felix. Figurino: João Albuquerque. Montagem: Paulo Henrique Farias. Elenco: Matheus Nachtergaele, Fernanda Montenegro, Selton Mello, Marco Nanini, Diogo Vilela, Denise Fraga, Rogério Cardoso, Lima Duarte, Virginia Cavendish, Paulo Goulart, Luiz Melo, Maurício Gonçalves.

valor comprovado em "documento científico". Eles decidem então escrever a história da cidade.

Muito a contragosto, os habitantes da vila pedem socorro a Antônio Biá (José Dumont), o carteiro. O curioso é que Javé é uma cidade habitada, em sua maioria, por pessoas analfabetas. E para que o carteiro mantivesse seu emprego, começou a forjar cartas falando mal dos vizinhos. Foi descoberto e expulso da vila por eles. Mas, agora, Antônio Biá aparece como a única esperança de salvação, por ser o único reconhecidamente capaz de compor esse dossiê histórico "científico".

Intimado a ser o cronista da grandiosa história de Javé, ele começa a ouvir os moradores mais velhos do local, que buscam em suas memórias lembranças da construção da cidade, porém, a todo tempo, vão aparecendo evidências das contradições vividas. O que se vê é uma tremenda confusão, pois todos procuram Antônio Biá, inclusive com a intenção de trocar favores, a fim de que consigam acrescentar algumas linhas na história e terem seus nomes citados nos feitos da cidade, objetivando dessa forma conseguir algum status social.

Mas o que fica evidente são as profundas contradições/tensões que aparecem nos relatos colhidos, e ninguém está de acordo, ao certo, sobre as biografias dos fundadores da cidade. Em meio a esse entrave, Antônio Biá não consegue costurar as narrativas apresentadas, e a cidade acaba tomada pelas águas da hidrelétrica, consolidando-se o que se desejava evitar.

É interessante observarmos que cada personagem do filme que exercita a lembrança em favor de contar/compor/narrar a "história de Javé", cai em um ato de criação absoluto, pois constrói sempre uma nova perspectiva narrativa fundada a parti de si mesmo, o que revela profundo efeito/aspecto da pluralidade ali situada. Diante disso, Antônio Biá não consegue escolher um viés pelo qual seguir, uma vez que ao fazer isso, termina por negar outro, desagradando assim algum dos personagens em questão.

Biá, em sua empreitada de escrivão, se vê perdido diante dos contadores de história, pois eles digladiam entre si, afirmando que a versão da história contada por um é mais verdadeira que a de outrem. Diante desse impasse e da pressão popular, Antônio Biá passa apenas a se deleitar com as inúmeras versões construídas, percebendo/analizando a relação entre os fatos narrados e os significados/sentidos

construídos por/para cada um. E termina por nada escrever no livro, deixando que as “histórias de Javé” permaneçam na cabeça de seu povo, diante do emaranhado das multiplicidades que constituem/compõem uma pesquisa e ao mesmo tempo:

Trazendo para o debate a pluralidade de visões que correspondem às contradições reais da vida cotidiana, cabe ao historiador interpretar as reconstruções dos sentidos do passado, colocando-se também como sujeito nesse processo. Isso nos ajuda a compreender o mundo em que vivemos, os problemas enfrentados por muitos nesse nosso tempo, que também são os nossos, assumindo que a história que escrevemos é, antes de tudo, política (CARDOSO, 2008, p. 11).

Narrar história é fazer política. Pois “[...] é necessário reconstruir o passado, não para buscar o que aconteceu, mas para entender o mundo que se descortina a partir dali”. É buscar compreender quais movimentos, perspectivas, ações e caminhos foram traçados enquanto ecos que repercutiram e reverberaram a partir de um acontecimento. Tendo em vista que “[...] o passado não é estático, localizamos nele as transformações sociais que expressam experiências diversas que atribuem a esse passado sentidos também diferentes” (CARDOSO, 2008, p. 9).

Interessa-nos observar a abertura gerada por um determinado fato ocorrido, buscando localizar na dinâmica do presente um entendimento sobre, de que maneira e de quais formas se ramificaram e ressoaram na concretude da vida os fluxos provocados por um acontecimento. Uma vez que, ocorre sem dúvida um desencadeamento de ramificações que projetam no presente um movimento despertado no passado, que não ficou lá, mas ecoou/ecoou na construção do momento atual, e ecoará na fabricação do que ainda está por vir.

Fazer política, fazer história é associarmos o que vivemos agora com as memórias sobre o ontem e as expectativas para o amanhã. As memórias do vivido são “pescadas” pelo sujeito a partir do momento presente, são lidas pela ótica do hoje, nas malhas das relações/lutas sociais que estão aí postas. Por esse motivo:

Quando nos reportamos à produção do conhecimento histórico estamos nos referindo a todas as maneiras pelas quais um sentido de passado é construído. Nessa construção (ou reconstrução) é importante situarmos as memórias no campo das relações sociais, entendendo-as como relações na diferença. As memórias atribuem significados ao passado a partir de um presente vivido e compõem um campo também atravessado pelas lutas sociais (CARDOSO, 2008, p.10).

A partir de agora faremos uma leve curvatura no discurso, a fim de amarrarmos/costurarmos a nosso diálogo à compreensão da arte de contar história. E para isso utilizaremos como mote o filme ***O auto da compadecida***, e mais precisamente a representação da personagem Chicó, brilhantemente interpretado por Selton Melo.

A história se passa no sertão da Paraíba, local pobre e árido, onde o esperto João Grilo (Matheus Nachtergaele) tenta sobreviver, tendo por companheiro durante todo o desenrolar dos fatos seu fiel amigo Chicó.

Chicó possui um brilhante talento, o de contar histórias, resgatando em sua memória, durante todo o filme, cinco histórias, contando-as ao seu amigo João Grilo, são elas: a história das pacas, do pirarucu, da assombração do cachorro, do papagaio padre e do cavalo bento. É interessante notar que em todos os momentos que as narra está envolto pela fumaça de seu cigarro de palha e com muita irreverência, alegria e criatividade as desenvolve com destreza. Ao passo que João Grilo ao ouvi-las acaba por questioná-lo acerca de alguns fatos que soam logicamente sem sentido, e ele sempre lhe responde do mesmo modo, dizendo: “não sei, só sei que foi assim.” Para efeito de exemplificação, segue a história do cavalo bento:

Dessa vez, ao falar do cachorro bento, ele diz que já teve um cavalo bento que o guiou durante 17 horas atrás de uma garrota e de um boi sem ao menos reclamar. João Grilo comenta: estranho se ele o fizesse. Continua Chicó: e mais, o cavalo foi da Paraíba até o Sergipe. João Grilo o questiona: mas como ele atravessou o Rio São Francisco? Responde Chicó: é porque era bento. João Grilo torna a interrogar: mas como? Chicó encerra a conversa dizendo: ‘não sei, só sei que foi assim’.

Não é raro encontrarmos contadores de história em nosso cotidiano. Pessoas que relatam acontecidos que vivenciaram ou que ouviram dizer, assim como a personagem Chicó. Esse hábito vem de longa data, e em certa medida, se constitui como parte da cultura de nosso povo.

Essa prática se caracteriza por dois aspectos: propagar e “preservar” a memória. Pois quando se conta, se relembra, e ao relembra cria-se um laço afetivo entre o sujeito que conta e o sujeito que escuta, propagando a narrativa, passando então locutor e interlocutor a compartilharem do saber da história e, por isso, são agora ambos responsáveis por ela, por continuarem a mantê-la viva.

Professar histórias é uma arte do fazer, do reinventar, do construir e reconstruir o cotidiano. É contar-se, por meio das “memórias inventadas” como o faz Manoel de Barros. É carregar “água na peneira”, sendo esse um exercício infinito.

Enfim, narrar é contar um fato sempre com ar de novidade. É experimentar a infância da memória. É potencializar o devir-memória que no campo da historiografia às vezes é observado com certa desconfiança, justificado por sua “perigosa/perniciosa” abertura à invenção. Porém, defendemos traços da poesia na histórica e da história na poesia, assim como (BLOCH, 2001). Visto que ao compormos a costura dos relatos em nossa pesquisa, nos importa não as descrições exatas, tal e qual o acontecido, o vivido, até porque isso não seria possível, mas os sentidos, os significados construídos pelos sujeitos ao atualizarem suas lembranças sobre a história recordada, rememorada, revivida.

3.2 Trajetória do movimento de filosofia com crianças em São Mateus¹⁸

“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 [...]. Conta-se a outros e conta-se com outros para devir como sujeito de experiência” (GRAU, 2008)

¹⁸ Não há nenhum documento oficial escrito que narre a trajetória da filosofia com Crianças na Rede Pública de Ensino de São Mateus, até onde pesquisamos (Secretaria Municipal de Educação, Conselho Municipal de Educação, contatos com professores mais antigos da Rede). A presente narração histórica foi produzida com base em três movimentos distintos, mas conectados entre si. Primeiro: nas informações produzidas num encontro inicial e numa entrevista feita com a Professora Dena (2017), moradora de São Mateus e já aposentada; segundo: nas entrevistas realizadas com (três) pedagogos em exercício, (quatro) professores de filosofia em exercício e (três) ex-professores de filosofia; terceiro, a partir das informações disponibilizadas pela Secretaria Municipal de Educação de São Mateus durante o Curso de Formação Continuada em Filosofia para Crianças nos anos de 2016/2017, firmado entre a Prefeitura de São Mateus e o Centro Universitário Norte do Espírito Santo, e também com base nas informações produzidas através da comissão de estudo da filosofia do Conselho Municipal de Educação de São Mateus, do qual faço parte. Vale lembrar, que todos os entrevistados e entrevistadas aparecem no texto com o nome fictício.

O programa de filosofia para crianças chegou ao município de São Mateus em meados dos anos 90, por iniciativa do Centro Educacional “São Gotardo”, comumente conhecido como “Colégio Conhecer”, uma instituição da rede privada de ensino que, em busca de inovação e de uma educação mais voltada ao trabalho das questões humanas, viu nesse programa uma ferramenta pedagógica, inserindo-o em seu currículo no ano de 1994. Em virtude disso, a escola trouxe o treinamento oferecido pelo Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças (CBFC), proporcionando que toda a sua equipe de profissionais participasse dessa formação.

A professora Dena (2017) foi funcionária desse colégio durante esse período e participou, juntamente com os demais companheiros de trabalho, da mencionada formação. Posteriormente a mesma cursou todos os módulos do programa FpC, exceto o módulo voltado para o trabalho com o ensino médio.

Segue relato da professora Dena (2017) acerca desse movimento que o colégio fez de aproximação e, posteriormente, adesão ao programa FpC:

A diretora da época [...] sempre buscou coisas bacanas que pudesse agregar à proposta de ensino da escola e fazer uma educação mais para humanidades, então nessa época eles souberam do Centro Brasileiro de Filosofia. Não sei precisamente se foi em 1992 ou 1993, mas eles estiveram em Brasília no evento de educação, onde conheceram essa proposta, onde eles conheceram o Lipman. Eu conheci a proposta de filosofia para crianças em 1994, a escola em que eu trabalhava [Colégio Conhecer] inseriu no currículo da escola, que era uma particular, então toda equipe também participou dos treinamentos do Centro Brasileiro de Filosofia. Eles trouxeram até a escola e todos nós passamos por aquele treinamento. A partir daí eu comecei a trabalhar na minha turma que na época era segunda série, não, era primeira série (PROFESSORA DENA, 2017).

No ano de 1998, a professora Dena (2017) foi convidada a trabalhar como Coordenadora da Educação Infantil do Município de São Mateus, sendo que naquela ocasião a Educação Infantil municipal era gerenciada pela Associação de Moradores Nova Esperança¹⁹, na pessoa da Sr.^a Luigia Bordoni. No ano seguinte, a professora

¹⁹ “A Associação de Moradores “Nova Esperança” foi criada em 1º de outubro de 1970 pelo casal de missionários italianos, Egídio e Luigia Bordoni. Criada para oferecer apoio a famílias de bairros carentes de São Mateus, através da ajuda mútua em associação, a Associação Nova Esperança centrou o foco da sua ação nas crianças e adolescentes, através principalmente da educação. Em fevereiro de 1972 foi fundada uma Escola Estadual de Ensino Fundamental e em 1974 um CEIM (Centro de Educação Infantil), que no total atendem hoje 420 crianças. A partir de 2013, devido a mudanças na legislação, a coordenação dos centros de ensino foi passada para a Prefeitura e para o Governo do Estado, continuando a parceria para manter o nível do ensino em patamares de excelência. Nova Esperança, além dos trabalhos interdisciplinares e contextualizados transmite a todos os alunos desde a educação infantil até o ensino fundamental (1ª a 4ª séries) uma visão de conhecimento voltada para a construção a partir do “eu” de cada criança e adolescente, através da

Dena (2017) deixou a coordenação da Educação Infantil municipal e passou a dedicar-se à Coordenação do espaço interno da Associação. E foi nesse ano que as práticas de filosofia com crianças começaram a ser desenvolvidas na educação pública do município, por iniciativa da professora Dena, e com o aval da Sr.^a Luigia Bordoni. A Esse respeito, a Professora Dena (2017) nos relata:

Foi neste ano em que a filosofia com crianças nasceu, em 1999 [na rede pública de São Mateus], porque eu deixei de fazer a coordenação lá fora, e vim fazer a coordenação aqui dentro, então eu não coordenava a escola e nem coordenava a educação infantil, eu fiquei como se fosse aquele coordenador que vai ver quais são as necessidades da escola e vai atuar naquele perfil, **naquela demanda. Então a demanda daquele ano foi trabalhar o sentimento de pertença** (PROFESSORA DENA, 2017).

Seguem algumas fotos do espaço físico da Associação de Moradores Nova Esperança.

Figura 11 – Entrada da Associação de Moradores Nova Esperança.



Fonte: Arquivo do autor (2017).

Figura 12 – Espaço Físico da Associação de Moradores Nova Esperança.



Disponível em: <<httpswww.facebook.comAssociação-Nova-Esperança>>. Acesso em: Ago. de 2017.

Figura 13 – Espaço Físico da Associação de Moradores Nova Esperança.



Disponível em: <<httpswww.facebook.comAssociação-Nova-Esperança>>. Acesso em: Ago. de 2017.

Figura 14 – Espaço físico da Associação de Moradores Nova Esperança.



Disponível em: <<httpswww.facebook.comAssociação-Nova-Esperança>>. Acesso em: Ago. de 2017.

Figura 15 – Secretaria escolar na Associação de Moradores Nova Esperança.



Disponível em: <<https://www.facebook.com/Associação-Nova-Esperança>>. Acesso em: Ago. de 2017.

Muitas das crianças que estudavam nos espaços escolares situados na associação de moradores, não reconheciam aquele ambiente como sendo delas, da comunidade da qual eram oriundas, e por isso, estavam com frequência sabotando as regras, chegando até a cometerem alguns atos de depredação da estrutura física e de materiais.

Diante da situação posta, a professora Dena (2017) resolveu inserir a filosofia com crianças nas atividades dos pequeninos, com objetivo de trabalhar a consciência de pertença àquele espaço, a fim de romper com o intenso processo de indisciplina, provocando-os com a reflexão para uma possível compreensão de que ao cuidarem daquele espaço, também estavam cuidando uns dos outros. Pois aquele espaço havia sido construído com muito esforço de participação da comunidade local, e que estava a serviço de cada um deles, pois pertencia a todos.

Figura 16 – Crianças em atividade educativa na Associação Nova Esperança.



Disponível em: <<https://www.facebook.com/Associação-Nova-Esperança>>. Acesso em: Ago. de 2017.

Figura 17 – Crianças se alimentando no refeitório da Associação Nova Esperança.



Disponível em: <<httpswww.facebook.comAssociação-Nova-Esperança>>. Acesso em: Ago. de 2017.

É importante lembrar que os alunos da educação infantil estudantes da associação ficavam em tempo integral, já os do ensino fundamental I estudavam meio período, sendo que estes últimos juntamente com aqueles alunos concludentes, ou seja, que já estavam estudando no ensino fundamental II, em outra unidade de ensino, realizavam atividades na associação no contraturno de seu horário de aula. Sendo exatamente nesse espaço de tempo, que a filosofia juntamente com outras atividades passou a ser ofertada para as crianças.

Depois que eles passaram para o 6º ano, já mudava. Eles [os pais] levavam para escola e no contraturno, eles estavam em atividade de artes, atividade de horta, agricultura familiar, culinária, bordados, jardinagem. Então eles faziam isso no contraturno. Essas crianças vinham para cá, e tinha tempo de fazer atividade de casa e **a filosofia ficava nesse bloco de atividades extras** (PROFESSORA DENA, 2017).

É interessante observar que, apesar de algumas crianças não estudarem mais nas dependências da associação Nova Esperança, o vínculo permanecia, prolongando no caso de alguns jovens, formação até aos 18 anos, ocorrendo casos de contratação de ex-alunos para atuarem como tutores educacionais.

Vale lembrar que, segundo a perspectiva da professora Dena (2017), o trabalho feito com as crianças a partir do uso da filosofia, não se mostraria tão potente caso esse ficasse restrito apenas a uma sessão filosófica por semana, não sendo exercitado em outros momentos. Por isso, a professora decidiu ampliar essa experiência para todos os profissionais da escola, no sentido de que cada um deles, professores e tutores, adotassem em seus trabalhos com as crianças uma postura filosófica. Não que eles fossem trabalhar filosofia com as crianças, mas que ao praticarem suas

aulas tornassem intrínseca em suas ações pedagógicas uma postura atenta, fundada na observação e na escuta e, ao mesmo tempo, provocadora e inquieta, potencializando, assim, a capacidade reflexiva das crianças. Acerca dessa extensão da atividade formativa aos profissionais da associação, a professora Dena (2017) nos diz:

E para que as crianças pudessem ser conduzidas de uma forma reflexiva, eu percebi a necessidade de trabalhar as questões filosóficas com eles. Então todos os tutores e professores tinham um momento na semana que sentavam com a gente, e a gente ia tratar de temas ligados a proposta de Lipman, mas com maior margem de liberdade para outros campos. De uma certa forma, o que eu fazia: eu pegava a estrutura de diálogo que tem muito claro dentro da proposta do Lipman, da Comunidade de Investigação, e tentava montar dentro dos textos que a gente utilizava, porque com a equipe, **eu não utilizava as novelas**. [...] Eu tentava dentro dos textos ou dentro das conversas trazer algumas coisas que quisessem debater. Eles iam trabalhar a postura, porque que eu creio nisso Mauro, se você não tem uma postura filosófica, você pode pegar uma novela do Lipman, você pode pegar um texto bacana, que você não vai fazer um debate filosófico, **se a sua postura não for de escuta, você não vai conseguir trabalhar a ideia do outro** (PROFESSORA DENA, 2017).

O trabalho realizado no interior da associação Nova Esperança, vai aos poucos produzindo laços de convivência, e o sentimento de pertença sendo estabelecido. Com isso, a proposta da filosofia com crianças vai se firmando e o movimento ao seu redor começa a ser expandido, sendo criada até uma reunião/formação mensal com os diretores dos CEIM's na associação, com objetivo de realizar estudos em torno desse programa.

Em 2004, é construída a Proposta Pedagógica da Educação Infantil do município de São Mateus. “Escrita a 300 mãos”, como foi chamada, por professores e diretores dos CEIM's, sendo que esta proposta contemplou espaço para a filosofia, mas não exatamente enquanto disciplina, e sim enquanto uma postura filosófica do professor para a sua prática pedagógica, com a mesma perspectiva que a professora Dena instruía os professores e tutores que trabalhavam no espaço da associação Nova Esperança.

Um evento interessante foi que, nessa época, professores da rede municipal que atuavam em outros CEIM's, começaram a aventurar-se em desenvolver as práticas filosóficas com as crianças, inspirados na iniciativa de Nova Esperança. Uma dessas professoras foi Andressa que, atualmente é pedagoga; na época travou contato com a filosofia, passando, segundo ela, por uma experiência transformadora a partir

desse encontro, modificando sua forma de lidar com as crianças, tendo um olhar mais cuidadoso, mudando por completo a relação consigo e com os outros impulsionada pela nova forma de pensar. Com o objetivo de ilustrarmos de maneira mais clara esse acontecimento na vida dessa educadora, acompanhemos seu depoimento que retrata sua forma de pensar e agir em sala de aula antes e depois da experiência com o pensar filosófico:

[...] Eu dei uma folha para eles desenharem a família, e aí todo mundo desenhou a família, e eu dizia: olha, vamos lembrar, a gente tem uma cabeça, dois braços, pernas... Fomos explorando o corpo. Eu cheguei perto de uma criança que tinha desenhado a família, mas deixou uma criança sem um braço, aí eu falei: meu amor, vamos olhar seu desenho, tem cabeça, perna, está faltando alguma coisa aqui. Ela respondeu: não tia, está certo, mamãe, papai, eu e meu irmãozinho. Eu insisti: tá bom, mamãe, perna e braço, papai, perna e braço, você, perna e braço, no seu irmãozinho está faltando. O que você esqueceu? Ele me respondeu: nada tia! Eu disse a ele: coloca aqui meu amor o outro braço. E ele se recusou a colocar. E eu insisti: coloca aqui o outro braço. Ele se recusou novamente, e me disse: eu não vou colocar tia, o meu irmão não tem o outro braço. **Gente aquilo doeu na minha alma.** Se fosse hoje, eu abordaria diferente, eu diria: conta para mim o seu desenho, quem é esse, olha que interessante, eu vou oportunizando, não vou obrigar. Quer dizer, eu não sabia como chegar nas crianças, eu não sabia abordar, então é muito importante que nós, professores, saibamos abordar as crianças, e **a filosofia traz isso, a gente pensar pelas sensações, emoções, é um olhar diferente, a filosofia foi muito além, [...] no olhar pedagógico, no olhar humanizado, a disciplina de filosofia veio realmente para transformar as atitudes, os hábitos dos professores** (PEDAGOGA ANDRESSA, 2017).

Esse relato nos leva a pensar a relação que temos com os nossos próprios alunos, com os nossos companheiros de trabalho, afinal, como nós os abordamos, os acolhemos, como nos dirigimos a eles? Ele nos provoca e enceta o quanto é fundamental estarmos em permanente processo de abertura, de contínuo estado de (re)começo em nosso irrepetível movimento de vida, reforçando a ideia de que fazer experiência não é testar o outro, mas é, acima de tudo, nos colocamos em questão, (re)pensando nossas práticas, pensamentos e ações durante as inúmeras jornadas que fazemos em busca de nossas mais íntimas questões.

E o trabalho de formação dos professores em torno dessa prática não parava, continuando a ser desenvolvido pela professora Dena que, após ficar cerca de 04 anos atuando como coordenadora interna na associação Nova Esperança, retorna à coordenação pedagógica da educação infantil do município, e encontra muita dificuldade para desenvolver os treinamentos, principalmente porque os professores não tinham um tempo destinado ao planejamento pedagógico. Contudo, Dena vai

rompendo os desafios, juntamente com outros profissionais que abraçaram a proposta, e a passos lentos, porém contínuos, vão afirmando o movimento da filosofia com crianças na educação pública do município. A professora Dena (2017) relata que:

Era um trabalho muito penoso, tá Mauro, não pensa que era fácil não. Era eu como coordenadora pedagógica de 34 CEIM's, não tinha pedagogas nos CEIM's, era eu quem fazia esse trabalho. Eu dividia os CEIM's em blocos. [...] E daí eu fazia uma formação com eles. Naquela época o planejamento não existia. E professores da Educação Infantil não tinham direito ao planejamento. Separava uma vez por mês, durante o dia inteiro, e nisso cada professor no seu turno, e quem tinha 50 horas parava o dia inteiro para estudar (PROFESSORA DENA, 2017).

