

# Topografias filosóficas dos (des)encontros da comunidade de investigação filosófica e (no) ambiente escolar

Dissertação de Mestrado

Nális Torres de Carvalho

Mestrado em

**FILOSOFIA PARA CRIANÇAS**



Ponta Delgada

2024

# **Topografias filosóficas dos (des)encontros da comunidade de investigação filosófica e (no) ambiente escolar**

Dissertação de Mestrado

Nális Torres de Carvalho

## **Orientadores**

Profa. Doutora Magda Costa Carvalho  
Professor Doutor Walter Kohan

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



## AGRADECIMENTOS

Começo por agradecer à vida pela oportunidade de estar aqui e ter possibilitado o encontro de outros espaços do pensar para o além do oceano, ou melhor, num arquipélago no meio do Atlântico.

Agradeço àqueles e àquelas que vieram antes de mim e que com suas histórias construíram a possibilidade de minha vinda.

Agradeço e honro meus orientadores, que com muita sensibilidade e conhecimento criaram espaços de diálogos, trocas, respiros e carinho durante a escrita dissertativa. Sem eles, com certeza, esse percurso não chegaria até aqui. À Prof.<sup>a</sup> Doutora Magda Costa Carvalho, por todo o acolhimento desde as primeiras trocas de mensagens no início do Mestrado, até sua fala amorosa e compreensiva, bem como todas as orientações técnicas e de leitura para a composição desta trama escrita. Ao Prof. Doutor Walter Omar Kohan, por mostrar que, mais importante do que uma Dissertação perfeita, é a Dissertação possível. E que, com essa singela, porém profunda, fala, abriu as portas para que o processo da escrita ocorresse.

Aos professores do Mestrado, que contribuíram para minha formação.

Agradeço à Prof.<sup>a</sup> Doutora Ana Miriam Wuensch, professora do Departamento de Filosofia da Universidade de Brasília, pela sua presença inspiradora e por haver me mostrado, ainda na graduação em Filosofia, a importância da escuta para grupos minoritários nessa área, como as mulheres e crianças. Foi por meio de sua disciplina de Filosofia para e com crianças que pude estar e habitar as infâncias.

Agradeço ao Prof. Doutor Marcelo S. Norberto, que vem contribuindo com suas aulas na compreensão das obras de Michel Foucault.

Um agradecimento especial à professora Martha Scardua, que abriu as portas de sua sala de aula, recebendo-me amorosamente em suas turmas, desde os estágios da licenciatura até o Mestrado.

Agradeço e honro as crianças com as quais pude conviver, que aceitaram o convite de pensarmos juntas, sem restrições.

Às sobrinhas, com quem tanto aprendo.

Ao parceiro Rogério, por estar sempre me apoiando, incondicionalmente, por acreditar e apostar em meus sonhos, por mais diferentes que eles possam parecer. À Carol, pela escuta de tantas perguntas e pensamentos.

Aos meus pais, por se permitirem serem instrumento da vida.

À amiga que a filosofia me deu, Bárbara Honorato, por possibilitar uma convivência tão filosófica, permeada de afetos e conhecimento.

Ao projeto *escuto.te: vozes das infâncias entre a filosofia e a política*, do NICA-UAc: Núcleo Interdisciplinar da Criança e do Adolescente, da Universidade dos Açores, financiado pelo Governo dos Açores, Portugal (M1.1.C/C.S./031/2021/01), por ter criado um outro espaço, que abarcava tantas nacionalidades, culturas, e possibilitar intercâmbios de muitas trocas e aprendizados. Pontuo agradecimento especial às amigas Carla de La Cerda Gomes e Renata Magalhães, parceiras do Projeto, que pensaram junto comigo diversos pontos da Dissertação.

Agradeço aos amigos e colegas do trabalho pelo apoio e compreensão deste momento acadêmico.

Agradeço, agradeço e agradeço.

À criança que fui e que me habita.  
Ao Teddy e à Frida.

## RESUMO

O presente trabalho incorpora-se ao Mestrado em Filosofia para Crianças, da Universidade dos Açores, sendo o resultado do ecoar de várias vozes: as das infâncias nas sessões, pensadoras e pensadores que contribuíram com reflexões teóricas, e também de elementos que constituem a acústica do trabalho em oficina de investigação filosófica (o tapete). Ou seja, pelas vivências do tapete filosófico nas oficinas, desde o momento de sua confecção, uso e reflexões posteriores às atividades, observou-se que a educação, o ambiente escolar, a sala de aula, o tapete, as oficinas filosóficas e as infâncias podem ser lugares de (des)encontros. O processo dessa reflexão teve como catalisador a fala do menino Vitor Hugo (7 anos): “*Aqui a gente pode falar o que pensa*”. Desta forma, a presente Dissertação tem por objetivo investigar e aprofundar filosoficamente algumas topografias que emergem na relação com as oficinas de investigação filosófica em comunidade por meio de uma revisão crítica de literatura relacionada ao tema, tendo como bússola os conceitos de heterotopias (Michel Foucault, 2013a), transgressão e educação como prática da liberdade (bell hooks, 2017), as contribuições de Murriss (2016) e seu pensamento crítico sobre (des)colonização da infância e contribuições de um processo de descolonização da educação (Rufino, 2021). No Capítulo 1, serão trabalhadas reflexões sobre o espaço da educação. Um espaço constituído por camadas, tramas e histórias. No Capítulo 2, o foco será refletir sobre a noção de comunidade de investigação filosófica, a noção de oficinas de investigação filosófica em comunidade, bem como o tapete filosófico. No Capítulo 3, ver-se-á que esses espaços, que surgem dos encontros das infâncias com as oficinas de investigação filosófica em comunidade, podem ocorrer sobrepondo-se a espaços já existentes, criando outros ou até transgredindo as normas vigentes. Chamar-se-á a atenção para o fato de que as relações que ocorrem são permeadas de relações de poder e saber e que a tomada de consciência dessa situação conduz a reflexões sobre (des)colonização dos territórios da infância e da educação.

**Palavras-chave:** Oficina de Investigação Filosófica em Comunidade; Infância; Tapete-Filosófico; Heterotopia; Outros Espaços.

## ABSTRACT

This Dissertation seeks to unite the Philosophy for Children, at the University of the Azores, and is the result of the echo of several voices: those of children in the sessions, thinkers who contributed with theoretical reflections and also elements that constitute the acoustics of the work in a philosophical research workshop (the carpet). In other words, through the experiences of the philosophical carpet in the workshops, from the moment of its creation, use and reflections after the activities, it is observed that education, the school environment, the classroom, the carpet, the philosophical workshops and childhoods. They are places of (dis)encounters. The catalyst for the process of this reflection was the speech of the boy Vitor Hugo (7 years old): “Here we can say what we think”. In this way, the present Dissertation aims to investigate and philosophically deepen some topographies that emerge in school relationships and philosophical research workshops, through a critical review of the literature, using the concepts of heterotopias as a compass (Michel Foucault, 2013a), transgression and education as a practice of freedom (bell hooks, 2017), the contributions of Murriss (2016) and his critical thinking on (de)colonization of childhood and contributions of a process of decolonization of education (Rufino, 2021). In Chapter 1, reflections on the space of education will be discussed. A space made up of layers, plots and stories. In Chapter 2, the focus will be to reflect on the notion of a philosophical community of inquiry, the notion of community-based philosophical inquiry workshops, as well as the philosophical mat. Chapter 3 will explore how these spaces, born from encounters between childhood and community-based philosophical inquiry workshops, may overlap with existing spaces, create new ones, or even challenge established norms. Emphasis will be placed on the fact that these relationships are influenced by dynamics of power and knowledge, and that awareness of this situation invites reflections on the (de)colonization of childhood and educational spaces

**Keywords:** Philosophical Workshop; Childhood; Philosophical-Mat; Heterotopia; Other Spaces.

Se tem algo que persigo desde quando me percebi adulto, alterado pelo acúmulo de coisas apresentadas ao longo do tempo, é caçar nessa 'adultice' o menino que ainda sou (Rufino, 2021, p. 58).



## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Sankofa: pássaro olhando para trás (à esquerda) e Sankofa: duas voltas sobrepostas espelhadas que lembram o coração (à direita).....	61
Figura 2 – Tapete filosófico inicial.....	62
Figura 3 – Confeção do tapete filosófico .....	63
Figura 4 – Tapete filosófico em ação .....	63
Figura 5 – Tapete filosófico - construção de outros espaços.....	63
Figura 6 – Tapete filosófico e novos espaços.....	64
Figura 7 – Cetro da fala.....	88
Figura 8 – Como estou saindo das oficinas: desenho de participante em oficina de investigação filosófica em comunidade .....	114
Figura 9 – Oficina: O que mais pode sair da cartola? .....	127
Figura 10 – Oficina: Nosso Mundo - construção do espaço.....	133
Figura 11 – Falas das infâncias.....	133