Inspirados pela proposta de FpC, alguns professores já tinham se aventurado a ir a São Paulo no Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças fazer treinamento. Contudo, esse era um grupo ainda pequeno. Todavia, a demanda por formação era cada vez maior no município. Diante disso, cerca de 50 professores, no ano de 2005, se uniram e, fazendo uso de recursos próprios, trouxeram um grupo de formadores do CBFC para dar um curso intensivo em São Mateus. Essa formação aconteceu nas dependências da Associação de Moradores Nova Esperança.

Todo mundo começou a querer, todo mundo começou a querer. Dena, vamos trazer alguma coisa! E não mais queriam ir a São Paulo. Queriam que eu trouxesse, então sabe o que a gente fez Mauro? **A gente pegou o nosso dinheirinho, nosso rico dinheirinho, suadinho, suadinho, suadinho... Dividiu o valor que eles iam nos cobrar entre as primeiras cinquenta pessoas que queriam fazer o curso, e trouxemos para São Mateus.** Nós trouxemos e aqui em Nova Esperança nós promovemos esse encontro de uma semana (PROFESSORA DENA, 2017).

Uma observação interessante foi que ao passar do tempo, os textos do Lipman foram sendo deixados de lado na formação com os professores, pois a Professora Dena (2017) passou a compreender que as questões apresentadas por ele já não tinham tanta relevância para a realidade mateense. Além do mais, o município carecia de recursos para adquirir tais materiais. No entanto, ela destaca que no início de sua formação, esses recursos pedagógicos foram essenciais. Vejamos:

Eu comecei a entender isso, que Lipman era para aquela estrutura que poderia comprar os materiais, e o município não ia dar conta. Nova Esperança comprou os materiais, mas logo foi deixado de lado, porque ele não fazia parte das nossas questões, das nossas demandas. Lá tem assuntos muitos bacanas e temas muito bacanas que a gente pode utilizar, se essa demanda acontecer, de debate. **Apesar de que eu acho que a estrutura que eu tive no início me serviu muito, foi a minha academia** (PROFESSORA DENA, 2017).

A forma como os professores fizeram para trazer até São Mateus o CBFC, deixa evidente que a inserção da filosofia no município foi/é um movimento em que se mesclou, a nosso ver, a busca de algo novo para a educação, demonstrando que havia um entusiasmo muito forte, e heroísmo e abnegação. Por isso, apesar dos muitos entraves, a iniciativa seguiu conquistando espaço. Mesmo que para isso, tenham sido utilizados caminhos alternativos, improvisados, ou como nos relata a professora Dena (2017): “tudo muito doido”.

Então esses 50 professores participaram desse evento. E aí esses 50 professores começaram a pipocar em todos os CEIM's. E começou a pipocar gente de todo lado querendo trabalhar, querendo conhecer, e aí o que a gente fazia? A gente fazia um arranjo, por exemplo: eu sou professora de creche nível I, e eu sei trabalhar com a proposta, então eu vou dispor de um tempo durante a semana para trabalhar com as demais turmas, e enquanto eu trabalhava com a turma da professora de creche nível II, a professora de creche nível II, vai estar tomando conta da minha sala. **Foi dessa forma que começou, foi tudo muito doido. Não tem nada acadêmico. É tudo muito doido** (PROFESSORA DENA, 2017).

O forte trabalho desenvolvido com a filosofia nos CEIM's continuou causando expressivo impacto e, por isso, ganhando espaço e visibilidade, deixando de ser necessário apenas nas creches e pré-escolas, passando a ser desejado também no ensino fundamental, devido a uma necessidade imposta pela chegada das crianças que vinham dos CEIM's e que ofereciam essa experiência reflexiva. O que em certa medida, permitirá o fortalecimento desse movimento na rede.

Aí os meninos começaram a ir para o ensino fundamental, começaram a chegar no ensino fundamental e falavam assim: mas a gente não quer sentar desse jeito, a gente quer sentar daquele jeito assim, assim, e assim... Porque a gente trabalhava em grupo, a gente podia debater. **E aí o pessoal do Ensino Fundamental começou a ser 'incomodado' por isso** (PROFESSORA DENA, 2017).

Em 2007, a Secretaria Municipal de Educação é convidada pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), para participar do Encontro de Professores de Filosofia do Espírito Santo (EPFES), apresentando o trabalho de filosofia desenvolvido com as crianças nas escolas públicas de São Mateus. E nesse mesmo período, a Secretaria de Educação recebe um novo convite, dessa vez para participar de um evento promovido pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ). Foi pedido ao município que apresentasse as experiências de Filosofia com crianças que estavam acontecendo. “[...] *Nós fomos a UERJ e apresentamos nosso*

trabalho de formação em um evento que eles promoveram” (PROFESSORA DENA, 2017).

Diferentemente do que tinha acontecido no ano de 2005, com a iniciativa tomada pelos professores de trazerem até São Mateus o CBFC com recursos próprios, em 2007 a Secretaria Municipal de Educação, vendo a crescente repercussão positiva do ensino de filosofia na rede municipal, investe na capacitação de mais 30 professores pelo CBFC.

Já no ano de 2008, a Secretaria de Educação elabora e executa um Curso de Formação Continuada em “Filosofia para Crianças”, com seis módulos, a saber: I – Formação da comunidade de investigação; II – “Elaboração do plano de ensino”; III – “Filosofia e transdisciplinaridade”; IV – “Práticas Pedagógicas”; V – “História da filosofia”; VI – Avaliação filosófica”, perfazendo um total de 120 horas, tendo a participação de 135 professores, que acabou culminando no **“I Seminário da História da Filosofia para Crianças”**.

Figura 18 – Folder do “I Seminário da História da Filosofia para Crianças” realizado em São Mateus.



Fonte: Arquivo da Professora Dena. Acesso em: Ago. de 2017

Figura 19 – Cronograma do “I Seminário da História da Filosofia para Crianças”.

18:00h – Abertura: Mensagem “Eu só peço a Deus”
18:20h - PALESTRA: José de Ribamar dos Santos Pereira (Graduado em Teologia; Pós-Graduado em Filosofia; Graduando em Pedagogia)
18:50h – Os mitos – Educação Infantil
19:05h – Os mitos – Ensino Fundamental
19:20h – Filosofia na Antiguidade – Educação Infantil
19:35h – Filosofia na Antiguidade – Ensino Fundamental
19:50h – Filosofia Medieval – Educação Infantil
20:05h – Filosofia Medieval – Ensino Fundamental
20:20h – Intervalo
20:30h – Filosofia na Renascença – Educação Infantil
20:45h – Filosofia na Renascença – Ensino Fundamental
21:00h – Filosofia Moderna – Educação Infantil
21:15h – Filosofia Moderna – Ensino Fundamental
21:30h – Filosofia Contemporânea – Educação Infantil
21:45h – Filosofia Contemporânea – Ensino Fundamental
22:00h – Encerramento – “Tocando em Frente” – Almir Sater

Fonte: Arquivo da Professora Dena. Acesso em: Ago. de 2017.

Também no ano de 2008 é publicada a 2ª edição revisada e ampliada da “Proposta Pedagógica da Educação Infantil construída a 300 mãos”. Permanecendo os dizeres acerca da postura filosófica a ser trabalhada pelos professores.

Em 2011, inicia-se por parte da coordenação da filosofia no município, um movimento visando à implantação dessa disciplina na grade curricular dos Centros de Educação Infantil Municipal e das Escolas Municipais de Ensino Fundamental, sendo enviado ao Conselho Municipal de Educação o Programa de ensino de filosofia com crianças, para apreciação e respectiva elaboração de parecer, uma vez que grande parte das escolas municipais já estavam desenvolvendo aulas com essa disciplina.

O movimento passou a ficar tão intenso em torno das práticas filosóficas no cotidiano escolar, que a coordenação de área decidiu realizar quinzenalmente encontros com os educadores a fim de auxiliá-los na composição das aulas a serem dadas, sendo esse encontro um espaço privilegiado para discussão, estudo e partilha das experiências vividas em sala. Acerca disso, nos fala a pedagoga Laura:

Em 2011 nós temos um número de escolas, praticamente todas as escolas da rede admitiram a filosofia, [...] a gente fazia o formato que Cariacica hoje tem, por exemplo: todo professor de filosofia tinha que ter o seu PL [planejamento semanal de aula], em nosso caso era na sexta-feira, todos os professores tinham que vir para gente [se encontrar com a coordenação da filosofia], e a gente fazia o PL juntos a cada quinze dias, montava material para duas semanas, aí vocês iam, tentavam aplicar, traziam as experiências para gente, a gente tinha texto pra ler, pra estudar, e fazia de novo, era assim que funcionava (PEDAGOGA LAURA, 2017).

Nesse mesmo ano, os professores de filosofia também recebem formação da Secretaria de Educação quanto à intencionalidade da proposta de filosofia com crianças, e sobre as questões metodológicas desse ensino. Sendo ofertado ainda, o Curso de Extensão, “Nortes da Filosofia: formação continuada, currículos e cotidianos de professores e professoras de filosofia na Educação Básica da Rede Municipal de São Mateus”, em parceria com a Prefeitura Municipal de São Mateus-ES e o Centro Universitário Norte do Espírito Santo (CEUNES/UFES).

Em 2012, é retomada a formação para os professores de filosofia voltada para práticas metodológicas da Comunidade de Investigação. Juntamente com o “II Curso de Extensão Nortes da Filosofia – A Filosofia na História: O pensar filosófico do seu

nascimento à Idade Média.” Mantendo a parceria firmada entre a Prefeitura de São Mateus e o Centro Universitário Norte do Espírito Santo (CEUNES/UFES).

Nos anos de 2013 e 2014 as questões relativas ao ensino de filosofia com as crianças ficam estagnadas, pois o secretário de educação desse período retirou o coordenador dessa área específica, não nomeando outro em seu lugar, como consequência, ficam prejudicados os possíveis avanços que estavam em curso e naturalmente foi enfraquecido o espaço até então conquistado/construído dentro da rede em nome dessa disciplina, desse saber.

Faltou dentro da secretaria uma pessoa que fizesse todo o encaminhamento dela [da filosofia], uma pessoa referencial, porque quando nós tivemos dentro da secretaria essa pessoa referencial, ela fluiu, já o tempo em que a pessoa referencial não estava aqui, ela paralisava, então é a coordenação de área dentro da secretaria para área específica da filosofia é muito importante, porque essa pessoa alimenta os professores nas escolas (PEDAGOGA LÚCIA, 2017).

Com relação a isso, entendemos que o movimento da filosofia para/com crianças em São Mateus se deu na descontinuidade das ações pedagógicas municipais, nas dificuldades com mudanças de gestão, de pessoas, que não dão prosseguimento a planejamentos das administrações passadas, tornando-se imperioso um trabalho com mais rigor, continuidade.

Já no ano de 2015, ocorre Concurso Público Municipal que prevê 3 vagas para contratação de professores licenciados em filosofia em caráter efetivo. No entanto, no primeiro semestre de 2016, são convocados todos os candidatos aprovados, totalizando 26 candidatos. Porém, nem todos os candidatos aprovados tomam posse, e alguns dos que assumem pedem exoneração ainda no primeiro ano de trabalho, uns por terem passado em outros concursos públicos, outros por questões pessoais, outros por falta de motivação com o trabalho/salário e outros ainda por não conseguirem se adaptar ao trabalho com as crianças, sendo a falta de formação específica para atuar com as crianças um dos motivos alegado pela renúncia ao cargo. Formação esta, que a princípio, a Secretaria de Educação Municipal não ofertou aos novos profissionais que ingressaram na rede. E sobre isso, a professora Dena (2017) nos traz uma fala, que em certa medida, pode ser constatada na prática, sendo este o caso do professor Vanderlei, que ingressou na rede municipal de educação no início do ano de 2016, mas no mesmo ano pediu exoneração:

As crianças respondem, porque as crianças gostam desse diálogo, as crianças sentem essa necessidade, e **o professor que está ali para trabalhar com conteúdo ou um professor filósofo conteudista, ele não vai ter prazer, ele vai sair correndo** (PROFESSORA DENA, 2017).

Eu saí da educação infantil de São Mateus por questão de desmotivação, sendo minhas maiores dificuldades o trabalhar filosofia com as crianças, **não consegui falar a linguagem delas e também não tive uma didática adequada** para trabalhar com as mesmas (PROFESSOR VANDERLEI, 2017).

A fim de ilustrarmos essa falta de preparo inicial por parte da grande maioria dos professores para desenvolverem o trabalho com as crianças e, ao mesmo tempo, a não prestação de formação imediata pela Secretaria Municipal de Educação para “socorrer” esses profissionais que se encontravam em situação de “estrangeiridade” na educação com os mais pequeninos, apresentaremos relatos de dois professores que viveram essa situação de turbulência, vejamos:

O meu primeiro mês no trabalho com crianças da educação infantil foi bastante complicado, a minha primeira experiência foi dura pra caramba. [...] Eu levei um livro para dentro da sala, abri o livro, mas quem disse que eu consegui contar história alguma, primeiro que eu não sabia como contava história, e segundo que eu não consegui nem mesmo fazer com que minha presença fosse notada, as crianças continuaram fazendo o que tinha que fazer e eu não consegui de forma alguma chamar a atenção delas, então o primeiro mês foi bastante complicado, a começar por essa aula, e depois as outras também não foram muito diferentes. [...] **Foi um mês que eu pensei em desistir, em deixar, mas não é fácil a gente lembra que precisa de emprego, que precisa de trabalhar**, e afinal de contas, se trata de um trabalho que todo mundo almeja, que é um trabalho no setor público, efetivo, e também, afinal de contas, eu tenho família, filho para criar, então repensei muito, mas **a minha vontade inicial foi realmente de desistir, porque eu achei que não ia conseguir** (PROFESSOR SILAS, 2017).

Cara, eu me assustei muito! Porque eu nunca trabalhei com crianças, ainda mais filosofia com crianças. Primeira coisa que eu fiz, foi perguntar as professoras que trabalhavam filosofia como que elas trabalhavam. E quando eu escutei da professora o seguinte: ah, você dá uma atividade aí, dá uma folha. Elas trabalhavam muito com desenhos, histórias, trabalhavam muito com questão de valores, essas coisas assim, respeito, cidadania. E eu fui questionando, será que é isso mesmo que se deve trabalhar com filosofia? **O primeiro mês eu fui pesquisar na internet, fui buscar como que se trabalha** [...] e foi a partir daí que eu fui me inspirando, mas **foi muito difícil, os primeiros meses foi um medo, eu não produzi quase nada**, foi de fato um aprendizado de como lidar com as crianças (PROFESSOR JAMES, 2017).

É interessante lembrar, que eu acabava de operar uma dupla mudança em minha vida: como professor de filosofia em designação temporária no ensino médio na cidade de Aracruz, ES, apresentei projeto ao Programa de Mestrado em Ensino na Educação Básica do CEUNES, com o propósito de desenvolver pesquisa direcionada a

problematizar as dificuldades existentes em trabalhar filosofia com o Ensino Médio nas escolas públicas de Aracruz, logrando aprovação no processo seletivo. Ao mesmo tempo, aconteceu minha aprovação e respectiva convocação para assumir o cargo de Professor de Filosofia na Rede Municipal de Educação de São Mateus, ocasionando minha mudança para a cidade.

O fato de trabalhar filosofia com crianças no CEIM “São João” foi muito complicado no início, pois era algo que até aquele momento nunca tinha cogitado fazer, afinal, minha experiência enquanto docente dessa disciplina sempre se deu no Ensino Médio, e minha formação acadêmica não teve como perspectiva principal priorizar essa etapa da educação básica, visto que nem mesmo há espaço para essa disciplina na legislação nacional para a Educação Infantil e/ou Ensino Fundamental.

A partir do início do mestrado, considerando minha atuação no CEIM “São João”, e respectivo abandono do trabalho com o Ensino Médio, somado a um sentimento de angústia decorrente das dificuldades enfrentadas no âmbito profissional, optamos por mudar o foco do projeto de pesquisa.

Além disso, provocado pela situação desse “caos” inicial, meu orientador, enquanto docente do CEUNES/UFES, no Programa de Pós-Graduação de Ensino na Educação Básica, observando a dificuldade que estava sendo trabalhar com as crianças, tanto minha, quanto de outros professores recém ingressados na rede, procurou a Secretaria Municipal de Educação e propôs a realização de encontros com os professores de filosofia com crianças da Rede Municipal, visando estabelecer formas de cooperação entre a Educação Básica e a Universidade.

Como resultado dessa iniciativa, em meados do ano de 2016, concretizou-se nova parceria entre a Prefeitura Municipal de São Mateus e o Centro Universitário Norte do Espírito Santo (CEUNES/UFES), oportunizando formação para 60 profissionais da rede, por meio de Formação Continuada em Filosofia para Crianças, realizado nas dependências do CEUNES/UFES.

A formação oportunizou aos professores um ambiente importante para a socialização das experiências e o contato com ideias/conceitos pertinente ao trabalho junto as crianças, ajudando a nortear as práticas nas escolas, os exercícios de pensamento no dia a dia da sala de aula, auxiliando efetivamente na composição

das ideias e nas ações pedagógicas dos educadores. Sobre esse impacto positivo dos encontros formativos, comenta o professor André:

A formação ajuda bastante nessa empreitada de trabalhar com as crianças, eu acho que é o momento que a gente começa a colocar para fora as angústias, o medo, as alegrias, as experiências, o que vivemos em sala de aula, não só, mas também troca de dinâmicas, de materiais, então assim, por exemplo: é o momento que você fez um curso, foi ao congresso no Rio de Janeiro, o outro foi a São Paulo, então acredito que isso é um grande bem, esse momento que a gente tem de compartilhar as experiências (PROFESSOR ANDRÉ, 2017).

Em 2017, prossegue o Curso de Formação Continuada em Filosofia para Crianças no CEUNES/UFES, acontecendo também, em caráter esporádico, encontros formativos promovidos pela recém nomeada Coordenadora da área de Filosofia no município.

Outro evento muito importante que ocorreu, foi o **Seminário “Filosofia com Crianças, Infância do Pensar: movimentos nas escolas públicas de São Mateus”**, resultado da parceria entre a Prefeitura Municipal de São Mateus, o CEUNES/UFES e a Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), proporcionando, principalmente, aos professores de filosofia da rede municipal de São Mateus um movimento de aproximação e troca de experiências acerca do ensino/pesquisa das práticas de filosofia com crianças que vem ocorrendo em nossas escolas e nas de Duque de Caxias, sendo esse primeiro encontro uma oportunidade de fortalecimento de vínculo entre os educadores dos dois estados, e acima de tudo, entre essas instituições públicas.

Lembramos ainda, que à elaboração do parecer referente ao Programa de filosofia com crianças, enviado ao Conselho Municipal de Educação no ano de 2011, ainda segue em processo de análise e confecção.

Diante de todo esforço feito no ano de 2017, como a promoção de formação para os professores de filosofia, somada ao visível empenho/dedicação dos mesmos em aperfeiçoarem suas experiências em sala de aula, mesclada à intensa relação de fortalecimento de vínculo entre a Secretaria Municipal de Educação e a Universidade Federal, há como expectativa para o ano de 2018 importantes avanços, espera-se maior afirmação do ensino de filosofia na educação municipal, ampliando a credibilidade e espaço em relação a esse saber, utilizando como base o

desenvolvimento e promoção desse ensino compreendido enquanto possibilidade de gerar junto ao aluno condições de “alçar voo” na construção de uma escola pública, popular e igualitária, de tempo livre, criadora, em movimento de pensamento, de infâncias.

Vale lembrar que o trabalho com as crianças vem sendo feito, em grande medida, por professores habilitados, sendo 17 no total²⁰, mas o que para nós é muito significativo é o fato de serem efetivos na rede, o que lhes possibilita darem continuidade/seqüência aos trabalhos nas escolas onde atuam. Nessa perspectiva, também compartilha de boas expectativas para o ano que se inicia a Pedagoga Lúcia:

Para o ano de 2018 a gente pode ganhar corpo de novo, esse é um ano de sacrifício 2017, que é como se tivesse implementando de novo com a chegada das pessoas específicas isso fortalece, porque agora não é um professor DT [aquele que tem contrato temporário], não é um professor de pedagogia, mas é um professor habilitado na área, que assume uma disciplina com o nome da sua habilitação, isso eu acho que é forte, que torna importante a presença dela na escola (PEDAGOGA LÚCIA, 2017).

Esse processo de inserção da filosofia na rede municipal de São Mateus não é algo fácil de ser contado, porque não se trata de uma história linear, mas de movimentos de vidas. São histórias cheias de pontos e contrapontos, cheias de acontecimentos e devires, cheias de agenciamentos e movimentos de resistência. Podemos constatar que esse processo por qual passa essa narração da história da filosofia em São Mateus, tem em seu movimento de criação, construção, (des)construção e reconstrução uma forte ligação com a vida da professora Dena (2017) que, com os olhos marejados e com a voz embargada pela emoção, fala quase que sussurrando:

Dentro disso tudo, eu vejo que a filosofia me tornou uma pessoa melhor. E é esse melhor que eu quero produzir. Não produzir com a minha ação, mas **produzir com a minha provocação** no meu meio de trabalho. Então é isso que eu sinto que é o maior ganho (PROFESSORA DENA, 2017).

Nessa dinâmica movediça, paradoxal e assombrosa de narrar vidas, acontecimentos, conquistas e retrocessos constatamos aqui a vivência da infância do narrador ao contar histórias. Porque ao contá-las, pude também vivê-las, senti-las vibrar com elas. Mesmo que a história aqui narrada não seja em absoluto a

²⁰ Fonte: Secretaria Municipal de Educação. Acesso em: Nov. de 2017.

acontecida nas linhas do tempo crónos. É sem dúvida, a contada pela força da intensidade do aión, que num primeiro encontro entre narrador e narração, se apresenta em estado de enamoramento.

3.3 Costurando memórias: criação e desenvolvimento do Centro de Educação Infantil Municipal “São João”

“[...] O São João tem uma história bonita, porque o **São João tinha tudo para acabar na igreja**, mas com incentivo dos pais, juntamente com a comunidade ele cresceu. [...] A história do São João tem que ser valorizada porque começou lá numa pedrinha pequenininha e foi crescendo, hoje é uma escola modelo. A gente não pode deixar se perder o que o São João faz, o que o São João é [...]. Muita gente, Mauro, ali ajudou muito, a comunidade ela pega o São João com a mão [...], e segura na mão” (PROFESSORA ELENIR, 2017, grifo nosso)

As palavras da professora Elenir (2017) nos provocam, tocam nossa escrita, nos desafiando e convidando a aventurar-nos na aproximação com a arte de “construir” narrativas, pois nesse processo somos perpassados por sentidos e significados gerados por meio do contato com as “memórias resgatadas”, pelas quais os participantes revivem intensamente os acontecimentos rememorados no decorrer da “contação” de história.

Ao narrarmos a “história” do CEIM “São João”, narramos vidas, descrevemos acontecimentos, fazemos política. Por isso, ao costurarmos os “retalhos” de memória obtidos por meio dos relatos, não nos importa tanto as descrições exatas, tal qual teria acontecido, o vivido, até porque isso, a nosso ver, não é possível. A narrativa aqui apresentada tem como maior interesse “capturar” os sentidos, os significados construídos pelos sujeitos ao atualizarem suas lembranças sobre a história recordada, rememorada, revivida.

Desde já queremos esclarecer que não trabalhamos com a ideia de termos a “verdadeira história”, o que fazemos é relatar uma versão histórica do CEIM “São João”²¹, dentre outras possíveis, pois há outras formas de compor uma narrativa.

Antes de iniciarmos a “costura” das memórias, gostaríamos de dizer que tivemos duas dificuldades nessa pesquisa histórica, a primeira: se refere às datas, pois não obtivemos documentos que nos dessem “precisão” em relação a algumas datas de fatos ocorridos na creche, e um dos motivos dessa imprecisão, está no fato de parte da “história” do CEIM “São João” ter ficado registrada apenas na memória dos participantes. Sobre isso, já disse Bloch (2001), o povo ocidental sempre esperou muito de sua memória; a segunda dificuldade: foi não termos conseguido obter os registros fotográficos que retratassem a construção do CEIM “São João” desde suas bases, o que para nós seria muito significativo constar na pesquisa, a fim de melhor ilustrar esses momentos de interação entre a comunidade local e a escola. Após esses breves esclarecimentos, vamos a nossa “contação” de história.

O movimento de construção e desenvolvimento do CEIM “São João” foi marcado por sonhos, lutas, tensões e conquistas, em que se destaca a potência gerada pela união entre os membros que constituíam/constituem o corpo escolar, capazes de concretizarem em favor da comunidade local um desejo, uma necessidade em realidade concreta, marcado pelo sinal do esforço, da garra e do trabalho duro. A história da escola encontra-se apoiada em movimentos coletivos, o que permanece até os dias atuais, justificando o forte elo de respeito e solidariedade existente entre a escola e os moradores do bairro Sernamby.

O Centro de Educação Infantil Municipal “São João” foi fundado no ano de 1983, pelo Sr. Amâncio Tonette e por sua esposa a Sra. Raquel Tonette (in memoria), naquela ocasião, o Sr. Amâncio ocupava a função de coordenador da Igreja Católica São João situada no bairro Sernamby, e desenvolvia intenso papel de liderança na comunidade.

²¹ Para compormos essa narrativa histórica, utilizamos dados existentes no Projeto Político Pedagógico (PPP) do Centro de Educação Infantil Municipal “São João”, também realizamos diversas conversas com pessoas ligadas ao desenvolvimento da escola, além de realizarmos duas entrevistas: com duas ex-professoras da escola aqui chamadas de Elenir e de Vânia, sendo que ambas atualmente ocupam o cargo de Diretor escolar em escolas da Rede Municipal de Educação. Lembramos que somente as duas entrevistadas aparecem no texto com o nome fictício, sendo os demais citados pelos seus nomes reais, pois estão no Projeto Político Pedagógico da escola, documento fornecido pelo Centro de Educação Infantil Municipal “São João”.

Juntamente com sua esposa observou que o bairro Sernamby carecia de uma creche, por haver inúmeras famílias que precisavam trabalhar, porém, essa necessidade esbarrava em outra, a de não terem com quem deixar os seus filhos durante a jornada de trabalho.

Fazendo uso de sua liderança junto à comunidade e do papel de destaque ocupado na Igreja Católica São João, o Sr. Amâncio Tonette procurou a Sra. Luigia Bordoni, na época diretora geral das creches municipais, pessoa responsável pela gestão da educação infantil na Secretaria de Educação, e a pediu que implantasse uma creche no bairro Sernamby. A mesma atendeu ao pedido, acontecendo a implantação da creche nas dependências da igreja São João, por isso, se chama Centro de Educação Infantil Municipal “São João”, uma forma encontrada de homenagear a primeira sede da escola. É importante lembrar que a Sra. Luigia Bordoni mantinha/mantém forte vínculo com a Igreja Católica e com as causas sociais, o que pode ter a nosso ver, sem dúvida, “facilitado” a autorização/implantação da creche na igreja.

Sobre esse movimento de implantação e de seu objetivo primeiro, acompanhemos o depoimento de Vânia (2017):

O CEIM São João existe desde 1983, e na ocasião de sua fundação, ele **funcionava na igreja** e só tinha duas salinhas e quatro funcionários. E hoje a gente se encontra nessa realidade, nesse mundão que é o CEIM São João. [...] **Quando se pensou na creche São João, na época se pensava mais naquela questão de ajudar as famílias**, não é igual à hoje, né! Então **funcionava mais como assistencialismo**, então quando se pensou, **pensou para realmente ajudar aquelas mães que precisavam trabalhar e não tinham onde deixar seus filhos** (DIRETORA VÂNIA, 2017).

O CEIM “São João” funcionou dentro do templo religioso por um período, mas não demorou muito e a comunidade construiu em um terreno ao lado da igreja um espaço para o funcionamento da creche, espaço este cedido pela igreja. Então a creche deixou de funcionar no interior da igreja, e passou a desenvolver suas funções nesse novo espaço físico, que era composto por duas salas de aulas, uma cozinha e um banheiro.

Figura 20 – Igreja São João atualmente.



Fonte: Arquivo do autor (2017).

Figura 21 – Formatura das crianças na igreja São João.



Fonte: Arquivo do CEIM "São João". Acesso Nov. de 2017.

Nesse período a escola dispunha apenas do trabalho de quatro funcionárias, sendo duas professoras: Rita Bispo do Prado e Benedita Serafim, e duas serventes: M^a José de Jesus e Rosentina. Em cada turno trabalhavam uma professora e uma servente, sendo que as serventes também desempenhavam o trabalho de cozinheira. Nessa época eram atendidas apenas 40 crianças, divididas nos turnos: matutino e vespertino.

Depois de algum tempo de funcionamento do CEIM "São João", foi convidada para desempenhar a função de coordenadora a Sra. Silvana M^a Pinto, que desenvolveu importante trabalho com foco na perspectiva pedagógica, algo que até aquele

momento a creche carecia. Contudo, por volta do ano de 1993 a mesma renunciou ao cargo.

No ano seguinte assumiu como coordenador o Sr. Adilson de Ângelo que deu continuidade ao trabalho, ampliando a atenção ao caráter pedagógico. Porém, ainda em 1994 ele foi convidado para prestar orientações pedagógicas a todas as creches do município e acabou por renunciar ao cargo. Assume, então, a coordenação a Sra. Rita Bispo do Prado, que permaneceu por dois anos na função e no início de 1996 por questões particulares também decidiu renunciar.

Quem assume a coordenação no lugar da Sra. Rita Bispo do Prado, é a Sra. Célia Vieira Vós, que assim como sua antecessora, exerce a função por mais ou menos dois anos, e no ano de 1998 também renuncia ao cargo.

Entre o ano de 1998 e 1999 o CEIM “São João” deixa as dependências da Igreja Católica São João e passa a ter como sede uma casa alugada. “Depois que nós saímos da igreja, nós fomos para uma casa alugada, próxima, praticamente do lado da igreja”. (DIRETORA VÂNIA, 2017). E nesse mesmo ano de 1999 assumiu a coordenação a convite da Sra. Luigia Bordoni, a Sra Fátima Quartezani Vital. A creche estava em um local novo, com uma coordenação nova e sob uma perspectiva pedagógica diferente, pois já não atendia seu público em dois turnos, mas havia passado a atuar em *tempo integral*. Sobre esse movimento de transformação nas condições físicas/pedagógicas nos relata a professora Elenir (2017):

Era uma casa alugada, onde os quartos e as salas a gente fazia de sala de aula. Eram crianças de **período integral**, eles dormiam, passavam o dia inteiro. Crianças de três a cinco anos. Aí ficamos ali mais de três anos naquela casa, depois daquela casa, nós com muita luta junto com a comunidade fomos para a creche [sede própria] (PROFESSORA ELENIR, 2017).

“Olha eu lembro, eu trabalhei lá naquele prédio, na casa alugada, eu sozinha numa sala de aula com 32 meninos” (DIRETORA VÂNIA, 2017). Esse período na casa alugada foi marcado por muita dureza, luta e garra. Podemos ver isso tanto pela condição de improvisado na adequação do espaço físico, relatado pela professora Elenir (2017), quanto pela situação de superlotação expresso pela diretora Vânia (2017). Mas apesar das dificuldades existentes, os educadores, juntamente com a

comunidade, permaneciam firmes no desejo de promoverem melhores condições para o desenvolvimento da educação de suas crianças.

Figura 22 – Realização de atividade pedagógica na varanda da casa alugada.



Fonte: Arquivo do CEIM “São João”. Acesso Nov. de 2017.

Figura 23 – Colocando as crianças para dormir na varanda da casa alugada.



Fonte: Arquivo do CEIM “São João”. Acesso Nov. de 2017.

Figura 24 – A casa onde funcionou a creche após a saída da igreja.



Fonte: Arquivo do autor (2017).

Vale enfatizar que as crianças atendidas pela creche naquela época eram em sua maioria advindo das camadas mais empobrecidas residentes no bairro Sernamby, sendo que algumas famílias possuíam inclusive dificuldades para manterem/custearem a própria subsistência, e para algumas dessas famílias a escola despontava, em certa medida, como uma “alternativa” de driblar as dificuldades com alimentação, sendo esse espaço um local em que seus filhos e filhas teriam acesso ao menos à alimentação adequada:

Naquela ocasião a nossa clientela, era aquela clientela realmente daquelas pessoas que vinham para a escola, as crianças né, que **às vezes não tinham o que comer em casa**, vinham para a escola por causa da merenda, do almoço, porque essa questão do café da manhã, do almoço, do lanche da tarde e da janta sempre existiu. Mas assim, sempre foi uma clientela muito humilde que sempre colaborou (DIRETORA VÂNIA, 2017).

A baixa condição econômica de algumas famílias da comunidade não foi, em certa medida, uma barreira para que crescesse cada vez mais o empenho e desejo de construir uma sede definitiva para o CEIM “São João”. Formou-se uma corrente de solidariedade e compromisso, inspirada na ideia do exercício comprometido com a cidadania em solucionar algumas das dificuldades enfrentadas no bairro. Com esse objetivo a comunidade local, juntamente com os funcionários da escola se uniram, “arregaçaram as mangas”, e com muita energia, vontade e trabalho começaram por conta própria a construir o espaço físico definitivo da creche.

[...] **Foram os moradores que começaram a dar início, pedir colaboração mesmo, como material de construção, então essa parte inicial da construção** foi realmente com toda a comunidade. Então quem veio aqui para poder ajudar a construir, era presidente de associação, era aquele membro da associação, os pais que ajudavam, então assim, **foi tudo feito bem doméstico mesmo, tudo começou bem lá do chão mesmo**. As pessoas saíam na rua com uma folha e aí pediam doações no comércio, às vezes o comércio doava com dinheiro, às vezes doava um crédito no material de construção, aí a organização dessa construção ia lá e pegava. Então assim, **começou mesmo com essa dureza toda** (DIRETORA VÂNIA, 2017).

Sobre esse importante movimento de luta, de engajamento em torno da necessidade/desejo da construção de um espaço físico melhor e da conquista de uma sede própria para a creche, completa a professora Elenir:

Nessa mudança tivemos que fazer pedágio no meio da rua, entendeu, para **angariar fundo para a gente construir**, pedir nas casas de comércio, no material de construção, para gente prosseguir, **levantar um pouquinho a creche** (PROFESSORA ELENIR, 2017).

Como resultado desse esforço coletivo, a construção da escola ficou parcialmente pronta, sendo possível sua mudança de local entre os anos 2001 para 2002. No entanto, esse novo ambiente ainda carecia de construções importantes, como a do espaço de recreação e, sobretudo, a do muro, pois a mesma era/é cercada por ruas, o que tornava muito “perigoso/arriscado” a lida com as crianças, uma vez que, se houvesse qualquer “descuido/distração” por parte dos profissionais com relação às crianças, ocorrendo uma possível saída de alguma delas do espaço interno da creche, as mesmas ficariam expostas ao perigo promovido principalmente pela movimentação dos veículos na via pública que cerca a escola.

Quando a escola já estava com essa construção da parte de baixo pronta, nos mudamos para cá, e aí quando nós mudamos também **não tinha muro**, não tinha nada do que temos hoje, **era só a casca grossa da escola mesmo**, e **o único espaço que a gente tinha para brincar é aquela varanda** que nós temos lá em baixo, porque **a rua já era ali onde passa nossa areia, ali já era a rua, ali passava carro ainda na época**. E tinha a construção da associação, mas também bem pequena, tudo iniciando (DIRETORA VÂNIA, 2017).

Figura 25 – O CEIM “São João” ao fundo praticamente sem o muro.



Fonte: Arquivo do CEIM “São João”. Acesso Nov. de 2017.

Figura 26 – Os fundos do CEIM “São João” sem o muro.



Fonte: Arquivo do CEIM “São João”. Acesso Nov. de 2017.

Figura 27 – O CEIM “São João” ao fundo com o muro sendo construído.



Fonte: Arquivo do CEIM “São João”. Acesso Nov. de 2017.

É interessante ressaltar que o terreno onde está construída a creche, foi doado pela associação de moradores do bairro Sernamby, sendo que ambos CEIM “São João” e associação de moradores até o momento atual compartilham do mesmo terreno, pois a área em que está situado o parque (o espaço de recreação da escola) pertence à associação de moradores, e o espaço onde acontecem as reuniões da associação está atualmente sendo utilizado como sala de aula pela escola. A diretora Vânia comenta essa intensa relação de parceria e cumplicidade que há entre o CEIM “São João” e a associação de moradores do bairro Sernamby:

[...] Esse espaço onde a gente está hoje, era da comunidade, da associação de moradores do bairro do Sernamby, que na época eles que ganharam isso aqui [o terreno], e aí, como a comunidade sempre esteve muito junto

com a escola, nunca funcionou isolado, dividiu-se o espaço. Então **hoje a nossa escola e a associação de moradores elas funcionam no mesmo espaço.** [...] **Hoje nós trabalhamos com sete salas de aula, uma é da associação de moradores.** Nós iniciamos só com cinco salas, aí depois nós construímos a salinha de dois anos, que é essa que a gente tem perto do portão, e fomos melhorando a sala da associação, que hoje também a gente usa como sala de aula. Por isso também que eu acho, que quando a gente faz esse contrato todo o ano com eles para ajudarem a escola, eles se mostram abertos a ceder o espaço, porque **nunca teve a divisão, daqui pra cá é do CEIM São João, daqui pra lá é da associação,** porque até se houvesse esse racha, a única parte que seria nossa hoje, era [até] a varanda. Então nós não teríamos onde colocar o parquinho, nós não teríamos aquela areia para as crianças, nós não teríamos nada daquilo ali [parque] (DIRETORA VÂNIA, 2017).

Figura 28 – Sede da Associação de Moradores do bairro Sernamby.



Fonte: Arquivo do autor (2017).

Figura 29 – O espaço de recreação do CEIM “São João” após ser construído.



Fonte: Arquivo do CEIM “São João”. Acesso Nov. de 2017.

Figura 30 – O espaço de recreação do CEIM “São João” atualmente.



Fonte: Arquivo do autor (2017).

Figura 31 – O espaço de recreação do CEIM “São João” atualmente.



Fonte: Arquivo do autor (2017).

Com a conquista de um espaço próprio para a creche houve melhoras na organização e trabalho com as crianças, mas ainda assim as condições físicas, pedagógicas e, principalmente, de recursos humanos estava muito longe do ideal, pois o número de crianças por sala continuava muito além do que de fato comportava adequadamente a escola; já as questões pedagógicas, apesar do esforço permanente em melhorar o atendimento junto às crianças, o quesito formação ainda não tinha recebido a atenção necessária, pois praticamente todos os funcionários da escola não tinham concluído ou sequer começado o curso superior; quanto à quantidade de profissionais, ainda era insuficiente para ajudar na educação e cuidado de tantas crianças, o que acabava deixando os poucos educadores

sobrecarregados, o que contribuía para promover um ambiente atravessado por tensões:

Mas assim, era muita criança, ali aquela varanda era toda de criança, ficavam só dois professore, a gente tomava conta de quase cem crianças. Eram salas superlotadas, porque na época a lei não amparava a gente por quantidade de aluno, o que o diretor achava [que cabia] colocava, igual [crianças] de dois anos eram 40 alunos por sala. [...] A sala de cinco anos era 25 ou mais de criança. [...] A gente não aguentava, não tinha recurso para amparar a gente em nada, [nem] para colocar as crianças para dormir. [...] O psicológico da gente era muito afetado porque você era uma máquina. Para colocar crianças para dormir durante o dia é muito difícil. [...] Hoje o povo reclama, antes era pior. Porque além de você ser vigiado, as crianças tinham muita coceira, muita escabiose (DIRETORA ELENIR, 2017).

Figura 32 – Crianças dormindo quando a creche funcionava em tempo integral.



Fonte: Arquivo do CEIM “São João”. Acesso Nov. de 2017.

No fim do ano de 2005 a Sra. Fátima Quartezeni Vital, que estava na direção da creche desde o ano de 1999 a convite da Sra. Luigia Bordoni, decide não concorrer à eleição para escolha de diretor escolar que ocorreria no início do ano de 2006. É importante ressaltar que esse cargo havia deixado de ser ocupada por meio de indicação do poder executivo/legislativo municipal, passando a ser eleito, conforme processo de duas etapas, primeiro: prova de conhecimento específico, e segundo: por votação da comunidade escolar. Após a realização da eleição, assumiu a direção da escola a Sra. Vanessa Campos Carlos Braga, dando continuidade aos trabalhos que estavam em curso, se reelegendo no fim do ano de 2007 para o biênio 2008/2009.

No ano de 2008 o CEIM “São João” foi contemplado pela prefeitura com uma reforma e ampliação do espaço físico, sendo construída a parte superior do prédio, melhorando assim as condições de trabalho. Lembrando que durante esse movimento de reforma a escola passou a funcionar em outro local, em uma casa alugada pela prefeitura no centro da cidade.

Se eu não me engano, foi em 2008 que nós fomos contemplados com reforma e a ampliação da escola. Que foi onde eles fizeram a construção dessa parte de cima, mas tudo assim, sempre com todo mundo muito junto (DIRETORA VÂNIA, 2017).

Figura 33 – O CEIM “São João” atualmente.



Fonte: Arquivo do autor (2017).

Figura 34 – O CEIM “São João” antes da reforma.



Fonte: Arquivo do CEIM “São João”. Acesso Nov. de 2017.

Figura 35 – O CEIM “São João” atualmente.



Fonte: Arquivo do autor (2017).

Figura 36 – Sala de aula do CEIM “São João” antes da reforma.



Fonte: Arquivo do CEIM “São João”. Acesso Nov. de 2017.

Figura 37 – Sala de aula do CEIM “São João” atualmente.



Fonte: Arquivo do autor (2017).

Figura 38 – Auditório no andar superior do CEIM “São João”.



Fonte: Arquivo do autor (2017).

Figura 39 – Parte de trás do CEIM “São João”.



Fonte: Arquivo do autor (2017).

Vale salientar que, apesar da reforma e ampliação, adequações ainda são necessárias no espaço físico do CEIM “São João”. Podemos mencionar, primeiro: que é necessária a construção de um espaço recreativo de fato da escola, e prioritariamente maior do que o atual, para que as atividades educativas desenvolvidas nesse ambiente sejam mais bem desenvolvidas e aproveitadas; segundo: é importante a construção de novas salas de aula, pois a sede da associação de moradores tem sido atualmente adaptada como sala de aula para atender a demanda da escola; terceiro: é preciso que seja construído um refeitório, uma vez que as refeições, em sua maioria, são feitas atualmente dentro das salas de aula, com exceção da turma que estuda no andar superior do prédio, que as realizam na varanda da escola. Tomar o lanche dentro da sala de aula prejudica o

desenvolvimento posterior da aula, pois é preciso que as mesas sejam limpas em seguida para a continuação das atividades, o que ocasiona a perda de tempo, e em certa medida, causa incômodo e transtorno.

Em 2010, após a realização de nova eleição para o provimento do cargo de diretor, assumiu a gestão da escola a Sra. Neuza Lima pelo biênio de 2010/2011, dando seguimento aos trabalhos desenvolvidos.

É importante lembrar que em 2011 foi implantado nos Centros de Educação Infantil Municipal o cargo de pedagogo, possibilitando uma importante parceria junto aos professores e, conseqüentemente, contribuindo para a melhora da qualidade do ensino ofertado, sendo a primeira pedagoga do CEIM “São João” a Sra. Fátima Quatezani Vital, que em outro momento ocupou o cargo de gestora na escola.

Também houve a inserção na grade curricular da educação infantil aulas das disciplinas específicas de artes e filosofia, que além de ofertarem atividades diversificadas contribuindo para a ampliação dos saberes trabalhados e produzidos em sala de aula, igualmente possibilitou aos professores regentes de classe condições para cumprirem os planejamentos semanais na escola.

No ano de 2012 ocorre, a nosso ver, um retrocesso no exercício da gestão democrática nas escolas públicas municipais, pois o então prefeito Amadeu Boroto vetou o processo de escolha para o provimento do cargo de diretor escolar, passando novamente o mesmo a ser o ocupado por meio de indicação do poder executivo/legislativo municipal, sendo nesse mesmo ano convidada pelo poder executivo municipal a ocupar o cargo de diretor escolar no CEIM “São João” a Sra. Vanessa Campos Carlos Braga, que permaneceu na função enquanto indicada do poder executivo até o ano de 2016.

No fim desse mesmo ano, o provimento do cargo de diretor escolar voltou a ser por meio de processo eletivo, porém, a votação foi apenas interna, não podendo votar toda a comunidade escolar, mas somente os funcionários de cada escola, sendo com base nessa votação composta uma lista tríplice com nomes de três candidatos escolhidos, e posteriormente sendo um deles convidado pelo poder executivo municipal a ocupar o cargo de diretora. Os três nomes escolhidos foram os das senhoras: Helena Panciere, Jandira Bernardo e Vanessa Campos Carlos Braga, sendo esta última a escolhida para permanecer no cargo durante o no de 2017.

Vale retomar e lembrar um fato muito importante ocorrido no ano de 2015, que foi a construção do CEIM “Carmelina Rios”, localizado no bairro carapina, próximo ao CEIM “São João”, pois o mesmo passou a atender um número expressivo de crianças que anteriormente eram atendidas pelo CEIM “São João”, possibilitando melhor divisão desse público entre as duas escolas.

Figura 40 – CEIM “Carmelina Rios”.



Fonte: Arquivo do autor (2017).

Também não podemos esquecer que o CEIM “São João” chegou a funcionar em tempo integral mas, devido à grande demanda de vagas, a Secretaria Municipal de Educação determinou que a escola passasse a funcionar em período parcial, visando possibilitar dessa maneira atendimento a um público maior, ofertando novas vagas a fim de incluir as crianças do bairro que ainda não frequentavam uma escola. Ao contrário de uma ação bem-intencionada, fica evidente, a nosso ver, o descrédito direcionado ao desenvolvimento da educação local pela Secretaria de Educação, visto que as políticas públicas adotadas para promover a inclusão na escola das crianças que estavam desassistidas, se resume em dividir a escola em dois turnos, em lugar de construir mais escolas para atender com maior qualidade as crianças do município.

Lembrando que o público atendido atualmente pelo CEIM “São João” não se restringe à comunidade do bairro Sernamby, mas se estende aos moradores dos bairros: Ideal, Fátima, Carapina, Centro, Aviação, Morada do Ribeirão, Porto, dentre outros.

[...] Quando viemos para cá, para esse prédio onde a gente está hoje, eu me lembro numa turma integral, porque nós também já tivemos turmas integrais, com 42 crianças numa sala de aula. [...] Como faltava escola, automaticamente o número de aluno por sala aumentava. [...] Hoje o nosso número de crianças [atendidas] é de 220, é um número bem grande, nós já tivemos mais sufocados quando ainda não tinha o Carmelina Rios, então **hoje com o Carmelina Rios a gente dividiu um pouco**, hoje com a quantidade de salas que a gente tem, se a gente fosse atender só o bairro Sernamby, a gente conseguiria atender a nossa clientela, sendo que **nós atendemos muitas crianças de outros bairros**, mas é uma clientela boa, uma clientela participativa, é uma clientela ativa (DIRETORA VÂNIA, 2017).

O CEIM “São João” mudou muito em relação às suas origens, deixou de ter caráter meramente assistencialista, e hoje possui importante reconhecimento dentro da rede de educação do município por conta de sua qualidade no ensino, isso apesar do mesmo ainda não possuir todas as condições desejadas para o desenvolvimento do trabalho com as crianças, como já apontamos.

Parte desse reconhecimento é fruto do intenso trabalho que foi desenvolvido durante todos esses anos, e que ainda encontra-se em curso. É um resultado da garra e dedicação de muitas pessoas que por ali passaram e dos que agora estão. O CEIM “São João” desde sua fundação carrega, representado em cada pessoa que se propõe a “vestir a sua camisa”, o desejo de construir condições melhores para suas crianças, já que as lutas passadas reverberaram no presente, impulsionando e inspirando a todos e todas que se sentem parte dessa construção a prosseguirem nessa busca de oferecer sempre o melhor.

O espaço do São João é bom, ainda é um dos melhores. E ali como a gente sempre trabalhou, vamos lá, com garra, todo mundo junto, o São João cresceu. E todo mundo na mesma linha de pensamento, vamos fazer, vamos fazer, vamos trabalhar. Ali nós demos o suor mesmo, ali nós trabalhamos com garra, tudo que tem ali foi porque nós trabalhamos mesmo (DIRETORA ELENIR, 2017).

Com o passar dos anos, não só o perfil da escola mudou, mas as exigências de muitos pais também, pois atualmente grande parte deles se interessam e buscam qualidade no ensino ofertado aos seus filhos, tendo em vista que no início da construção da creche o que era esperado do CEIM “São João” pela maioria dos pais se restringia a perspectiva do “cuidado”, entendido aqui restrito aos aspectos físicos e alimentícios das crianças e não propriamente da qualidade do ensino ofertado, mas com os avanços e mudanças na comunidade local nos aspectos econômicos,

políticos e estruturais também foi modificado o foco e as exigências em relação a escola, uma vez que:

Hoje a gente vê diferença nos pais, hoje os pais eles se interessam pelo trabalho pedagógico que é desenvolvido nas escolas, eles se interessam pelo projeto que o professor está desenvolvendo, ele pergunta, ele questiona, porque **antigamente deixava ali na porta da escola e ia embora, se a criança tava bem cuidada, para eles era o que importava**, mas hoje não, hoje está diferente (DIRETORA VÂNIA, 2017).

De fato, não é raro ouvirmos de pais de alunos e de profissionais da educação do município que o CEIM “São João” é uma “referência” na qualidade do serviço prestado enquanto escola pública, isso apesar dos problemas já apontados, essas observações nos provocam o seguinte questionamento: a qualidade do serviço que prestamos no CEIM “São João” é realmente assim tão boa ou os serviços públicos de ensino nas escolas básicas municipais de São Mateus andam em situação qualitativa tão “crítica” que nossa escola diante disso acaba por despontar como modelo de qualidade?

Sabemos que há um grande esforço por parte de muitos profissionais da educação em se manterem atualizados, em inovarem suas práticas pedagógicas, em aplicarem recursos financeiros próprios para o desenvolvimento de uma aula, de um projeto, isso não é raro de se ver no cotidiano escolar; também sabemos que inúmeros pais fortalecem a escola pública com recursos próprios, com prestação de serviços voluntários, com doações, como mostramos a partir da construção do CEIM “São João”.

Não podemos esquecer que apesar de ocorrerem melhorias no ensino prestado no CEIM “São João”, sabemos que educação de qualidade não é privilégio, mas direito garantido em lei, como já nos dizia o educador Anísio Texeira (1957), por isso, devemos lutar para que esses direitos sejam cumpridos, não com o financiamento advindo diretamente dos recursos próprios da comunidade local, dos pais de alunos e dos profissionais da educação, pois trabalhar com amor e trabalhar por amor são condições bem diferentes de atuação. Trabalhamos com amor, educamos com afeto, mas precisamos de condições dignas de trabalho e salário, e essas condições devem ser garantidas/custeadas pelo poder público. Em vista disso, compreendemos que educar é acima de tudo um ato político, de cidadania, de conquista e de luta. Só assim alcançaremos o respeito e o reconhecimento que

almejamos para nós enquanto profissionais da educação e para nossas crianças sujeitos de direitos, pois o desejo expresso pela diretora Elenir (2017) é sem dúvida um desejo que arde no peito de cada profissional da educação básica pública, pois assim como muitos educadores brasileiros lutaram por uma escola pública, gratuita, laica e de qualidade, reconhecida por sua importância, necessidade e atuação, desejamos que a educação desde os mais pequeninos seja valorizada, fomentada e respeitada, como nos relata Elenir (2017):

Eu vejo que a educação infantil tem tudo ainda para dizer, eu sou professor de educação infantil, e a educação infantil tem valor sim, tem valor. E eu defendo muito a educação infantil Mauro, porque é a base. [...] A educação infantil hoje ela oferta... O aluno já sai daqui tendo uma bagagem muito grande, sem estar massacrando a criança. Hoje o professor de educação infantil consegue fazer um trabalho bem dinâmico, bem prazeroso, onde a criança sente vontade de ir para a escola, onde a criança tem aquele livre momento, que eu to estudando, eu quero ir para a escola, eu me sinto bem. [...] A educação infantil tem que ser reconhecida, é necessário ela ser reconhecida, porque ela tem o olhar diferenciado, porque ela faz parte da vida do estudante. O aluno que passa pela educação infantil tem bagagem mesmo (DIRETORA ELENIR, 2017).

Em virtude das ideias aqui tecidas, entendemos que contar história é uma arte de fazer política, de registrar elementos que nos ajudem a pensar-nos processualmente na intensidade do devir presente, pois estamos inseridos no tempo, em que o presente não se esgota no fato ocorrido, na ação realizada, mas adquire sempre sentido novo pela rememoração dos movimentos vividos e pelo desejo da realização daquilo que é sonhado.

Aqui montamos nosso mosaico que retrata o movimento histórico do CEIM “São João”, não como sendo a “verdade histórica”, mas como sendo nossa “contação de história”, escolhemos nossos cacos, colamos nossas peças e demos forma a esse quebra-cabeça, produzido, construído, costurado por muitas mãos, não sendo nem bonito, nem feio, mas apenas uma expressão de obra de arte emergida de nossa infância aventureira mergulhada na intensa estranheiridade dos fatos aqui narrado.

4 DEVIR-CRIANÇA, ESTÉTICA DA INFÂNCIA: MOVIMENTOS, CORES, SENTIDOS, IMAGINAÇÃO

"Ser criança, o que é?
 Ser criança é viver brincando,
 pulando, rindo e cantando?
 É gostar de pegar bicho-de-pé?
 Criança deveria ser apenas criança.
 E nunca crescer.
 Talvez um dia até pudesse,
 mas só depois de muito viver.
 Já imaginou um mundo feito só de crianças?"
 (Paula Ramos de Oliveira -Trecho do poema:
 Um mundo de crianças)

Em tempos massificadores, em que hierarquia, disciplina, controle e uniformidade são palavras de ordem, ser criança, experimentar a infância é fazer revolução, infiltrando os "muros" da ordem social econômica, criando linhas de fuga, túneis secretos, caminhos alternativos capazes de resistir, combater e minar por dentro a fundação dessa sociedade onde o novo, a criação, o inusitado se faz raridade e é combatido.

Imagina um mundo feito só de crianças, de infâncias, no qual gente grande ou crianças de todas as idades experimentem olhar sempre, e de novo, tudo como se fosse a primeira vez, ressignificando em cada ato de ver uma nova descoberta em seus sentidos, exatamente como narra Bloom (2003, p.52), em seu conto: **uma história maluca**, em que a personagem vive uma situação dessas e descreve: "a passagem atrás dela era a mesma em cada cerca viva e árvore pelas quais eu tinha passado; no entanto, tive a certeza de que tinha entrado num mundo novo".

Seria realmente incrível para as pessoas de espírito livre, mas perigoso para os que defendem e estão acostumados com a rotina, com o óbvio, com a norma, com a mesmice, pois seriam tempos de processo, de movimentos contínuos e ininterruptos,

em que os defensores da reprodução, da hierarquização, da manutenção do status quo, classificariam como movimentos subversivos; em contrapartida, aqueles que se agarram ao devir-criança em seus movimentos minoritários, encarariam como uma aventura, e é isso o que continuaremos fazendo nesse capítulo, permaneceremos imaginando, sonhando, criando, viajando como andarilhos, sem mapa, sem destino, ao sabor do caminho, como nômades, mesmo sem sair do lugar.

Construiremos um diálogo a partir dos exercícios filosóficos desenvolvidos na escola com as crianças, relacionando-os com a perspectiva da *experiência de pensamento*, problematizando o insistente esforço que há em alfabetizar as crianças cada vez mais cedo. Seguidamente, discorreremos sobre os (des)encontros no trabalho com as crianças, apresentando relatos de educadores que sustentam que, apesar da potência de pensamento gerada nas experiências filosóficas com elas, há também ações não afirmativas produzidas e reproduzidas no ambiente escolar, fruto de imagens de pensamentos que precisam ser (des)construídas ou colocadas em questão nos exercícios de pensamentos, a fim de construirmos uma sociedade igualitária, pautada no respeito à diversidade. Por último, desenvolveremos um diálogo em torno dos conceitos devir-criança, nomadismo e linha de fuga, conectando-os aos relatos de alguns professores de filosofia da rede, apontando o contado com os mais pequeninos como caminho potente no encontro transformador e intenso com a infância.

4.1 Brincando de pensar: experimentando a infância do pensamento

"Não sei se brinco, não sei se estudo,
se saio correndo ou fico tranquilo.

Mas não consegui entender ainda

Qual é melhor: se é isto ou aquilo"

(Cecília Meireles - Trecho do poema:

Ou isto ou aquilo)

É possível fazer as duas coisas ao mesmo tempo? Será que dá para brincar estudando e estudar brincando? Qual a possibilidade de se fazer da sala de aula um espaço de brincadeiras e das brincadeiras um espaço de sala de aula? Ou ainda, como fazer do brincar espaço para o pensamento e do pensamento espaço do brincar? Isso é o que estamos tentando fazer junto às crianças no CEIM “São João”. Tentamos fazer das brincadeiras um espaço de experiência do pensamento, e do pensamento um espaço de experiência do brincar.

Nesse movimento de escrita pretendemos trabalhar elementos que a experiência de pensamento junto às crianças pode nos apresentar, suas potencialidades e limites. Para a realização dessa experiência de travessia, exporemos tentativas desse exercício.

A que segue ocorreu em julho de 2017, no CEIM “São João” com uma turma de crianças de 5 anos de idade, que cursam a pré-escola nível II, vespertino.

Disciplina: filosofia

Tema do projeto trabalhado no 2º trimestre: Meio ambiente.

Tema da aula: os animais pensam?

Objetivo: exercitar a experiência da empatia.

Sem dar nenhuma explicação prévia de como seria a aula daquele dia, me dirigi ao quadro e comecei a desenhar um casal de peixes. As crianças ficaram muito curiosas me perguntando a todo instante: “tio o que é isso?” Eu disse a elas: vocês terão que adivinhar. Não demorou e logo descobriram que eu estava a desenhar peixes. Em seguida as questioneei: são peixes machos ou fêmeas? Com o objetivo de provocá-las a pensar acerca da questão de gênero, logo também chegaram a um consenso, respondendo: “Um é macho e outro fêmea. O pintado de verde é homem, e o que está de batom é a mulher”. Porém, quando as perguntei: *peixe pensa?* As respostas foram bastante curiosas e potentes para o pensamento.

Figura 41 – Desenho dos peixes que o professor fez no quadro.



Fonte: Arquivo do autor (2017).

Aluna A: peixe não pensa, porque ele não ouve.

Pesquisador: e cachorro pensa?

Aluna A: cachorro pensa sim, porque ele ouve.

Aluna N: o pensamento entra pelo ouvido e vai até a cabeça.

Aluna L: peixe pensa sim! Eu assisti um desenho que mostrava um peixe que pensava e fala em forma de bolhas.

Pesquisador: mas afinal peixe pensa ou não pensa?

Aluna J: tio minha mãe às vezes vai fazer alguma coisa e esquece. Ai ela diz: esqueci o que ia fazer! E eu falo: pensa com a cabeça mãe.

Pesquisador: Mas como o pensamento vai parar dentro da cabeça?

Aluna J: ele já fica lá dentro.

Aluno H: tio Mauro existe um guarda roupa dentro da nossa cabeça onde os pensamentos moram. Ai tiramos eles de lá.

Aluna I: quando eu assisto a um filme e vou dormir fico sonhando com ele. Penso nele!

Pesquisador: então pensamos quando vemos e ouvimos?

Aluna I: Não, só quando vemos. O pensamento entra por aqui (apontando para o olho).

Aluna P: não é assim! Pensamos quando fechamos os olhos. Ai quando a gente fecha os olhos o pensamento vem.

Pesquisador: vamos fechar os olhos então para ver se o pensamento vem! Toda a turma fechou os olhos.

Pesquisador: alguém pensou em algo?

Aluno H: eu pensei que dançava com zumbis.

Pesquisador: para provocá-los disse. Não consegui pensar em nada!

Aluna I: tio tem que colocar o dedo assim (Colocando a mão entre a cabeça e a testa), e juntar as pernas.

Pesquisador: fazendo-me de desentendido, questionei: como assim? Não entendo.

Aluna I e Aluna J: Vamos te mostrar.

Figura 42 – Alunas ensinando o professor como fazer para pensar.



Fonte: Arquivo do autor (2017).

Em seguida, cada aluno foi ao quadro e desenhou algo que dava continuidade a composição do fundo do mar. Desenhando e dizendo algo sobre o que desenhava. Justificando o motivo do desenho aos colegas. Após esse momento, todos foram desenhar juntos nos espaços em branco que ainda restavam no quadro. Encerrando assim essa atividade exercitada no quadro.

Figura 43 – Alunos desenhando coisas do fundo do mar.



Fonte: Arquivo do autor (2017).

Figura 44 – Alunos desenhando o fundo do mar.



Fonte: Arquivo do autor (2017).

Figura 45 – Resultado final do desenho do fundo do mar.



Fonte: Arquivo do autor (2017).

As narrativas que as crianças constroem são permeadas por muita imaginação, ficção, fantasia e sensibilidade - exemplo disso é a fala do Aluno H: *“tio Mauro, existe um guarda roupa dentro da nossa cabeça onde os pensamentos moram. Aí tiramos eles de lá”*. O que possibilita tornar suas respostas imprevisíveis, inusitadas e diferentes. Quando o nosso pensamento é atravessado ou se encontra com o pensamento delas, inevitavelmente nos soa um convite a repensarmos nossas

certezas/verdades muitas vezes já cristalizadas/engessadas, pois o nomadismo²² característico do pensamento das crianças, acaba produzindo em nós efeitos de inspiração, desejo por um olhar novo, infantil, criador, disruptivo, que nos provoca deslocamentos, movimentos, experiências...

As crianças são acompanhadas pela beleza das muitas dúvidas, o que acaba criando para nós adultos nessa relação, condições de criar uma nova sensibilidade para sentir, desejar, produzir, olhar, gerando experiências de pensamento criador, potente, intenso. Fazendo da sala de aula um lugar de aventurar-se no pensamento.

[...] A infância é o outro: o que, sempre muito além do que qualquer tentativa de captura, **inquieta a segurança de nossos saberes, questiona o poder de nossas práticas** e abre um vazio no qual se abisma o edifício bem construído de nossas instituições de acolhida. **Pensar a infância como algo outro é, justamente, pensar essa inquietude, esse questionamento e esse vazio** (LARROSA, 1998, p. 1, grifo nosso).

Reconhecendo e respeitando as atribuições do pensamento e do comportamento apresentado pelas crianças, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) orientam os profissionais da educação que, ao planejarem suas ações pedagógicas, levem em conta as peculiaridades dessa faixa etária, pois esse público, acima de tudo, começa a produzir cultura, conhecimento, arte, crenças, costumes, normas...

Art. 4º As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, **brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura** (DCNEI — RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº. 05/09, destaque nosso).

Em contrapartida a essa peculiaridade criativa e inovadora que as crianças nos apresentam, é notório que a atual conjuntura política educacional brasileira segue sobre uma esteira que se inclina cada vez mais sobre pressupostos alinhados a concepções *pragmáticas* de educação, pelas quais a *razão instrumental*, o carro-

²² “Imperium e república. Entre um e outro, todos os gêneros do real e do verdadeiro encontram seu lugar num espaço mental estriado, do duplo ponto de vista do Ser e do Sujeito, sob a direção de um ‘método universal’. Desde logo, é fácil caracterizar o pensamento nômade que recusa uma tal imagem e procede de outra maneira. É que ele não recorre a um sujeito pensante universal, mas, ao contrário, invoca uma raça singular; e não se funda numa totalidade englobante, mas, ao contrário, desenrola-se num meio sem horizonte, como espaço liso, estepe, deserto ou mar” (DELEUZE-GUATTARI, 2012, p. 52).

chefe dessa perspectiva de ensino, resulta num perigoso empobrecimento da *razão vital*, aquela voltada para aspectos humanos/afetivos que nos possibilita a oportunidade de pensar o sentido de viver, o destino da humanidade, os fins últimos de existir, requerendo para isso o ócio, tempo livre, *skholé*. Na contramão desse exercício de pensamento caminha a *razão instrumental* visa:

[...] À dominação da natureza para fins práticos e lucrativos, sendo fácil constatar que a ciência e a técnica estão a serviço do capital e do poder. Por isso, a sua lógica é a da eficácia, do sucesso, do ganho, do progresso, exercida com tal força que nem sempre percebemos que o predomínio da razão instrumental introduz uma 'irracionalidade' no modo de vida contemporâneo. Os fins realmente humanos foram esquecidos, ou pelo menos, ocupam lugar secundário, enquanto tudo o que deveria ser meio e instrumento passa a ser princípio e fim. Já que o mundo matematizado da ciência e da técnica é despoetizado, **o indivíduo da era tecnológica vive em um mundo 'desencantado', em que as paixões, as emoções, os sentidos, a imaginação, a intuição e os mitos foram transformados em 'inimigos do pensamento'** (ARANHA, 2006, p. 360, grifo nosso).

Um dos resultados dessa pressão exercida sob a lógica da *razão instrumental* tem sido a necessidade de cada vez mais cedo iniciar na educação dos pequeninos o processo de alfabetização. Apesar da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) orientar que esse processo deve ser concretizado nos três primeiros anos do ensino fundamental I, é comum, principalmente no último ano da educação infantil, as crianças já serem iniciadas na alfabetização, sendo que muitas delas iniciam a próxima etapa de ensino (período destinado ao processo de alfabetização), já bastante adiantadas no processo de leitura e escrita, ou seja, a nosso ver há, um aceleração do processo, uma "queima de etapa". Vale lembrar, que recentemente o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou a nova Base Nacional Comum Curricular, que sob o prisma dessa *razão instrumental* passou a *antecipar em lei* o processo de alfabetização para os sete anos de idade, reduzindo de três para dois os anos do ensino fundamental I destinados a esse fim.

Nesses dois primeiros anos, a ideia é que se faça a consolidação [do conhecimento], porque hoje tem a pré-escola obrigatória e **essas questões da escrita já começam a ser desenvolvidas na educação infantil**. A criança já virá com uma bagagem maior do que vem hoje para o ensino fundamental (Professora Zuleika de Felice Murrie, redatora de linguagens da BNCC. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=47191>>. Acesso em: ago. de 2017, grifo nosso).

Sob uma perspectiva de ensino contrária à praticada e defendida pela ótica do letramento existente na educação básica do Brasil, o filósofo Simón Rodríguez

propôs, ao abrir uma escola popular na cidade de Chuquisaca na Bolívia, uma ação pedagógica pautada na ideia que “[...] o pensar deve estar entre as primeiras preocupações das práticas educacionais como se, nos primeiros passos, fosse o pensamento o eixo de todo ensinamento, muito mais ainda que o ler²³ e escrever” (KOHAN, 2016, p. 19). Rodríguez acreditava que o papel do educador nesse cenário deve ser inclinado à busca de experiências de ensino que desenvolvam potencialidades do pensamento com as crianças, pois é a partir do pensar que os demais aprendizados serão consolidados.

[...] Há, sim, que se ensinar a ler e escrever, claro, mas antes de nada, há que se ensinar a pensar, para poder compreender o sentido do que se lê e escreve. Não se trata apenas de ler e escrever mas, sobretudo, de sua transposição prática, ou seja, da medida em que as letras permitem a todos as habitantes destas terras viver uma vida mais humana. E para isso, é preciso, antes de mais nada, ideais sobre como habitar uma sociedade melhor para todos as que a integram. Nesse contexto, insere sua crítica ao método lancasteriano, que **alfabetiza mecanicamente, que faz da arte de ensinar uma técnica e da aprendizagem reflexiva uma repetição memorística, própria mais de papagaios do que de cidadãos da república** (KOHAN, 2016, p. 20, grifo nosso).

Vale ressaltar que Rodríguez argumenta a favor da possibilidade, e não da necessidade, do ensino da filosofia para os mais pequeninos. Reclamando a urgência de ajudarmos as crianças e jovens a desenvolverem o pensamento, pois “pensar não é simplesmente dominar e conseguir pôr em prática habilidades, técnicas, ferramentas de pensamento. Pensar não é uma técnica; ao contrário, é ser sensível às necessidades de todos os que habitam uma terra” (KOHAN, 2016, p. 21).

O pensamento está profundamente conectado à vida, ao outro, a aspectos de atenção, de sensibilidade. Por isso, é fundamental que o pensamento seja trabalhado antes do ler, escrever e calcular. Pois todos esses saberes podem estar a serviço da vida, mas para isso, é preciso que a sensibilidade para com o mundo e com o outro esteja aprimorada, para que esses elementos corroborem na construção de um mundo melhor. Caso contrário, serão apenas conhecimentos técnicos e mecânicos que dirão muito pouco à vida, ao mundo.

²³ É importante ressaltar que Simón Rodríguez fala de uma cultura do letramento de sua época, de seu contexto, sendo todas as suas questões relativas as práticas da alfabetização referentes ao século XIX d.C.

[...] No contexto da educação atual sejamos professores/as militantes que cotidianamente, lutamos individual e coletivamente, para possibilitar o futuro, buscando através dos pequenos gestos diários trazer para as salas de aulas **uma educação que toca o outro, que ressoa em cada aluno/a** (CIRINO, 2016, p.154, grifo nosso).

Larrosa (2014), caminhando nesse mesmo movimento de ideias, enfatiza que o importante em um exercício de leitura são os aspectos de sentido que nos tocam, nos causam, nos sensibilizam, e não o ato de ler em si, não o texto pelo texto, mas o sentido de afeto que provoca a leitura ao nosso pensamento.

Ao ler, o importante não é o que o texto diz, aquilo a que o texto se refere, e sim o que o texto nos diz, aquilo para onde o texto se dirige. Não se trata de revelar um saber sobre o texto, mas sim de **fazer a experiência do texto**. O importante não é do que fala o texto, mas para que fala, para onde fala, para que pessoa ou pessoas fala. **Na leitura, o texto fala para nós, nos fala: fala para nossa escrita, para nossa conversação, para nosso pensamento, para nossa maneira de viver** (LARROSA, 2014, p. 142, grifo nosso).

A ótica de pensamento que as crianças nos apresentam diz muito dessa perspectiva de uma vida pautada na educação do sensível, na preocupação de um permanente e cuidadoso zelo com a atenção, com a escuta, com o olhar. Isso pode ser percebido por suas falas:

Aluna A: peixe não pensa, porque ele não ouve.

Aluna A: cachorro pensa sim, porque ele ouve.

*Aluna N: **o pensamento entra pelo ouvido e vai até a cabeça.***

Aluna I: quando eu assisto a um filme e vou dormir fico sonhando com ele. Penso nele!

Pesquisador: então pensamos quando vemos e ouvimos?

*Aluna I: Não, só quando vemos. **O pensamento entra por aqui (apontando para o olho).***

*Aluna P: não é assim! **Pensamos quando fechamos os olhos.***

Ai quando a gente fecha os olhos o pensamento vem.

Como é pensar com os ouvidos, com os olhos, com a boca, com as mãos, com os pés, com o escuro, com a luz, com o som e com o silêncio? Que tal estreamos olhos ainda guardados? Olhos que temos, mas ainda desconhecemos. Sobre isso, Platão narra em sua obra **A República** uma alegoria bastante conhecida, conhecida como “mito, da caverna”, narrativa que apresenta pessoas que vivem acorrentadas em uma caverna, acreditando que as sombras dos objetos vindos de fora da caverna, projetadas na parede, são a realidade. Contudo, um prisioneiro consegue se soltar e sai da caverna, descobrindo que as sombras que eles viam, não passavam de meras projeções do mundo real. Ele decide volta para contar aos companheiros da descoberta, mas eles não acreditam nele, e acabam por matá-lo.

Os prisioneiros se comunicam, dando nome às coisas que julgam ver (sem vê-las realmente, pois estão na obscuridade) e imaginam que o que escutam, e que não sabem que são sons vindos de fora, são as vozes das próprias sombras e não dos homens cujas imagens estão projetadas na parede; também imaginam que os sons produzidos pelos artefatos que esses homens carregam nos ombros são vozes de seres reais. **O que é a caverna? O mundo de aparências em que vivemos.** Que são as sombras projetadas no fundo? As coisas que percebemos. **Que são os grilhões e as correntes? Nossos preconceitos e opiniões, nossa crença de que o que estamos percebendo é realidade.** Quem é o prisioneiro que se liberta e sai da caverna? O filósofo. O que é a luz do sol? A luz da verdade. O que é o mundo iluminado pelo sol na parede? A realidade. Qual o instrumento que liberta o prisioneiro rebelde e com o qual ele deseja libertar os outros prisioneiros? A filosofia (CHAUÍ, 2011, p. 14,15, grifo nosso).

Será possível vermos de olhos fechados? E por que não nos aventuramos a ver o invisível? Como será que os pássaros vêem? E os peixes que navegam por muitas águas, o que já viram? Ou ainda, por que não continuamos com os velhos olhos, mas inauguramos um novo olhar a cada dia? Segundo Kohan (2012b, p. 188):

Trata-se de ver o que está faltando no que se vê, o que está oculto no invisível. Não por trás, mas aos olhos de quem vê. **O mundo não muda se não mudar a maneira de ver o mundo. E é um olhar para dentro.** Não uma reflexão simples, mas uma incorporação. Um sentimento dentro das coisas, a experiência delas e perguntar o que é o relato da vida nelas e como é o seu viver. Na filosofia, ver e ouvir. Ouvir e ver. Vendo ouvindo (grifo nosso).

Como seria nossa vida, o mundo, o sentido de existir, de educar, de ensinar, de aprender, de trabalhar, se atendêssemos o convite das crianças e mergulhássemos no universo delas, deixando-nos ser guiados por elas?

Façamos um breve exercício de acompanhar alguns momentos das aulas de filosofia no CEIM “São João”, deixando que a dinâmica da infância se faça presença no olhar. Pois como nos fala Larrosa (2014, p. 26):

Do ponto de vista da experiência, o importante não é nem a posição (nossa maneira de pormos), nem a “oposição” (nossa maneira de opormos), nem a “imposição” (nossa maneira de impormos), nem a “proposição” (nossa maneira de propormos), mas a “ex-posição”, nossa maneira de “ex-pormos”, **com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e de risco** (grifo nosso).

Figura 46 – Crianças vendadas. **Pensando com o escuro.**



Fonte: Arquivo do autor (2017).

Figura 47 – Criança fazendo bolhas. **Pensando com a boca.**



Fonte: Arquivo do autor (2017).

Figura 48 – Crianças realizando dinâmica. **Pensando em equipe.**



Fonte: Arquivo do autor (2016).

Figura 49 – Crianças jogando bola. **Pensando com os pés.**



Fonte: Arquivo do autor (2016).

Figura 50 – Criança lendo as figuras de um livro. **Pensando com a literatura.**



Fonte: Arquivo do autor (2016).

Figura 51 – Crianças mexendo com água e terra. **Pensando com as mãos.**



Fonte: Arquivo do autor (2016).

Figura 52 – Criança teclando seu celular. **Pensando com a tecnologia.**



Fonte: Arquivo do autor (2016).

Figura 53 – Crianças criando histórias. **Pensando juntos.**



Fonte: Arquivo do autor (2016).

Figura 54 – Brincando de ser repórter. **Pensando com a mídia.**



Fonte: Arquivo do autor (2016).

Figura 55 – Crianças pulando amarelinha. **Pensando com o corpo.**



Fonte: Arquivo do autor (2016).

Figura 56 – Crianças desenhando. **Pensando o mundo.**



Fonte: Arquivo do autor (2016).

A partir das experiências feitas com as crianças, poderíamos perguntar: e conosco, adultos, como seria trabalhar a filosofia, o pensamento? Sobre isso, Kohan relata que trabalhar filosofia com crianças é menos complicado, pois:

[...] **Com crianças é tudo mais limpo, mais tranquilo, menos torto, menos preconceituoso.** Com adulto, requer um trato diferente. E há um trabalho maior, de construção, daquelas coisas que a sociedade, a cultura, a escola não fazem pensar, naturalizaram. Como a filosofia, de alguma forma, é uma tentativa de encontrar o nosso pensamento mais profundo, digamos assim da infância, essa profundidade está mais perto, mais próxima. À medida que vamos crescendo, vamos colocando coisas em torno dela. **O trabalho para limpar o pensamento, para chegarmos ao nosso pensamento mais profundo, demora um pouco mais** (KOHAN, 2011b, p.1, grifo nosso).

Estamos cheios, estamos carregados de informações, que no decorrer da vida fomos inserindo em torno de nosso pensamento. E como afirma Kohan (2011b), essa limpeza, essa desobstrução, esse esvaziamento, não é fácil de ser feito, é necessário um longo e cuidadoso processo.

Acreditamos que a experiência de convivermos com as crianças, de pensarmos juntos com elas, nos ajuda nesse processo de limpeza, de “faxina” no pensamento, possibilitando o movimento do filosofar “não como alguém que ensina uma disciplina ou disciplina com ensinamentos, mas como alguém que escuta, aprende e compartilha suas inquietudes sem pretensões de ensinar” (KOHAN, 2012b, p. 209). Dessa percepção surge a necessidade de:

Reinventar este viver filosoficamente com os outros, sejam elas crianças, jovens ou adultos, é pluralizar as forças percebidas do que impede ‘transformações’ e **multiplicar inspirações que nos colocam em outras relações com o pensamento e com existir** (KOHAN, 2012b, p. 209, grifo nosso).

Nessa perspectiva da busca de uma *nova relação com o pensamento*, com a vida, com o existir, surgiu uma inquietação, uma pergunta que tem nos provocado: **a experiência de pensamento só se dá numa roda de conversa, num debate, em um movimento de reflexão no qual o corpo, os movimentos corpóreos são elementos secundários nesse exercício de escavar espaço de pensamento?**

Movidos por essa interrogação estabelecemos diálogo com alguns colegas professores/pesquisadores de São Mateus e também do Rio de Janeiro que, de

maneira unânime, afirmaram ser muito estranha uma dinâmica corporal, por exemplo, ser caracterizada como experiência de pensamento, como experiência filosófica, que exercícios físicos, dinâmicas em si, não são experiências de pensamento, mas que talvez possam levar a uma possível experiência, podem gerar elementos capazes de dar o que pensar em um movimento posterior.

É muito válida essa posição de pensamento, respeitamos e defendemos o direito de nossos colegas as expressem e pautarem suas práticas filosóficas nela, contudo, pensamos diferente, discordamos dessa imagem de pensamento, uma vez que nos fala Larrosa (2014, p. 18), que “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”, com base nesse pensamento, podemos dizer, que até mesmo os movimentos corpóreos podem ser, sim, experiências de pensamento, desde que nos toquem, nos provoquem, nos atravessem, seja uma brincadeira, um jogo de futebol, uma ginástica, uma dança, uma dinâmica, uma meditação... Enfim, para nós importa mais a relação estabelecida com aquilo que se faz, não importando tanto o conteúdo, mas qual a relação produzida, se o exercício te toca, o que ele te diz, qual intensidade/tempo ele te leva a habitar, quais transformações ele te provoca...

Acreditamos que o diálogo, a verbalização de ideias, é uma das formas de experienciar o pensamento, mas não a única. Pensamos ser muito pobre condicionar essa experiência ao diálogo entendido enquanto verbalização de palavras, seria, talvez, empobrecer a potência da filosofia; estaríamos até certo ponto, subestimando a força que pode ter um corpo/pensamento.

A experiência de pensamento pode se dar no movimento de diálogo, mesmo quando não há palavras, mesmo quando o diálogo é mudo, pois o corpo e a mente, a mente e o corpo estão em profunda sintonia, em intensa conexão, por isso, a nosso ver, a experiência filosófica também pode ocorrer no estado de silêncio, na realização de uma atividade física, na dança, na yoga, na observação de um quadro, na escuta de uma canção, na realização de um jogo... Se aquilo que fazemos nos coloca em questão, nos propicia um estado de reflexão profundo sobre nós mesmos, certamente há aí experiência de pensamento.

Figura 57 – Professor trabalhando com história. **Pensando na roda de conversa.**



Fonte: Arquivo do autor (2016).

Figura 58 – Crianças participando de dinâmica. **Pensando com a geometria.**



Fonte: Arquivo do autor (2017).

Figura 59 – Criança trabalhando com massa de modelar. **Pensando com a arte.**



Fonte: Arquivo do autor (2017).

Figura 60 – Crianças participando de brincadeira. **Pensando com jogos.**



Fonte: Arquivo do autor (2017).

Não nos obstinamos aqui em negar a existência de outros elementos da tradição filosófica, de outras formas de pensar a relação com a filosofia, o que pretendemos é expandir o entendimento, o diálogo com essa arte do pensamento, promovendo uma ampliação de ótica:

Existe, por certo, um saber específico da prática filosófica, o uso dos conceitos, um modo de argumentar, uma história da filosofia. Porém antes que isso, é necessário perguntar-se. **Não se trata de saber fazer pergunta, senão de fazer pergunta a si mesmo Viver mesmo as perguntas. Ser essas perguntas** (WAKSMAN; KOHAN *apud* CIRINO, 2016, p. 130, grifo nosso).

Com relação a esse pensar o corpo, “pensar com o corpo”, pensar a partir do corpo, sendo o corpo um espaço de experiência de pensamento, um promovedor dessas experiências, encontramos também em Deleuze (2007), em certa medida, elementos que reforçam nossa posição e nos ajudam a refletir acerca do que pode um corpo/pensamento:

Dê-me portanto um corpo: esta é a fórmula da reversão filosófica. **O corpo não é mais o obstáculo que separa o pensamento de si mesmo, aquilo que deve superar para conseguir pensar.** É, ao contrário, aquilo em que ele mergulha ou deve mergulhar, para atingir o impensado, isto é, a vida. Não que o corpo pense, porém, obstinado, teimoso, **ele força a pensar, e força a pensar o que escapa ao pensamento, à vida** (DELEUZE, 2007, p. 225, grifo nosso).

O que Deleuze (2007) faz é superar uma imagem de pensamento, é estabelecer um movimento de “reversão filosófica”, ele rompe com o pensamento cartesiano, com o binarismo, com a ideia do isso ou aquilo, do corpo ou da mente vistos como lugares

separados, sua formulação é o com isso e com aquilo, pensamos com o corpo/pensamento, nos exercitamos, nos movemos com o pensamento e com o corpo, logo, a experiência de pensamento se dá com a roda de conversa, mas também se dá com a dinâmica, com a brincadeira, com o futebol, com a ginástica...

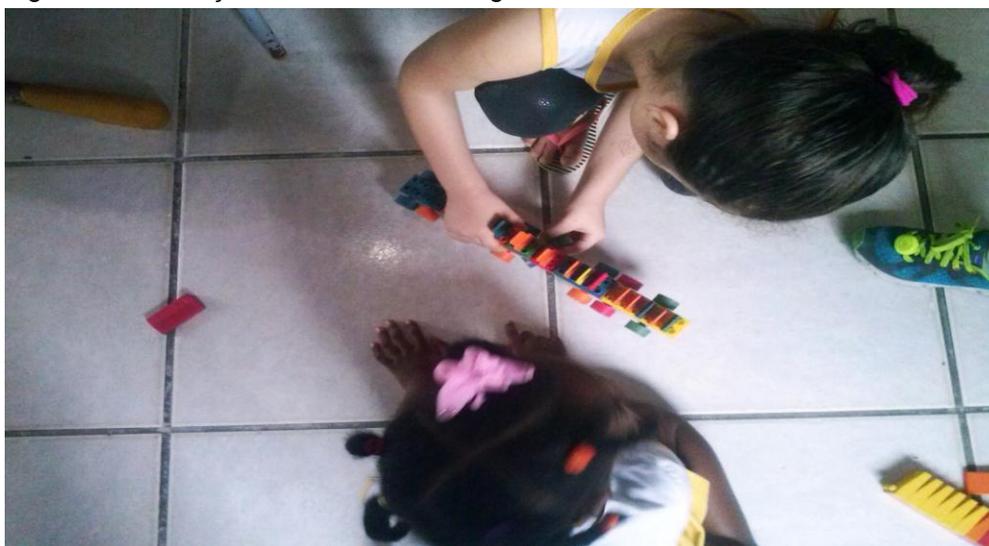
O corpo convida o pensamento para se distrair, para tomar ar fresco, para olhar as coisas como se fosse a primeira vez, para se organizar de outra maneira... da mesma forma, faz o pensamento com o corpo, ambos se pensando, se movimentando em intrínseca relação, em profunda simbiose processual.

Figura 61 – Crianças assistindo filme. **Pensando com o cinema.**



Fonte: Arquivo do autor (2017).

Figura 62 – Crianças trabalhando com lego. **Pensando com criatividade.**



Fonte: Arquivo do autor (2016).

Figura 63 – Crianças flexionando-se. **Pensando com a ginástica.**



Fonte: Arquivo do autor (2017).

Em virtude do exposto, compreendemos que a filosofia com crianças é uma rajada de ar fresco, que nos ajuda a pensar, a experienciar o mundo, a partir de uma ótica que escapa à organização das ideias fundadas na razão instrumental. Já que, permeando as rachaduras da lógica de uma educação do letramento, contribui em dois sentidos: primeiro no de resistir a essa massificação das ideias e, no segundo, o de possibilitar e fortalecer que a sensibilização do pensamento aconteça.

A partir dessa perspectiva, caminhamos na contramão da despoetização do mundo, do seu embrutecimento, porque confiamos nas crianças, no poder inovador da infância e na força da experiência de pensamento. E contra essa lógica instrumental esperamos e trabalhamos para “que a arte nos aponte uma resposta, mesmo que ela não saiba, e que ninguém a tente complicar, porque é preciso simplicidade pra fazê-la florescer” (Oswaldo Montenegro – Trecho do Poema: Metade).

4.2 Entre encontros e desencontros: a experiência de pensamento enquanto espaço de (des)construção

“Aprendemos com Rancière-Jacotot a necessidade de não inferiorizar ninguém, seja pelo tamanho, pela etnia, pela classe, pela idade. Todos têm igual capacidade de aprender, todos podem o que pode qualquer ser humano” (KOHAN, 2012, p. 37)

O princípio da igualdade das inteligências que nos apresenta Rancière (2013), é central nas práticas filosóficas com crianças, jovens e adultos, é uma ideia norteadora, que nos ajuda na composição e condução dos exercícios filosóficos, e estabelece/promove, acima de tudo, a consciência de que é fundamental partir de um pensamento equalizador, para se chegar também a um pensamento de igualdade, que o princípio da igualdade é um ponto de partida, mas também um lugar de chegada, e não um objetivo a ser alcançado. Nos lembra muito bem Kohan (2012), que todos têm a mesma capacidade, sendo o espaço da filosofia um lugar aberto a todos, sem distinção, sem hierarquização, sem classificação etária...

Contudo, essa perspectiva das condições de aprendizado, ainda esbarra, com frequência, em visões de mundo que enfraquecem a promoção da igualdade entre as pessoas, no sentido de desqualificar o outro e inferiorizá-lo, seja com base na idade, na cor da pele, no local de origem, na situação econômica, na formação escolar... O que Rancière, Lipman e Kohan tentam fazer, cada um a seu modo, a nosso ver, é muito similar, é superar a ideia de que o espaço de pensamento é restrito a poucos, que o mundo das filosofias é um ambiente reduzido a um grupo de eleitos, que só pode ser frequentado por aqueles que “pertencem” a academia. O que eles querem é habitar o mundo do conhecimento, da filosofia, com todos, com o máximo de sujeitos possíveis, dissipando a ideia de privilégio para alguns, e elevando a máxima a direito de todos, em uma palavra, eles desejam democratizar o espaço do saber.

Trata-se de filosofia e infância, e portanto não somos nem melhores nem piores que ninguém. Não se trata de um grupo de eleitos, visionários, missionários... não, nada disso, **compartilhamos um espaço pela alegria e a força com que contamina o pensamento, pelos sentidos que abre em nossas vidas**, mas estamos longe de pretender unanimidade, ou hegemonia, ou de que quem não compartilha estes sentidos tenha algum problema ou algo assim (KOHAN, 2012, p. 163, grifo nosso).

Uma potência muito relevante que temos notado no trabalho de pensar com as crianças, está na abertura que a experiência de pensamento propicia de nos (des)construirmos a partir dos encontros e acontecimentos gerados nos grupos, pois ao projetarmos sobre nós uma autorreflexão, notamos que há coisas que precisamos mudar, outras que devemos aniquilar, outras ainda que valem ser somadas/ampliadas.

Vamos relatar uma descoberta no trabalho de pensar filosoficamente com os mais pequeninos que num primeiro momento nos deixou bastante frustrado, triste, atordoado, desmotivado com os exercícios de pensamento e, em certa medida, totalmente sem reação diante do ocorrido. Fato este acontecido no mês de maio de 2016, apenas há três meses que estávamos trabalhando no CEIM “São João”, em uma turma de crianças com 4 anos de idade, que cursavam a pré-escola nível I, no turno matutino.

Disciplina: filosofia

Tema da Aula: Entendendo a Diferença

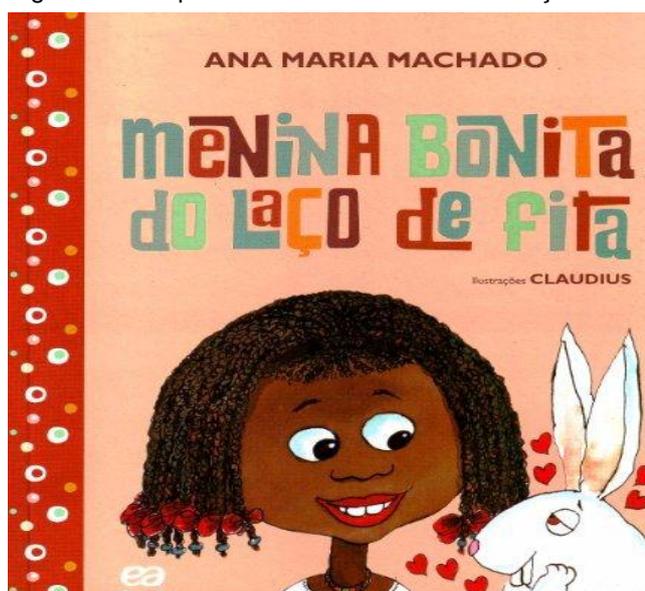
Objetivo: compreender que vivemos em um mundo plural, constituído de pessoas diferentes biológica e culturalmente, e por isso, devemos buscar a convivência harmônica e passiva, trabalhando a ideia de que ser diferente, não significa ser inferior.

Desenvolvimento: 1º movimento: passar no data show a história “Menina bonita do laço de fita”, de Ana Maria Machado, e refletir com os alunos sobre nossas diferenças, buscando valorizar o modo de ser de cada um. 2º movimento: ouvir as músicas “Como é bom ser diferente” e “Normal é ser diferente”, como forma de reforçar as ideias refletidas, discutidas.

Material: notebook, data show; livro em formato de vídeo “Menina Bonita do Laço de Fita”; músicas “Como é Bom Ser Diferente” e “Normal é Ser Diferente”.

Preferimos não tentar escrever as falas dos alunos com base em nossa memória atual, pois estaremos distorcendo o acontecido, e até mesmo, criando falas fantasiosas fruto de nossa imaginação, coisas que, ao certo, não aconteceram. Porém, das vagas lembranças que nos restam daquela experiência de pensamento, lembramos que não ficamos em sala de aula, nos dirigimos para a biblioteca, e lá algumas crianças deitaram e outras sentaram sobre alguns colchões e assistimos a história da “Menina bonita do laço de fita”.

Figura 64 – Capa do livro: “Menina bonita do laço de fita”.



Disponível em: <<http://www.anamariamachado.com/livro/menina-bonita-do-laco-de-fita>>. Acesso em: Jan. 2017.

Infelizmente não anotamos em nosso diário de campo o desenvolvimento dessa aula, as falas dos alunos, as provocações e inquietações surgidas em torno da história “Menina bonita do laço de fita”. Com relação a esse vacilo cometido, fazemos menção ao pensamento de Bloch (2001), de que confiamos de mais em nossa memória, contudo, ela já não é mais a mesma, se transformou, passou por inúmeras modificações no decorrer desse tempo.

Podemos dizer de modo geral, que foi uma aula rica, alegre, em que as crianças, em sua maioria, se encantaram com a personagem da história, e se divertiram muito com as inúmeras tentativas fracassadas do coelho em tentar ficar pretinho como a menina bonita; em seguida, fizemos uma roda de conversa sobre nossas impressões acerca da história, de mais ou menos 25 minutos; posteriormente ouvimos as músicas: “Como é bom ser diferente” e “Normal é ser diferente”, nos recordamos nesse instante das crianças dançando, pulando sobre os colchões; por fim, algumas crianças pediram para desenharem no quadro da biblioteca a menina bonita do laço de fita, sendo atendidas.

Figura 65 – Crianças assistindo vídeo na biblioteca do CEIM “São João”.



Fonte: Arquivo do autor (2016).

Na mesma semana, a mãe da aluna L que estudava nessa classe, esteve na escola para conversar com o professor e com a pedagoga sobre uma situação desagradável ocorrida com sua filha em sala de aula. Ela nos relatou com base em uma conversa tida com a filha em casa, que após a aula de filosofia, a aluna X uma colega de classe, fez alguns comentários e brincadeiras de mau gosto a respeito da cor e do cabelo de sua filha, dizendo que a mesma era a menina bonita do laço de fita, e que a menina do livro/vídeo não tinha nada de bonita... E concluiu o relato, dizendo que *sua filha a pediu para ser engolida de volta, para que pudesse nascer branca*. Vale ressaltar, que durante boa parte da conversa a mãe chorou muito.

Diante da situação posta, o professor e a pedagoga apresentaram o plano de aula para a mãe, falando do teor da história da “Menina bonita do laço de fita”, mostrando que se tratava de um movimento de afirmação da identidade negra, de um ato de valorização do ser humano, e não o contrário; no mais, buscamos dentro do possível consolar a mãe em seu momento de dor.

Após a conversa, a mãe pediu para ir à sala de aula de sua filha, para lhe dar um abraço, ao chegar na classe quis saber quem era a aluna X, e a professora que lá estava a mostrou, nesse momento a mãe ficou muito surpresa, pois a colega que fez os comentários desagradáveis com sua filha, também era negra.

Por que, afinal de contas, a aluna X fez comentários e brincadeiras de mau gosto a respeito da cor e do cabelo da aluna L, se seu cabelo e sua cor também eram iguais ao da personagem da história? Essa questão nos provoca, nos coloca a pensar a

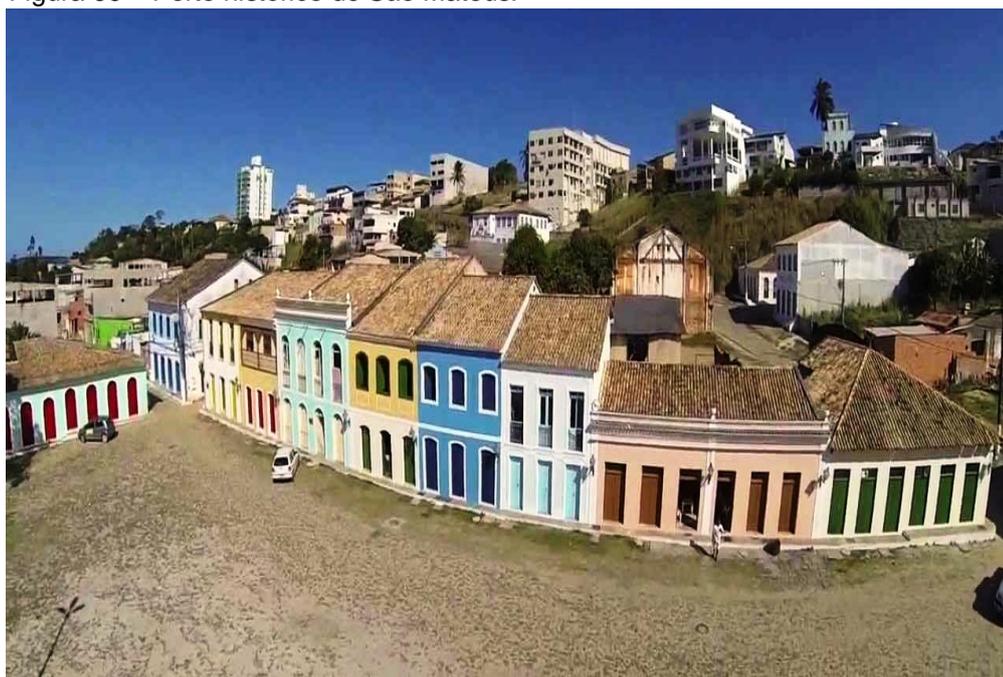
cerca de como a aluna X se percebe, se vê com relação a sua identidade, sua origem, suas características físicas.

O que nos deixou/deixa mais triste e, ao mesmo tempo, intrigados com essa situação, está no fato do município de São Mateus ser um dos locais com a maior população negra do Estado, pois até a segunda metade do século XIX, o Porto de São Mateus era uma das principais portas de entrada de negros no Brasil, conforme Nardoto (2016, p. 302).

No dia 20 de novembro, data do falecimento do líder negro Zumbi dos Palmares, a qual se comemora o Dia Nacional de Zumbi e da Consciência Negra com base na Lei nº 12.519/2011, a cidade de São Mateus, reconhecida pelo expresso contingente de pessoas negras que ainda habita a região, comemora a data sendo simbolicamente a capital do estado, como prevê a Lei estadual nº 8.790/2007.

Sendo a cultura local atravessada pelas heranças deixadas pelos negros desde os tempos da colonização portuguesa, podendo ser percebida, principalmente, através da confecção de artesanatos e das tradicionais manifestações artísticas como bandas de Congo, grupos de capoeira, jongo, ticumbi... Sem mencionar que há também em São Mateus e região assentamentos quilombolas.

Figura 66 – Porto histórico de São Mateus.



Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=rjMnyHYD6kl>>. Acesso em: Jan. 2017.

Figura 67 – Casarões históricos do Porto e o cais as margens do rio Cricaré.



Disponível em: <<https://rotacapixaba.com.br/onde-ir/sao-mateus/>>. Acesso em: Jan. 2017.

Durante alguns meses ficamos desmotivados com o trabalho, pois não compreendíamos, ao certo, em que momento ou aspecto da experiência filosófica tínhamos cometido “erro”, deixado a “desejar”, feito algo de “torto”, e não bastasse isso, ainda houve colegas do CEIM “São João” que ao saberem da situação ocorrida, comentaram: “Mauro e suas aulas polêmicas”, dando a entender, a nosso ver, que havia algo de errado com o professor, com suas aulas, com suas práticas filosóficas.

Contudo, a pedagoga da época continuamente encorajava o educador a não desanimar, a seguir em frente, motivando-o e apoiando-o com as experiências filosóficas, afinal, segundo ela se tratava de uma prática nova para ela, para o professor e para a escola, e que era assim mesmo, tudo que é novo no início causa estranhamento/resistência, mas, com o tempo, ganharia espaço e respeito, ela estaria a seu lado sempre que necessário nas aulas ou na resolução de algum mal-entendido que ocorresse.

Motivado por esse apoio, prosseguimos com as práticas filosóficas com os mais pequeninos, e a partir disso, fomos conversando com colegas professores acerca dessas situações/ações com caráter de preconceito que surgiam/surgem por meio das ações/falas/pensamentos de algumas crianças em nossas aulas, e descobrimos que isso não acontecia/acontece só nas práticas filosóficas que nós realizávamos, não se dá de maneira isolada, mas também ocorreu/ocorre nas aulas de outros

professores. Com o objetivo de exemplificarmos a ocorrência desse tipo de prática no cotidiano de outro educador, segue o relato do professor Silas:

[...] Toda vez que a gente vai fazer um trabalho com pintura, algum desenho, às vezes quando precisa pintar o rosto de uma criancinha no desenho ou de alguma figura, algum animal, elas me pedem um lápis da cor da pele. A primeira vez eu fiquei até perdido, porque eu não sabia do que se tratava, mas aí eu fui ver que era uma cor rosa, a cor rosa para elas é a cor da pele. Desde quando eu percebi isso, eu comecei a questionar, **mas como assim cor da pele? O tio é negro, olha só a cor da pele do tio, é um pouco marrom, então significa que o lápis marrom também é cor da pele?** Elas ficaram sem saber, diziam que não, outras diziam que sim, uma dizia: 'mas o lápis marrom não é da cor da pele', a outra dizia: 'mas o lápis marrom é da cor da pele do tio'. Inclusive até crianças negras, na maioria das vezes, **inclusive, até crianças negras que fazia esse tipo de comentário, que é algo que está dentro delas, alguém colocou isso dentro delas, e eu tento desfazer isso a todo o momento. E assim, a minha primeira provocação é a pergunta,** e com o tempo né, não é algo que eu penso que já acabou, mas é o único resquício que eu percebo que é de autopreconceito talvez, de dificuldade, de confusão, eu não sei como pode ser classificado isso aí [...] (PROFESSOR SILAS, 2017).

As práticas preconceituosas, atualmente, independem da cor da pele, como visto no caso da aluna L, no relato do professor Silas e, como veremos adiante na fala do professor Julimar, reproduzimos pensamentos/ações que desqualificam o outro e a nós mesmos, em muitos casos, sem nos darmos conta disso. Infelizmente, muitos gestos, pensamentos, posturas não afirmativas acabam sendo vistas como “naturais” ou culturais por muitas pessoas, sendo propagadas por meios de piadas, brincadeiras, comentários... E, por mais categóricos que sejamos no combate ao preconceito, às vezes “deslizamos” e o cometemos, e isso nos mostra o quanto ainda precisamos nos colocar em questão, o quanto é necessário permanentemente nos submetemos a um processo de reflexão, nos questionarmos.

É importante deixar claro que não estamos aqui eximindo ninguém das responsabilidades de suas ações, ao contrário, reforçamos que é necessário um permanente e rigoroso movimento de atenção aos pensamentos e atitudes propagadas, defendidas no dia a dia, com o propósito de serem evitados, combatidos toda e qualquer ação de desrespeito para com o próximo, pois o preconceito como visto no caso da aluna L não só machuca, ele fere. Contudo, como todos estamos sujeitos a possibilidade do cometimento do preconceito, destacamos a fala do professor Julimar que apesar de ser negro e sofrer preconceito com relativa frequência, também afirma cometê-lo com outros, ou seja, reproduz

mesmo que “inconscientemente” um modelo de sociedade a ser combatido, desconstruído:

Eu penso que a questão do preconceito em nosso país, é muito mais profunda, não está somente na base de uma educação escolar deficitária, mas vai muito além disso, está na constituição do nosso povo, na formação cultural, **no inconsciente coletivo** da nossa gente, por exemplo: **eu sou negro, venho de família negra, eu sofro preconceito todos os dias, mas ao mesmo tempo eu também sou preconceituoso**, eu estou dentro dessa gama que disseminam o preconceito (PROFESSOR JULIMAR, 2017).

É triste, mas verdadeiro o fato que atitudes preconceituosas também são disseminadas por aqueles que deveriam combater-las, nos referimos aqui a nós professores, pois a fala do professor Julimar e a fala que virá na sequência, do professor André, deixam evidente que o fato de alguém obter um curso, uma formação de ensino superior, não é suficiente para aniquilar a maldita herança deixada por uma sociedade escravocrata. É interessante observar, que no depoimento do professor André, também são apontados pais de alunos como proliferadores do desrespeito:

Eu já vi, presenciei também, **infelizmente até de colegas: ‘aquela garotinha ali, de tal cor, de tal jeito, só pode ser assim, tendo essa cor’**, eu já presenciei em escolas do ensino fundamental, até nos centros de educação infantil eu **já presenciei falas de mães**, falando de outras crianças (PROFESSOR ANDRÉ, 2017).

Ações e pensamento degradantes, dignos de repúdio vindo de adultos, não é raro de se presenciar, infelizmente, mas vindo de crianças, também é muito assustador, foi a sensação que experimentamos com o caso da aluna L no CEIM “São João”, ficamos sem ação, em “estado de choque” foi nossa sensação. Isso se explica, ao menos em parte, pelo motivo de nossa entrada na rede ter se dado de forma atarantada, ingressamos na educação infantil de modo bastante exposto, sem formação específica para lidar com esse público, não imaginávamos que as crianças pudessem ser preconceituosas, tínhamos uma percepção muito limitada acerca das crianças, as subestimamos, as percebíamos como sujeitos puros, ingênuos, bem de uma perspectiva tradicionalmente propagada pela religião cristã, um olhar romantizado, por isso, nos causou tanto incomodo o fato ocorrido, porém, não queremos aqui desmerecer a imagem das crianças, ao contrário, desejamos afirmá-las, mas é fundamental fazermos esse esclarecimento, que elas também

reproduzem consciente ou inconscientemente pensamentos e ações que fortalecem a manutenção do status quo.

Concordamos com Kohan (2011b, p.1, grifo nosso), que no trabalho com as crianças “[...] tudo é mais limpo, mais tranquilo, menos torto, **menos preconceituoso**”. Todavia, destacamos que elas são menos preconceituosas, ou seja, não são imunes ou isentas de praticarem ou sofrerem ações preconceituosas, tanto elas, quanto os adultos estão expostos às mesmas condições de possibilidade nesse quesito, porém, pelo fato dos pequeninos terem menos “vivência”, menos tempo de vida, pressupõe-se, que também tenham tido menos contato com uma visão de mundo escravocrata, carregada de preconceitos, de ideias não afirmativas das diferenças, e isso, nos faz crer que seja menos complicado desconstruir com elas ideias/pensamentos advindos dessa construção social, possibilitando uma potente construção de pensamento com base no respeito às diferenças, nas múltiplas formas de ver, de se relacionar com o mundo, com os outros, trabalhando com a metáfora de que as experiências filosóficas transformam a sala de aula em um “grande carnaval”, em que o inusitado, o diferente não só faz parte desse cenário festivo, mas ocupa lugar central, assim como descrito no baile Partimcundum:

No carnaval
Todo mundo pode
Pode tudo
Pode preto
Pode branco
Pode verde
com bolinha roxa
Pode rico
Pode pobre
Pode nobre
Vai ter lugar
Pra qualquer um
(Adriana Partimpim -
Trecho da música:
baile Partimcundum).

Vemos as experiências filosóficas como um rico caminho de (des)construção capazes de contribuir para a formação e emancipação de nossas crianças, jovens e adultos, principalmente no trabalho de questões tão delicadas como a aqui apresentada. É importante lembrar, que não trabalhamos com a ideia de instrumentalizar a filosofia ou utilizá-la numa perspectiva pragmática, menos ainda, de estabelecer modelos morais/comportamentais a serem seguidos, mas no sentido de colocar as coisas, as ideias, as ações em questão, pois é sabido que:

Quando se ensina filosofia para afirmar uma política – ou uma moral, uma pedagogia, uma religião, que para este caso é o mesmo, são todas ordens determinantes – se impossibilita a filosofia porque a moral, a pedagogia, a política e a religião são para a filosofia um problema e não um ponto de chegada (KOHAN, 2003, p.47).

Vale ressaltar que esse entendimento acerca da potência do exercício filosófico não é exclusivamente nosso, pois todos os professores entrevistados sinalizaram essa direção, reconhecendo esse potencial que a filosofia traz em auxiliar na transformação, na (des)construção dos pensamentos e na reconstrução de ideias potentes, afirmativas. Seguem relatos:

A filosofia na educação infantil seria mais um item de afirmação, de combate ao preconceito na formação da cidadania de nosso povo (PROFESSOR JULIMAR, 2017).

A filosofia ela vai problematizar, ela vai refletir, ela vai se preocupar, com determinadas situações que talvez o ensino sem a filosofia, não se preocupasse [...]. Acho que as crianças podem estar atentas a isso, **se criando crianças que olham o todo e que evitem ter olhares racistas, então isso pode contribuir para uma preservação da identidade de São Mateus, os alunos começam a perceber, devagarzinho, dentro do tempo deles, que as coisas acontecem por uma motivação, por alguns empurrões, que nada vem do nada**, um princípio filosófico, as crianças perceberem isso, devagarzinho, de forma lúdica, **vai contribuir e vai dar novos olhares** (PROFESSOR DEIVISON, 2017).

Acreditamos na força da experiência de pensamento, na potência da infância, na capacidade que a filosofia carrega de propiciar transformações no pensamento daquele que se coloca a dialogar, porém, nada disso adianta se o professor, o mediador no trabalho com as crianças não possuir abertura diante de seus alunos, não saborear a infância, a sensibilidade, o enigmático, o novo, o múltiplo, o inusitado, os despropósitos... Afinal, como já nos provocava Rancière (2013), que nada há para se ensinar, pois quem ensina sem emancipar, embrutece. Pois o que

há, é um movimento de ralação consigo, com o outro, com a filosofia, com o mundo. Então como deveria ser esse tal professor, como agiria diante dos aprendizes? Kohan (2005) nos apresenta uma bela imagem desse educador, dos seus requisitos e de sua postura para com os alunos:

Talvez, uma bela imagem de um professor seja a daquele que pensa com outros sem que importe sua idade, sua cor, seu gênero, sua cabeça, sua biografia. Ele exercita o pensar e dá o que pensar a seus alunos. Esse professor deixa que os outros construam suas imagens de pensamento. **Deixa-os colocar seus problemas** (KOHAN, 2005, p. 235, grifo nosso).

O trabalho com as crianças é constantemente permeado pelo devir, pela aparição do inusitado, na desconstrução de modelos, pela fuga do padronizado, do óbvio, criança é sempre “sinônimo” de criação, de novidade, de infância, de tempos intensos e movediços. Criança e devir transbordam, acionam movimento de fuga, por isso, devir-criança, as ações das crianças estão calçadas inteiramente na noção de movimento, transformação, paradoxo enigmático, assim como a noção do devir que:

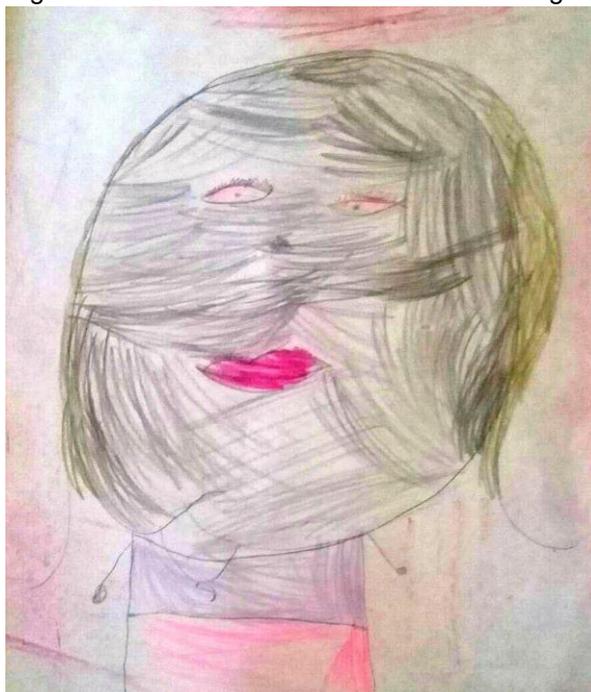
[...] É nunca imitar, nem fazer como, nem se conformar a um modelo, seja de justiça ou de verdade. Não há um termo do qual se parta, nem um ao qual se chegue ou ao qual se deva chegar. Os devires não são fenômenos de imitação, nem de assimilação, mas de dupla captura, de evolução não paralela, de núpcias entre dois reinos (DELEUZE-PARNET, 1998 p.8)

E, nessa perspectiva, trazemos para compor nossa reflexão uma experiência que gira em torno do “desenho da princesa negra”, criado pela aluna E de 4 anos de idade no mês de dezembro de 2017, da turma de pré-escola nível I, matutino.

Sendo que esse acontecimento tem muito a ver com a experiência ocorrida com o professor Silas (2017) relatada anteriormente, quando ele diz que os alunos lhe pediram o lápis da cor da pele, ao passo que ele questionou: **mas, como assim, cor da pele?**

No fim de 2017, a aluna E chegou na sala de aula, saudou a todos, e em seguida disse que tinha feito um desenho, tirou o tal desenho da bolsa, mostrou aos colegas, e foi até ao professor para mostrá-lo: era o desenho de uma princesa negra. Essa pintura deu o que pensar, o que conversar, provocando longo diálogo acerca da cor com que foi pintada a princesa. Segue o desenho e também um trecho do relato:

Figura 68 – Desenho da aluna E. Princesa negra.



Fonte: Arquivo do autor (2017).

Aluna E: olha tio o desenho que eu fiz.

Pesquisador: o que é seu desenho?

Aluna E: uma princesa.

Aluna S: você fez errado, olha como está pintado a cara dela!

Aluna E: não, é assim mesmo, é uma princesa negra.

Aluna S: não é assim que se pinta, não é com essa cor, essa não é cor da pele, não é tio?

Pesquisador: não é a cor da pele de quem?

Aluna S: ah, tio você sabe. De princesa.

Pesquisador: não sei não.

Aluna E: né tio que negro é assim, com lápis preto?

Pesquisador: sim.

Aluna S: está feio. Não é meninas que está feio?

Aluna E: tá nada né tio? [...]

Fizemos um longo bate-papo em relação a cor da pele, e por fim a aluna E me disse ter feito o desenho para a minha namorada, o entregando em seguida, então eu peguei o desenho e a questioneei o porquê de ela ter feito para minha namorada, e não para mim, ela respondeu que princesa é coisa de mulher, e que homem não

brinca de boneca. A partir disso abrimos outra conversa com a turma, pois levei para eles a seguinte provocação: pessoal garoto brinca de princesa? E menina brinca de príncipe? E a conversa foi longe....

Trabalhar filosofia com crianças é estar em intenso processo de abertura ao acontecimento, uma vez que, a todo instante perguntas ou ações que dão o que pensar surgem, é um estado de abertura constante, é mover-se, transformar-se, encontrar-se e desencontra-se, em síntese:

Filosofia com crianças significa que a filosofia é algo que as crianças podem praticar e que ambos ao final se modificam nesse encontro. Não se trata de crianças prodígios nem de filósofos precoces. **Trata-se de crianças vivendo a experiência da filosofia.** Experiência que envolve algo de risco e ausência de certeza. Que prepara para um pensar diferente. A questão é, então, propiciar esse encontro. (CIRINO, apud WAKSMAN; KOHAN, 2009, p. 81, grifo nosso).

Em virtude do apresentado, acreditamos que, apesar das crianças também, em certa medida, reproduzirem pensamentos de um modelo de sociedade conservadora, excludente, desigual... Elas podem, através das experiências de pensamento, transformar o olhar, trazendo o novo de seu começo infantil, libertando o mundo das amarras da desatenção, educando-o em uma perspectiva emancipadora, fazendo vizinhança/fronteira com movimentos do devir, com a intensidade da infância. Desse modo, confiamos que elas também podem nos ajudar a encontrarmos novos inícios, a pensarmos o processo educacional de outra forma, no qual possamos encontrar a invenção, e inventar encontros em profundo exercício de pensamento, amizade e alegria.

4.3 Viagem imóvel: o encontro entre adultos e crianças, e a criação do espírito aventureiro

"E pensar não é somente 'raciocinar' ou 'calcular' ou 'argumentar', como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece. [...] O modo como nos colocamos diante de nós mesmos, diante dos outros e diante do mundo em que vivemos" (LARROSA, 2002).

Pensar é ocupar-nos de nós mesmos, dos outros e do mundo, é vivermos intensamente o cotidiano, as relações, os afetos, percebendo que na dinâmica da vida, sempre há algo novo; porém, para ver essa novidade é imprescindível ter os olhos atentos, ter “boa visão”, ficar à espreita do que se passa, a fim de que algo nos aconteça, pois é no gesto da atenção que se abrem espaços fecundos capazes de nos permitir movimentos de autotransformação. Essa “educação do olhar” não tem a ver com adquirir uma consciência libertadora, com dar fuga a uma visão que se encontra no “cárcere” da alienação, em suma, não trabalhamos aqui no sentido de:

[...] *Educare* (ensinar), mas de *e-ducare*, como conduzir para fora, dirigir-se para fora. E-ducar o olhar não significa adquirir uma visão crítica ou libertadora, mas sim libertar nossa visão. Não significa nos tornarmos conscientes ou despertos, mas sim nos tornarmos atentos, significa prestar atenção (MASSCHELEIN, 2008, p.36, destaque do autor).

Esse exercício de atenção pode se dar no encontro entre adultos e crianças, entre o novo e o velho, no espaço compartilhado em que o pensamento transita entre linhas molares e moleculares, se encontrando, se desencontrando e se mistura, fazendo emergir linha de fuga, sendo que:

Fugir não é absolutamente renunciar às ações, nada mais ativo que uma fuga. É igualmente fazer fugir, não obrigatoriamente os outros, mas fazer fugir algo, fazer fugir um sistema como se arrebenta um tubo... Fugir é traçar uma linha, linhas, toda uma cartografia (DELEUZE-PARNET, 1998, p. 47).

Fuga não na perspectiva de se esconder, de esforçar-se para ser evitado ou evitar uma situação, não se trata tanto de fugir, mas de fazer fugir, de desencadear movimentos, transformações, de desarticular a rigidez dos corpos, dos pensamentos, dos sentidos ou da falta deles, e mover-se não significa sair do lugar, sendo possível ser nômade estando parado, mas tem a ver com se pôr a caminho, com movimentar os mais íntimos pensamentos, em dar nova forma, arrumar de outro modo, formatar, (des)construir o que está rígido e flexibilizar rotas alternativas dentro de si, trata-se em tese de um movimento interior, mas isso não impede a possibilidade de ocorrer também uma movimentação externa, corpórea, estética...

Os conceitos aparecem no pensamento de Deleuze de modo rizomaticamente interligados, linha de fuga conecta-se com a noção de distribuição nômade, que por sua vez, encontra ressonância na ideia de devir, sendo este associado a grupos

“minoritários”, desdobrando-se posteriormente em inúmeras performances, como por exemplo: devir-criança, devir-mulher, devir-índio, devir-negro, devir-animal...

Devir é tornar-se cada vez mais sóbrio, cada vez mais simples, tornar-se cada vez mais deserto e, assim, mais povoado. É isso que é difícil de explicar: a que ponto involuir é, evidentemente, o contrário de evoluir, mas, também, o contrário de regredir, retornar à infância ou a um mundo primitivo. Involuir é ter um andar cada vez mais simples, econômico, sóbrio (DELEUZE-PARNET, 1998, p. 39).

Nossas experiências com as crianças nos levam a acreditar que é possível experimentar, vivenciar, potencializar, se relação e produzir devires, movimentos nômades e linhas de fugas juntos aos mais “pequeninos”, cada uma dessas forças que se apresentam ao pensamento atravessam e permeiam a vivência construídas no trabalho com elas. É importante lembrar, que nós não as possuímos, não as portamos, nada disso, essas potências, forças resultam da aproximação entre nós e as crianças, são produzidas a partir do encontro, da amizade, da alegria, da partilha gerada entre o fluir da cumplicidade do novo com o velho, do velho com o novo, da simbiose do múltiplo e da multiplicidade do único.

Figura 69 – Desenho da aluna I. Amizade entre adultos e crianças.



Fonte: Arquivo do autor (2017).

Figura 70 – Desenho da aluna R. Coisa que gosto de compartilhar.



Fonte: Arquivo do autor (2017).

As crianças gostam de brincar, de compartilhar suas experiências, suas vivências, seus medos, seus sonhos. Contudo, a educação nos moldes como tem se apresentado de maneira geral, não tem contribuído para o fortalecimento de um aprendizado emancipador, alegre, cativante, pelo contrário, o que se vê é um exercício de repressão ao brilho da infância, das cores e vivências enigmáticas, colocando a infância em situação de “fuga”, de pressão, de descaso, por isso, “o devir-criança é a abertura ou o desdobramento da infância retraída; daquela que a educação obriga a se retrair sobre si mesma” (SCHÉRER, 2009, p. 199).

Apesar das investidas de uma educação molar, dura, a infância escapa, escorre, isso porque ela é criadora, sempre encontra o novo, o meio no qual subverte a lógica, se liberta, resiste ao engessamento dos modelos impostos, prontos, a serem seguidos. “A criança molar é aquela que se aborda através de seu meio, que se abre aos diversos dados dos sentidos e das coisas. À linguagem das coisas” (SCHÉRER, 2009, p. 207). E por ser assim, ela possibilita no encontro com o adulto, que este também fabrique o novo, pense o impensado, transforme-se, acesse o que há de melhor em si mesmo.

Sobre essa força, esse poder, essa magia colorida que a infância, as crianças possuem e que no encontro com os adultos os ajudam a experimentar algo até então desconhecido vejamos o relato de dois professores:

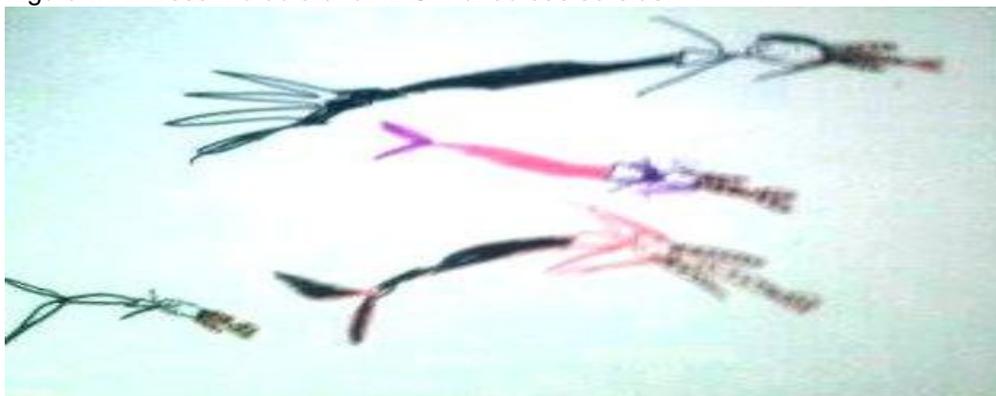
[...] **As crianças têm o poder de fazer a gente encontrar o que nós temos de melhor.** [...] A experiência com as crianças abriu um horizonte bem grande de possibilidades, de novidade, tanto pessoalmente, tendo o contato com elas, me divertindo bastante com elas nas minhas aulas, e acredito que elas se divertem também, mas também no campo da pesquisa, no campo cognoscitivo também evolui, por isso, por conhecer novas realidades, novas leituras (PROFESSOR FLÁVIO, 2017).

O que eu vi como positivo no trabalho com a educação infantil, foi **o carinho que elas têm para conosco, que nos deixa mais sensíveis, mais amorosos, nos tornando mais humanos**, está aí uma grande sacada na educação, trabalhar bem isso é um árduo trabalho, muito difícil, mas só assim, elas e nós poderemos ser pessoas melhores (PROFESSOR VANDERLEI, 2017).

O trabalhar com crianças é, a nosso ver, um meio fecundo de acessarmos a infância, de nos encontrarmos com uma nova ótica de percepção do mundo, do outro, de nós, esse encontro abre um novo jeito de compreensão, de diálogo, conduzido pelo afeto, pelos sentidos, pela imaginação, sendo que:

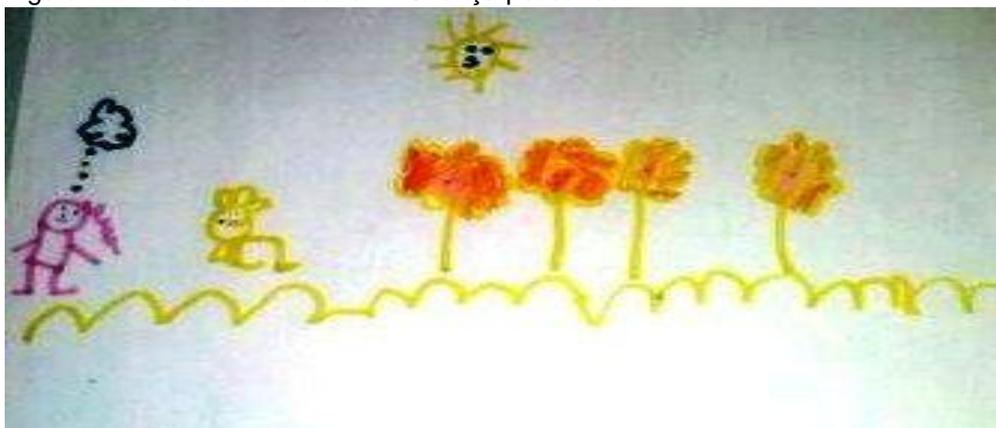
[...] O criador ou descobridor do novo ('o gênio') está em afinidade com a infância: entre o adulto que ele é e tal como ele era criança, não houve ruptura, mas continuidade. Ou, melhor ainda, existe um terreno comum onde eles se encontram, há passagens de um para o outro e, entre eles, indistinção. Então, além de se servir de suas lembranças e de se deixar impelir por fontes obscuras, ele é banhado [...] pela infância. Ele é, ou melhor, 'torna-se' criança (SCHÉRER, 2009, p. 192).

Figura 71 – Desenho do aluno M. O mundo das sereias.



Fonte: Arquivo do autor (2017).

Figura 72 – Desenho da aluna B. Criança pensando.



Fonte: Arquivo do autor (2017).

É fundamental compreendermos que vivenciarmos a infância por meio do “devir-criança não é tornar-se uma criança, infantilizar-se, nem se quer retroceder a própria infância cronológica. Devir é um encontro entre duas pessoas, acontecimentos, [...]” (KOHAN, 2007, p. 95).

Acreditamos que assim também ocorre com o artista criador, com aqueles que trabalham a partir da perspectiva que pensar é criar, como Manoel de Barros, que nos diz que tudo que não inventa é falso, ou seja, a criação é o movimento mais desejado pelo artista, e essa invenção se dá por meio do encontro entre o artista e a criança, por meio do compartilhamento de vizinhança:

[...] Ele não se torna criança, mas compartilha sua vizinhança, intercâmbio entre-os-dois, em que o artista fornece-lhe o que ela ainda não tem – a capacidade de dar forma à experiência -, enquanto **ele recebe da criança o que deixou de ter, a fraqueza de um olhar não obstruído pelos clichês** (SCHÉRER, 2009, p. 208-209, grifo nosso).

Consideramos fundamental esse esclarecimento, pois o próximo relato do professor James, apresentando sua perspectiva pedagógica/didática pode vir a ser confundida com a perspectiva do “infantilizar-se”, contudo, a nosso ver, o que ele aponta é a importância da abertura, do esvaziar-se, no sentido de transformar-se por meio do encontro, da relação, pois encontrar-se exige preparação por parte do educador, um deslocamento, não é um movimento do acaso, um improvisado, mas um estar à espreita, atendo aos meios, às brechas que podem permitir uma potente experiência de pensamento, “trata-se do momento mágico quando alguma coisa fora de nós mesmos nos faz pensar, nos convida a pensar ou nos faz coçar a cabeça” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2015, p. 51).

[...] **Você tem que se pensar como uma criança**, você tem que brincar com a criança para você desenvolver um bom trabalho [...]. **Você tem que se esvaziar de tudo que você pensa, de tudo, para você poder entender o mundo da criança, e poder vivenciar aquilo ali**, e trabalhar filosofia com elas, até porque a criança, ela é filósofa por natureza, ela questiona, ela quer saber o que é aquilo, tocar naquilo, porquê aquilo, e tal. E você tem que aproveitar dessas potencialidades que elas têm, para poder trabalhar com elas a filosofia (PROFESSOR JAMES, 2017).

O devir-criança é mistério, enigma, labirinto, “[...] é produtor de uma realidade ainda desconhecida, confunde-se com a própria trajetória do processo de criação, [...] permeada de caminhos pelos quais se deixa levar a visão, a audição e o intelecto” (SCHÉRER, 2009, p. 209). Mergulhar em experiências de pensamento com as crianças é apostar na criação do espírito aventureiro, é avançarmos às cegas em um mundo ainda desconhecido, é exercitarmos a condição de exposição, é deixarmos que algo nos aconteça, nos atravesse, é deixarmos que os outros nos transformem, é transformarmos o outro e, acima de tudo, nos transformarmos.

Com base no exposto, desejamos prosseguir na companhia das crianças em busca dessa infância misteriosa, enigmática, labiríntica, que nos (des)concerta, nos (des)constrói, nos permite experimentar o novo, nos possibilita mover-nos em busca de nossos pensamentos mais profundos, daquilo que temos de melhor, de surpreendente, de potente, de desconhecido, de inesgotável...

5 PARA CONTINUAR PENSANDO²⁴

Essa pesquisa não se encerra, ao contrário, abre-nos novas perspectivas, novas possibilidades, novos convites para continuar pensando a relação entre educação, filosofia e infância.

Ela nos convida ao começo de um recomeço, pois todo ponto de chegada pressupõe um novo ponto de partida, todo fim pressupõe um novo começo. A experiência de terminar uma trilha nos torna desejosos de continuar a experiência da caminhada, em busca de novas descobertas na aventura de mover-nos, mesmo estando parados, pois a experiência de pensamento tem como característica a condição de ser um movimento interminável.

Pensar por meio da escrita nos possibilitou/possibilita percebermos que a cada momento somos muitos, somos múltiplos, somos “travestidos” por muitas ideias, pensamentos, atravessamentos, encontros...

Vivemos o poder da palavra, de sua força transformadora, no sentido de Larrosa (2002, p. 21), seja enquanto pensamento, escrita, diálogo, narração... E, impulsionados por esse exercício transformador, fazemos nossas as palavras proferidas por ele: “eu creio no poder das palavras, na força das palavras, creio que fazemos coisas com as palavras e, também, que as palavras fazem coisas conosco”.

Nossa pesquisa nos possibilitou um intenso movimento de transformação, de autoquestionamento, de experienciar a infância, de nos localizarmos mais uma vez em condição de estrangeiridade, de exposição.

Durante essa caminhada nos movemos entre tensões, impasses, desafios, fragilidades, imprevistos, rupturas, encontros, desencontros... Justamente esses acontecimentos tão (des)concertantes tornaram essa jornada tão especial, carregada de desejos, sonhos e descobertas.

²⁴ Optamos pelo termo “para continuar pensando” em lugar de “conclusão”, pois aqui fazemos menção ao subsídio que Kohan (2012), juntamente com seus colaboradores, oferece na obra: **A escola pública aposta no pensamento**, como indicação que pode ajudar na organização e “composição” da experiência de pensamento, sendo o “para continuar pensando” o último dos seis passos capazes de contribuir para a experiência filosófica acontecer. É importante salientar que o grupo sugere esse passo a passo “[...] não como uma receita, mas como uma matéria plástica para sobre ele começar a compor nossa própria obra” (KOHAN, 2012, p. 19).

Com as crianças descobrimos um mundo novo a cada dia, maneiras múltiplas de ver, de pensar, de vivemos a infância do pensamento e o pensamento da infância. Junto com elas experimentamos a possibilidade de ser, de sentir, de cultivar ideias de outras maneiras, de transformamos e sermos transformados.

Experiência bem diferente dos pensamentos de Platão em relação as crianças de sua época, compreendendo que ele se interessava pelas crianças não pelo que elas eram, mas pelo que elas poderiam vir a ser e a fazer pela pólis grega (cidade-estado), uma concepção da infância bastante pragmática e instrumental.

Nossa experiência também se descola do pensamento de Lipman, nesse sentido, pois apesar de sua plausível iniciativa em levar a filosofia para além das universidades e disseminá-la aos mais pequeninos, público até então bastante marginal em relação as práticas e vivências da filosofia. O mesmo também objetivava trabalhar a filosofia com as crianças pensando na construção de uma nova sociedade, diferente daquela a qual tinha partilhado e sido educado, ou seja, ele em certa medida também se interessa pelas crianças não pelo que elas são, mas pelo que elas podem vier a ser e a fazer pela sociedade futura, ele desenvolvia o trabalho filosófico com elas com a perspectiva de construir uma sociedade diferente, logo o mesmo também as percebiam por uma lógica instrumental, as observa por uma ótica pragmática.

Partilhamos aqui dos pensamentos de Kohan em relação as crianças, se interessando pelo que elas são: crianças, infâncias, movimentos, cores, aromas, enigmas, imaginação, aventureiras, potências, alegres, amigas, provocadoras, devir-criança... Buscamos a cada dia experimentar os pensamentos com as crianças, fazendo das relações lugar de encontro, respeito, transformação, construção do inimaginável, do impensado.

Já em relação à questão que norteou nossa pesquisa, a saber: **que experiências permeiam o movimento do ensino de filosofia no Centro de Educação Municipal “São João”?** Percebemos que são muitas e intensas e, com base nisso, sustentamos que a filosofia na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental devem se colocar à escuta da infância das crianças, como condição de novidade que chega ao mundo, pois a potência afirmativa da infância, mediante o gesto cuidadoso e atento do educador, se mostrou como caminho fértil,

transformador, criador, potente, ao contrário da inércia propagadora do mesmo, do status quo, tão em evidência nas escolas atualmente.

Defendemos, ainda, que o pensamento seja trabalhado com os mais pequeninos antes do ler, escrever e calcular, pois de nada vale desenvolver essas habilidades, sem que as crianças saibam compreender as questões a sua volta.

Por fim, levantamos outra questão/provocação: o ensino de filosofia com crianças na educação pública do município de São Mateus continuará avançando? Acreditamos que isso dependerá da resposta concreta a ser dada a outro questionamento: quão dispostos estamos nós educadores, gestores, administradores, políticos, conselheiros educacionais, pesquisadores, estudantes, para um encontro capaz de nos tirar de nós mesmos e nos lançarmos no tempo da intensidade, da infância, do impossível, nessa aventura de pensar com as crianças?

6 REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da Educação**. 3ª Ed. São Paulo: Moderna, 2006.

_____. **História da educação e da pedagogia: geral e Brasil**. 3ª Ed. São Paulo: Moderna, 2006.

BARROS, Manoel de. **Gramática expositiva do chão: Poesia quase toda**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1990.

_____. **Exercícios de ser criança**. Rio de Janeiro: Salamandra, 1999.

BITTAR, Marisa; BITTAR, Mariluce. Os movimentos estudantis na História da Educação e a luta pela democratização da universidade Brasileira. **Revista Científica Eccos**, São Paulo, nº. 34, p. 143-159, mai./agos. 2014.

BLOCH, Marc. **Apologia da história ou o ofício de historiador**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BLOOM, Harold. **Contos e poemas para crianças extremamente inteligentes de todas as idades**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2003.

BRASIL. Lei nº 12.519, de 10 de novembro de 2011. **Diário Oficial da União**, Brasília, 11 de nov. 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/L12519.htm>. Acesso em: 11 jan. 2018.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC, SEF, 1998.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – Ciências Humanas e suas Tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1999.

_____. **PCN + – Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – Ciências Humanas e suas Tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2002.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Resolução Nº 5/2009**, de 17 de dezembro de 2009, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC, SEB, 2009.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Redação dada pela **Lei Nº 12.796/2013**, que altera a Lei Nº 9.394/1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, SEB, 2013.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional determina alfabetização até o segundo ano do ensino fundamental**. Brasília: MEC, SEB, 2017. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=47191>>. Acesso em: ago. 2017.

CARDOSO, Heloisa Helena Pacheco. Narradores de Javé: histórias, imagens, percepções. **Fênix – Revista de História e Estudos Culturais** Abri/ Mai/ Jun. de 2008 Vol. 5 Ano V nº 2.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. [Trad. Ephraim Ferreira Alves]. Petrópolis: Vozes, 1998.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. 14 ed. São Paulo: Ática, 2011.

CIRINO, Maria Reilta Dantas. **Filosofia com crianças: cenas de experiência em Caicó (RN), Rio de Janeiro e La Plata (Argentina)**. 1. Ed. Rio de Janeiro: NEFI, 2016.

DANELON, Márcio. Em torno da especificidade da filosofia: uma leitura das Orientações Curriculares Nacionais de filosofia para o Ensino Médio. In: CORNELLI, Gabrielli; CARVALHO, Marcelo; DANELON, Marcio (Coord.). **Coleção Explorando o Ensino: Filosofia**. V.14. Brasília: MEC, 2010.

DELEUZE, Gilles. **O abecedário de Gilles Deleuze**. 1994. [Transcrição integral do vídeo, para fins exclusivamente didáticos. 1988 (vídeo), 1994 (transcrição). Mimeo, s.d. 70 p.].

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Vol. 1. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

_____. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Vol. 3. Rio de Janeiro: Editora 34, 1996.

_____. **A Imagem-Movimento – Cinema 2**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

_____. **Mil Platôs**. Vol. 5. Tradução Peter Pál Pelbart e Janice Caiafa. São Paulo: editora 34, 2012.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. Trad. Eloísa Araújo Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1998.

FERREIRA, Neliane Maria. Paz e Amor na Era de Aquário: a contra cultura nos Estados Unidos. **Revista Cadernos de pesquisa do CDHIS**, Uberlândia, nº. 33, p.68-74, Jun. 2006.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. 33.ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

_____. **A arqueologia do saber**. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

GALLO, Sílvio. **Metodologia do ensino de filosofia: uma didática para o ensino médio**. São Paulo: Papirus, 2012.

_____. **Deleuze & a Educação**. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

GONÇALVES, Daniela; AZEVEDO, Cláudia. O valor e a utilidade da filosofia para crianças. **Cadernos de Estudo ESE de Paula Frassinetti**. Porto, nº 4, p. 103-111. 2006.

GRAU, Olga. Narrativas e experiência. In: BORBA, Siomara; KOHAN, Walter. (Orgs.). **Filosofia, aprendizagem, experiência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 195 – 207.

KOHAN, Walter Omar. Fundamentos à prática da filosofia na escola pública. In: KOHAN, W. O.; LEAL, B.; RIBEIRO, A. (Orgs.). **Filosofia na escola pública**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

_____. **O ensino da filosofia frente à educação como formação**. In: GALLO, Sívio; CORNELLI, Gabriele; DANELON, Márcio (Org.). Filosofia do ensino de filosofia. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

KOHAN, Walter Omar. **Infância: entre educação e filosofia**. 1.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

_____. **Infância, estrangeiridade e ignorância** - Ensaio de filosofia e educação. Belo horizonte: Autêntica, 2007.

_____. **Filosofia para crianças**. 2. Ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

_____. **Filosofia: o paradoxo de aprender e ensinar**. Coleção Ensino de filosofia. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

_____. O ensino de filosofia e a questão da emancipação. In: CORNELLI, Gabrielli; CARVALHO, Marcelo; DANELON, Marcio (Coord.). **Coleção Explorando o Ensino: Filosofia**. V.14. Brasília: MEC, 2010a.

_____. Vida e Morte da Infância, entre o Humano e o Inumano. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, RS, v. 35, n. 3, p. 125-138, set/dez 2010b.

_____. Filosofia e Infância. In: **Revista Salto para o Futuro** – Filosofia: ensino e educação. Brasília: MEC, 2011a. Disponível em: < http://cdnbi.tvescola.org.br/resources/VMSResources/contents/document/publication_sSeries/18565710-Filosofia.pdf>. Acesso em: mar. 2017.

_____. Filosofia na Educação Infantil. In: **Programa Salto para o Futuro** – Tv Escola: entrevista. Brasília: MEC, 2011b. < <http://tvescola.mec.gov.br/tve/salto-acervo/interview;jsessionid=5096B4581D4533ED119922CA1F16665A?idInterview=8466>>. Acesso em: fev. 2017.

_____. Palavras, passos e nomes para um projeto. In: KOHAN, Walter Omar; OLARIETA, Beatriz Fabiana (Orgs). **A escola pública aposta no pensamento**. (Coleção Ens. Fil. 4). Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2012.

_____.Repensando, com outras vozes, os sentidos de filosofar. In: KOHAN, Walter Omar; OLARIETA, Beatriz Fabiana (Orgs). **A escola pública aposta no pensamento**. (Coleção Ens. Fil. 4). Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2012.

_____. **Pensar com Heráclito**. (Org. e Trad.) Rio de Janeiro: Lamparina, 2013.

_____. A necessidade do impossível: pensar, ensinar, ler... a filosofia de uma escola popular. **Leitura: Teoria & Prática**, v.34, n.67, p.13-25. São Paulo: 2016.

KOHAN, Walter Omar; WUENSCH, Ana. **Filosofia para crianças: a tentativa pioneira de Matthew Lipman**. V. I. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

LARROSA, Jorge. Literatura, Experiência e Formação: uma entrevista de Jorge Larrosa, para Alfredo Veiga-Neto, [S. l.:], em julho de 1995. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos Investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. Porto Alegre: Mediação, 1996.

_____. O Enigma da infância ou o que vai do impossível ao verdadeiro. In: LARROSA, J., LARA, N. P. **Imagens do outro**. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

Disponível em: <<http://www.lite.fe.unicamp.br/cursos/ep403/txt3.htm>>. Acesso em: fev. 2017.

_____. **Pedagogia profana:** danças, piruetas e mascaradas. 4.ed. Belo horizonte: Autêntica, 2001.

_____. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, nº. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27501903>>. Acesso em: 04 jun. 2017.

_____. **Tremores:** escritos sobre experiência. Tradução ANTUNES, Cristina; GERALDI, João Wanderley. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

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

_____. Como nasceu filosofia para crianças. In: KOHAN, Walter Omar; WUENSCH, Ana Míriam (Org). **Filosofia para crianças:** a tentativa pioneira de Matthew Lipman. V.1. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

MASSCHELEIN, J. E-ducando o olhar: a necessidade de uma pedagogia pobre. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 33, n. 1, p. 35-47, jan./jun. 2008.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola:** uma questão pública. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

MOREIRA, Herivelton; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

NARDOTO, Eliezer Ortolani. **História, Geografia e Economia de São Mateus**. São Mateus: Ed. do Autor, 2016.

OLIVEIRA, Paula Ramos de. **Um mundo de histórias**. Petrópolis: Vozes, 2004.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante:** cinco lições sobre a emancipação intelectual. Tradução de Lílian do Valle. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

PARAÍSO, Mar Lucy Alves. Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa. In: **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 122, p. 283-303, maio/ago., 2004. Disponível em:<www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742004000200002...sci....>. Acessado em: 25 mai. 2017.

PEQUIN, Bento S.; TEIXEIRA, Gilson R. M.; MONTERO, Maria Fernanda A. G.. A Filosofia na escola secundária brasileira (1837-2008). **Revista Saberes em perspectiva**, Jequié, v.4, nº.9, p.54–70, maio/ago. 2014.

SANTOS, Alice. Filosofia e educação para o pensamento crítico. **Revista Philosophica**, Lisboa, n. 6, p. 71-79. 1995.

SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do regime militar. **Cad. CEDES** [online], vol. 28, n.76, p.291-312. 2008.

SILVEIRA, Renê José Trentin. O programa de filosofia para crianças de matthew lipman: uma concepção liberal de educação. **Revista childhood & philosophy**, Rio de Janeiro, v.7, nº. 13, jan./jun. 2011.

SOARES, Maria da Conceição Silva. **O caso Gilles Deleuze**. In: Pró-discente: caderno de produções acadêmico-científicas do Programa de Pós-Graduação em Educação. V. 1, nº. 1 (mai/ago. 1995). Vitória: UFES, Programa de Pós-Graduação em Educação, 1995. p. 36-56.

SCHÉRER, René. **Infantis**: Charles Fourier e a infância para além das crianças. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1957.

VALLS, Á. **A Filosofia no II grau**. Porto Alegre: Correio do Povo, 1983.

WAKSMAN, Vera; KOHAN, Walter Omar. **Filosofía con niños**: aportes para el trabajo en classe. 2. reimp. Buenos Aires: Novedades Educativas, 2009.

WUENSCH, Ana Míriam. Notas para uma história do movimento filosofia para crianças no Brasil. In: KOHAN, Walter Omar; WUENSCH, Ana Míriam (Org). **Filosofia para crianças**: a tentativa pioneira de Matthew Lipman. V.1. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

6 APÊNDICES



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO UNIVERSITÁRIO NORTE DO ESPÍRITO SANTO**

APÊNDICE A -

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) PARA
REALIZAÇÃO DE ENTREVISTAS**

1. Identificação do responsável pela execução da pesquisa:

Título provisório da pesquisa: Filosofia com crianças na escola pública: experiências na educação municipal de São Mateus

Pesquisador responsável: Mauro Britto Cunha

Orientador responsável: Prof. Dr. Jair Miranda de Paiva

Contato com pesquisadores responsáveis: Endereço: Rodovia BR 101 Norte, km 60, Litorâneo, São Mateus, ES Telefones: (27) 3312-1594 / (27) 3312-1569 / (27) 9 9950-4819 e-mail: maurobrittoc@gmail.com

Comitê de Ética em Pesquisa

Rodovia BR 101 Norte, Km 60 - Bairro Litorâneo - São Mateus - ES - CEP: 29.932-540.

Tel.: (27) 3312-1519 – email: cep@ceunes.ufes.br

2. Informações ao participante da pesquisa:

- a) Você está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa intitulada “Filosofia com crianças na escola pública: experiências na educação municipal de São Mateus”, na área de Ciências Humanas.
- b) A pesquisa terá como objetivo geral Investigar e problematizar as multiplicidades dos processos que atravessam o ensino de filosofia com as crianças na rede municipal de São Mateus.
- c) Para realização dessa pesquisa você deverá **realizar uma entrevista semi-estruturada que será gravada.**
- d) A sua participação não trará prejuízo a sua integridade física e moral. Os procedimentos adotados obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução n. 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde.
- e) Durante a participação, você poderá recusar responder a qualquer pergunta que por ventura venham lhe causar algum constrangimento.
- f) Você poderá recusar a participar da pesquisa ou poderá abandoná-la em qualquer momento, sem nenhum prejuízo.

- g) A sua participação na pesquisa será de caráter voluntário, não recebendo nenhum privilégio, seja financeiro ou de qualquer natureza.
- h) Não se tem em vista que a sua participação nesta pesquisa poderá envolver riscos ou desconfortos previsíveis.
- i) Serão garantidos o sigilo e privacidade aos participantes e/ou responsáveis, assegurando-lhes o direito de omissão de sua identificação ou de dados que possam compromê-lo. Na apresentação dos resultados não serão citados os nomes dos participantes da pesquisa nem qualquer identificação pessoal.
- j) Os resultados obtidos com a pesquisa serão apresentados em eventos ou publicações científicas.
- k) As informações desta pesquisa serão confidenciais, e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação.
- l) Esta entrevista será gravada em áudio, sendo utilizada somente para transcrição, sem identificação pessoal. Apenas o pesquisador e o orientador terão acesso à mesma.
- m) Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você.

3. Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa.

Consentimento Livre e Esclarecido da participação

Eu, _____, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar dessa pesquisa e a divulgação dos dados obtidos apenas em eventos ou publicações científicas. Foi-me garantido o sigilo das informações pessoais e que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem nenhuma penalização ou prejuízo.

Local e data: _____

Assinatura do Participante: _____

Assinatura do Pesquisador: _____



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO UNIVERSITÁRIO NORTE DO ESPÍRITO SANTO**

APÊNDICE B –

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) DOS
RESPONSÁVEIS PELO MENOR PARTICIPANTE DA PESQUISA – OBSERVAÇÃO
DO COTIDIANO ESCOLAR**

Prezado(a) Senhor(a),

O(A) menor, pelo qual o(a) senhor(a) é responsável, está sendo convidado(a) para participar de uma pesquisa intitulada provisoriamente como: “Ensino de filosofia para crianças na escola pública: experiências na educação infantil em São Mateus”, para elaboração de uma dissertação de mestrado, do Programa de Pós-graduação em Ensino na Educação Básica do CEUNES/ UFES.

Gostaria de contar com a sua colaboração!

1. Identificação do responsável pela execução da pesquisa:

Pesquisador responsável: Mauro Britto Cunha

Orientador responsável: Prof. Dr. Jair Miranda de Paiva

Contato com pesquisadores responsáveis: Endereço: Rodovia BR 101 Norte, km 60, Litorâneo, São Mateus, ES Telefones: (27) 3312-1594 / (27) 3312-1569 / (27) 9 9950-4819 e-mail: maurobrittoc@gmail.com

Comitê de Ética em Pesquisa

Rodovia BR 101 Norte, Km 60 - Bairro Litorâneo - São Mateus - ES - CEP: 29.932-540.

Tel.: (27) 3312-1519 – email: cep@ceunes.ufes.br

2. Informações aos responsáveis pelos participantes da pesquisa:

a) A pesquisa terá como objetivo geral Investigar e problematizar as multiplicidades dos processos que atravessam o ensino de filosofia com as crianças na rede municipal de São Mateus.

b) Para realização dessa pesquisa o (a) menor deverá ser observado no cotidiano escolar, para efeito de produção de dados relacionados ao ensino de Filosofia e sua aprendizagem.

- c) O(A) menor só poderá participar com consentimento do(a) responsável.
- d) A participação do(a) menor não trará prejuízo a sua integridade física e moral. Os procedimentos adotados obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução n. 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde.
- e) A realização da atividade de observação se dará única e exclusivamente na escola em que o(a) menor estuda.
- f) O(A) menor poderá recusar a participar da pesquisa ou poderá abandoná-la em qualquer momento, sem nenhuma penalização ou prejuízo.
- g) A participação do(a) menor na pesquisa será de caráter voluntário, não recebendo nenhum privilégio, seja financeiro ou de qualquer natureza.
- h) O(A) menor não terá nenhum gasto financeiro por participar na pesquisa.
- i) Não se tem em vista que a participação do(a) menor nesta pesquisa poderá envolver riscos ou desconfortos previsíveis.
- j) Serão garantidos o sigilo e privacidade aos participantes, assegurando-lhes o direito de omissão de sua identificação ou de dados que possam comprometer-lo. Na apresentação dos resultados não serão citados os nomes dos participantes da pesquisa nem qualquer identificação pessoal.
- k) Os resultados obtidos com a pesquisa serão apresentados em eventos ou publicações científicas.
- l) As informações e produção de dados desta pesquisa serão confidenciais, e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários.
- m) Esta atividade será transcrita em diário de campo, sendo utilizada somente para transição, sem identificação pessoal. Apenas o pesquisador e o orientador terão acesso à mesma, sendo eliminada após a defesa da dissertação.
- n) Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com o(a) senhor(a), responsável legal pelo(a) menor.
- o) Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, o(a) senhor(a), responsável legal pelo(a) menor, poderá entrar em contato com os responsáveis pela pesquisa no endereço informado acima.

3. Riscos da pesquisa

Riscos: A Resolução nº 466/2012, nos aponta que toda investigação/pesquisa com seres humanos é passível de riscos. Sendo que o presente trabalho de pesquisa aponta para a possibilidade de risco a dimensão moral dos sujeitos participantes, tendo em vista que utilizamos como recursos teórico-metodológicos para produção de dados empíricos: a observação participante no cotidiano escolar, entrevistas semi-estruturadas com pedagogos, professores e professoras de filosofia. E também faremos uso do diário de campo enquanto instrumento de trabalho da observação participante. Contudo, os participantes estarão cientes do caráter voluntário da contribuição a investigação, podendo recusar a qualquer tempo a emissão de quaisquer informações, sendo este direito resguardado pelo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Lembrando ainda, que o pesquisador assume garantia ética da integridade moral dos participantes, mantendo sigilo e privacidade de sua identificação ou de dados pessoais que possa comprometer-lo.

4. Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para que o(a) menor possa participar desta pesquisa.

Consentimento Livre e Esclarecido da participação

Eu, responsável legal pelo(a) menor _____, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento para que o mesmo(a) possa participar dessa pesquisa, caso ele(a) deseje após ter sido devidamente esclarecido.

Responsável pelo(a) menor participante da pesquisa

Local e data: _____

Assinatura do Pesquisador: _____





**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO UNIVERSITÁRIO NORTE DO ESPÍRITO SANTO**

APÊNDICE C -

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURA

Prezado (a) entrevistado (a),

Esta entrevista será gravada e destina-se a uma pesquisa, cujo título provisório é: “*Filosofia com crianças na escola pública: experiências na educação municipal de São Mateus*”, para elaboração de uma dissertação de mestrado, do Programa de Pós-graduação em Ensino na Educação Básica do CEUNES/ UFES, orientada pelo Prof. Dr. Jair Miranda de Paiva.

A pesquisa consistirá em investigar e problematizar as multiplicidades dos processos que atravessam o ensino de filosofia com as crianças na rede municipal de São Mateus.

Gostaria de contar com a sua colaboração!

Instituição Escolar: _____

1. Fale de sua formação.
2. Como você travou contato com a Filosofia para Crianças, como a conheceu? E mais, como foi sua atuação diante da inserção do projeto de filosofia na rede municipal de educação de São Mateus?
3. Em que contexto se deu a implantação de um projeto de Filosofia para Crianças na rede municipal? Você se recorda quais foram as concepções que motivaram o desejo de trabalhar com a filosofia na rede municipal de educação?
4. De que maneira se configurou essa inserção, ou melhor, quais caminhos e processos foram percorridos/desencadeados até a proposta se configurar em exercício concreto junto às crianças em sala de aula?
5. Como os professores participaram da construção desse processo? E ainda nessa perspectiva, como ocorreu a estruturação desse trabalho em sala de aula?
6. Sob que perspectivas curriculares esse projeto de filosofia foi pensado levando em conta a realidade do município de São Mateus? E quais desafios e potencialidades se destacaram durante e após essa jornada?

OBRIGADA PELA PARTICIPAÇÃO!

Mestrando Mauro Britto Cunha

Centro Universitário Norte do Espírito Santo / CEUNES – UFES



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO UNIVERSITÁRIO NORTE DO ESPÍRITO SANTO**

APÊNDICE D -

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

DECLARAÇÃO

São Mateus-ES, de julho de 2017.

Eu, **Mauro Britto Cunha**, aluno do Programa de Pós Graduação em Ensino na Educação Básica, do Centro Universitário Norte do Espírito Santo – CEUNES/UFES, com a pesquisa intitulada: “Filosofia com crianças na escola pública: experiências na educação municipal de São Mateus”, com objetivo geral de investigar e problematizar as multiplicidades dos processos que atravessam o ensino de filosofia com as crianças na rede municipal de São Mateus, orientado pelo Prof. Dr. Jair Miranda de Paiva. Declaro que só iniciarei minha pesquisa de campo quando obtiver parecer favorável do Comitê de Ética em Pesquisa do Centro Universitário Norte do Espírito Santo - CEP/CEUNES, respeitando assim a Res. CNS 466/2012-CONEP-CNS-MS e suas complementares.

Assinatura do Pesquisador Responsável

7 ANEXOS

ANEXO A -

PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO MATEUS
ESTADO DO ESPÍRITO SANTO
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

DECLARAÇÃO DE ANUÊNCIA

Declaramos, para os devidos fins, que autorizamos a realização da pesquisa intitulada: “Filosofia com criança na escola pública: experiências na educação municipal de São Mateus”, com objetivo geral de investigar e problematizar as multiplicidades dos processos que atravessam o ensino de filosofia com as crianças na rede municipal de São Mateus, a realizar-se no “Centro de Educação Infantil Municipal São João”, situado em São Mateus, ES, do mestrando Mauro Britto Cunha, do Programa de Pós-graduação em Ensino na Educação Básica do CEUNES/UFES, orientado pelo Prof. Dr. Jair Miranda de Paiva.

Termo de Compromisso: Declaramos conhecer e cumprir os requisitos da Res. CNS 466/2012-CONEP-CNS-MS e suas complementares. Estamos cientes de que os dados coletados e a identidade dos participantes serão mantidos em absoluto sigilo, e autorizamos que tais dados sejam utilizados somente para a realização desse estudo e para publicações acadêmicas.

São Mateus, 10 de julho de 2017

Zenilza Aparecida Barros Pauli
Secretária Municipal de Educação

Zenilza Aparecida Barros Pauli
Secretária Municipal de Educação
Portaria nº 026/2017

ANEXO B -

PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO MATEUS
ESTADO DO ESPÍRITO SANTO
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

DECLARAÇÃO DE ANUÊNCIA

Declaramos, para os devidos fins, que autorizamos a realização da pesquisa intitulada: “Filosofia com criança na escola pública: experiências na educação municipal de São Mateus”, com objetivo geral de investigar e problematizar as multiplicidades dos processos que atravessam o ensino de filosofia com as crianças na rede municipal de São Mateus, a realizar-se no “Centro de Educação Infantil Municipal São João”, situado em São Mateus, ES, do mestrando Mauro Britto Cunha, do Programa de Pós-graduação em Ensino na Educação Básica do CEUNES/UFES, orientado pelo Prof. Dr. Jair Miranda de Paiva.

Termo de Compromisso: Declaramos conhecer e cumprir os requisitos da Res. CNS 466/2012-CONEP-CNS-MS e suas complementares. Estamos cientes de que os dados coletados e a identidade dos participantes serão mantidos em absoluto sigilo, e autorizamos que tais dados sejam utilizados somente para a realização desse estudo e para publicações acadêmicas.

São Mateus, 10 de julho de 2017

Vanessa Campos Carlos Braga
Vanessa Campos Carlos Braga
Diretora Escolar
Portaria nº 021/2017
Autorização 041/2017 Diretora Escolar

ANEXO C –

UFES - CENTRO
UNIVERSITÁRIO NORTE DO
ESPÍRITO SANTO



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: ENSINO DE FILOSOFIA PARA CRIANÇAS NA ESCOLA PÚBLICA: EXPERIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM SÃO MATEUS

Pesquisador: MAURO BRITTO CUNHA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 74659417.0.0000.5063

Instituição Proponente: CENTRO UNIVERSITARIO NORTE DO ESPIRITO SANTO - CEUNES

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.337.798

Apresentação do Projeto:

O ensino de filosofia para criança não está inserido enquanto disciplina obrigatória nos currículos da educação Básica nacional, no entanto, desde a segunda metade dos anos 80 do século XX, ocorre em inúmeras instituições educacionais públicas e particulares a inclusão dessa disciplina como matéria complementar, optativa ou experimental. A educação pública do município de São Mateus se faz um desses casos, ao ofertar a disciplina de filosofia na educação infantil e nas séries iniciais do meio urbano. Por isso, pretendemos na presente pesquisa contextualizar a filosofia para criança nessa Rede Municipal de Educação, caracterizando seu ensino e problematizando as multiplicidades dos processos, experiências e práticas que atravessam essa prática, buscando apontar quais efeitos potentes podem gerar a relação entre infância e

filosofia para um processo criador do pensamento.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário: Investigar e problematizar as multiplicidades dos processos que atravessam o ensino de filosofia com as crianças na rede municipal de São Mateus.

Objetivos secundários: Caracterizar a proposta de filosofia para crianças em Matthew Lipman; Analisar as mudanças feitas pelos continuadores da proposta de filosofia com

Endereço: Rodovia BR101 Norte, Km 60
Bairro: Litorâneo **CEP:** 29.932-540
UF: ES **Município:** SAO MATEUS
Telefone: (27)3312-1519 **Fax:** (27)3312-1510 **E-mail:** cepceunes@gmail.com

UFES - CENTRO
UNIVERSITÁRIO NORTE DO
ESPÍRITO SANTO



Continuação do Parecer: 2.337.798

criança; Investigar os conceitos de infância e experiência a partir de Kohan, Larrosa, Heráclito, Deleuze e Barros; Contextualizar a filosofia para criança na rede municipal de São Mateus-ES; Problematizar as multiplicidades dos processos, experiências e práticas que atravessam o ensino de filosofia com as crianças na escola estudada; Apontar com base no referencial teórico e nas experiências vividas/observadas quais efeitos potentes podem gerar a relação entre infância e filosofia para um processo criador do pensamento.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: A Resolução nº 466/2012, nos aponta que toda investigação/pesquisa com seres humanos é passível de riscos. Sendo que o presente trabalho de pesquisa aponta para a possibilidade de risco a dimensão moral dos sujeitos participantes, tendo em vista que utilizamos como recursos teórico-metodológicos para produção de dados empíricos: a observação participante no cotidiano escolar, entrevistas semiestruturadas com pedagogos, professores e professoras de filosofia.

Benefícios: essa pesquisa visa contribuir para o avanço dessa discussão, e naturalmente para o progresso qualitativo do ensino de filosofia para nossas crianças e para todos aqueles que se identificam com essa proposta.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Essa pesquisa se insere dentro de um contexto bastante novo e ainda pouco pesquisado, a saber: das práticas de filosofia com crianças muito pequenas com idade que variam de 02 a 05 anos de idade. O presente trabalho contribuirá para sanar a carência de material didático e até mesmo de orientação disponível para o trabalho com as crianças dessa idade, no que se refere à temática.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O presente trabalho apresenta: folha de rosto; brochura; TCLE do responsável pelo menor; TCLE dos entrevistados; declaração de anuência da Secretária Municipal de Educação de São Mateus/ES; declaração de anuência do diretor da escola; declaração informando que o início da pesquisa se dará após avaliação do CEP; declaração de compromisso de envio dos resultados à Plataforma Brasil, em atendimento à Norma Operacional N 001/2013; roteiro de entrevista semiestruturada.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há.

Endereço: Rodovia BR101 Norte, Km 60
Bairro: Litorâneo CEP: 29.932-540
UF: ES Município: SAO MATEUS
Telefone: (27)3312-1519 Fax: (27)3312-1510 E-mail: cepceunes@gmail.com

UFES - CENTRO
UNIVERSITÁRIO NORTE DO
ESPÍRITO SANTO



Continuação do Parecer: 2.337.798

Considerações Finais a critério do CEP:

Sr(a). Pesquisador(a),

a) Segundo a Resolução 466/2012 (CONEP/CNS), a eticidade da pesquisa implica em assegurar aos participantes da pesquisa os benefícios resultantes do projeto, seja em termos de retorno social, acesso aos procedimentos, produtos ou agentes da pesquisa (Título III, 1.n). Tal imperativo deve constar dos Projetos e devem ser previstas formas de tais benefícios;

b) De acordo com a Resolução 466/2012 (CONEP/CNS), o pesquisador deve apresentar Relatórios Semestrais de sua pesquisa (Título X, X.1, item 3, letra b). Para pesquisa com duração menor que um ano, Relatório Final (Regimento Interno do CEP/CEUNES, Art. 34*). Os Relatórios Parcial e Final devem ser enviados através da Plataforma Brasil (item 'enviar notificação', anexar o respectivo documento).

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_961916.pdf	27/09/2017 16:02:51		Aceito
Outros	F_Declaracao_do_Pesquisador_Norma_Operacional.pdf	27/09/2017 16:01:14	MAURO BRITTO CUNHA	Aceito
Outros	E_CEP_Roteiro_de_Entrevista.pdf	27/09/2017 16:00:18	MAURO BRITTO CUNHA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	D_CEP_Termo_de_Consentimento_TCLE_Responsavel.pdf	27/09/2017 15:59:34	MAURO BRITTO CUNHA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	C_CEP_Termo_de_Consentimento_TCLE_de_Maior.pdf	27/09/2017 15:59:16	MAURO BRITTO CUNHA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	B_CEP_Projeto_de_Pesquisa.pdf	27/09/2017 15:58:55	MAURO BRITTO CUNHA	Aceito
Outros	A_Respostas_as_Pendencias.pdf	27/09/2017 15:58:02	MAURO BRITTO CUNHA	Aceito
Outros	6_declaracao_inicio_de_pesquisa.pdf	31/07/2017 20:39:24	MAURO BRITTO CUNHA	Aceito
Outros	5_declaracao_Anuencia_Diretor_Escolar.pdf	31/07/2017 20:35:53	MAURO BRITTO CUNHA	Aceito

Endereço: Rodovia BR101 Norte, Km 60
Bairro: Litorâneo CEP: 29.932-540
UF: ES Município: SAO MATEUS
Telefone: (27)3312-1519 Fax: (27)3312-1510 E-mail: cepceunes@gmail.com

UFES - CENTRO
UNIVERSITÁRIO NORTE DO
ESPÍRITO SANTO



Continuação do Parecer: 2.337.798

Outros	4_declaracao_Anuencia_SME.pdf	31/07/2017 20:33:19	MAURO BRITTO CUNHA	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto_Projeto_Mauro_pdf.pdf	31/07/2017 20:11:50	MAURO BRITTO CUNHA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SAO MATEUS, 19 de Outubro de 2017

Assinado por:
Juliano Manvailer Martins
(Coordenador)

Endereço: Rodovia BR101 Norte, Km 60
Bairro: Litorâneo **CEP:** 29.932-540
UF: ES **Município:** SAO MATEUS
Telefone: (27)3312-1519 **Fax:** (27)3312-1510 **E-mail:** cepceunes@gmail.com