## SIGLAS E ACRÓNIMOS

ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas

ECA – Estatuto da criança e do adolescente

IAPC – Institute of the advancement of philosophy for children

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

## ÍNDICE

<b>É 1, é 2, é 3 e.....</b>	<b>10</b>
<b>Capítulo 1 – Espaços e amarras .....</b>	<b>16</b>
1.1 Quando o espaço se torna amarrado a uma estaca.....	19
1.2 O avesso da estaca .....	28
1.3 Nós e espaços.....	36
<b>Capítulo 2 – Construção de novos espaços: oficinas de investigação filosófica em comunidade .....</b>	<b>41</b>
2.1 Oficinas filosóficas .....	42
2.1.1 Comunidades de investigação filosófica.....	42
2.1.2 O papel do facilitador-artífice .....	48
2.1.3 Comunidades de investigação filosófica ou oficinas de investigação filosófica em comunidade?.....	51
2.2 Tapete filosófico – um fazer artesanal .....	55
2.2.1 Tapete filosófico - suas infâncias e simbologias .....	56
2.2.2 Tapete filosófico e as artesanias do pensar.....	64
2.3 Tapete filosófico: espaço de vozes e escuta.....	69
2.4 Tapete filosófico: andarilhar ou navegar o espaço do pensar?.....	74
<b>Capítulo 3 – Topografias filosóficas .....</b>	<b>78</b>
3.1 Heterotopias .....	79
3.2 Docilização de outros espaços: corpos e mentes.....	88
3.3 Ensinando a transgredir.....	93
3.4 Descolonizando a infância e a educação .....	98
<b>Conclusão .....</b>	<b>110</b>
<b>Referências .....</b>	<b>115</b>
Apêndice A – Oficina: o que mais pode sair da cartola? .....	122
Apêndice B – Oficina: nosso mundo - sessões de continuidade - dos encontros à surpresa .....	128
Apêndice C – Oficina para outras infâncias: pensamento crítico – o exercício do pensar criticamente para o bem viver em um órgão público federal .....	134

## É 1, é 2, é 3 e...

Já! Contagem em uníssono de crianças para o começo de algo. E aqui?

Primeiro espaço propriamente dito da Dissertação. Aquele que chamamos formalmente de introdução. A introdução pode ser caracterizada como aquele espaço que abre, que recebe o leitor e a leitora e os situa sobre o trabalho de investigação. Mas o interessante é notar que, apesar de ser o primeiro espaço com ares dissertativos, a introdução foi o último espaço a ser preenchido pela escrita. Um espaço que acumula ser o primeiro e o último. Um lugar que por último foi escrito, mas que se vivencia como primeiro.

E assim começamos a andar, mesmo que com os olhos a percorrer as letras escritas do presente trabalho. E, como estamos no 'início', vamos retomar, brevemente, quando tudo começou na presente Dissertação.

A nossa graduação em Filosofia-Licenciatura adquiriu novos contornos e sons ao realizar as disciplinas Filosofia e Feminismo e Filosofia para crianças, na Universidade de Brasília – Brasil. Nessas aulas, nos anos de 2017 e 2018, descobrimos outras vozes filosóficas para além do cânone vigente. Deparamo-nos com uma vasta obra de filósofas, de diversas partes do mundo e diferentes momentos históricos (Henneman; Lessa, 2022), de uma área do conhecimento que considera as crianças como sujeitos do filosofar.

Entrar em contato com a produção e vivência da área de conhecimento e metodologia da Filosofia para/com crianças (Sharp, 1987 e 1999; Lipman, 1990 e 2023) conduziu nossos estágios para a aprendizagem/investigação do filosofar com crianças. Desde essa época, levamos um “tapete” para a realização das oficinas de investigação filosóficas em comunidade. O “tapete” era um pedaço comprido e largo de um tecido colorido (Figura 1), em que as crianças e a professora(o) de turma eram convidadas(os) a se sentarem para procedermos às nossas investigações em comunidade (Sharp, 1987; Kennedy, 2020). Num primeiro momento, o intuito era trazer um elemento novo para sala de aula, que a transformasse temporariamente noutro ambiente e que com isso colaborasse para o filosofar.

Mas por que transformar temporariamente esse espaço escolar? A maioria das salas de aula possuem carteiras dispostas em fileira viradas para uma única direção, onde se encontra o quadro e um vão, normalmente por onde o professor transita. O

ambiente escolar tradicional tende a corresponder a um local de obediência, controle, fabricação, adestramento de corpos e mentes, bem como controle das atividades (Foucault, 2013a), isto é, horários determinados, sinos, grade horária e transmissão de informação. Será que um espaço assim favorece o pensar, o diálogo e o reconhecimento do outro? Será que a função da educação é somente o repasse de informações? Ou a educação pode possibilitar outros tipos de vivências?

Em uma das oficinas de investigação filosófica em comunidade, vinculadas à disciplina de Oficina de Filosofia para Crianças II, ofertada no primeiro ano do curso de Mestrado de Filosofia para Crianças, da Universidade dos Açores, que decorreu numa escola de Ensino Fundamental no Brasil em 2022, durante o momento da avaliação da atividade (em que a comunidade de investigação considera tanto o percurso individual quanto grupal realizado), Vitor Hugo (7 anos) disse: “*Aqui a gente pode falar o que pensa*”. Cabe ressaltar que, nas primeiras oficinas, Vitor Hugo permanecia calado. Depois iniciou suas falas com breves contribuições, até participar mais ativamente, expondo suas ideias, concordando, discordando. Pensar filosoficamente em comunidade tem muitas vezes esse efeito nas turmas de crianças: as mais tímidas, aquelas que menos se espera que intervenham, as que quase sempre se reservam a um espaço de silêncio, fazem ouvir as suas vozes e começam a participar. Então, que espaço é esse capaz de acolher diversas vozes e pensamentos, sobretudo aquelas que, em regra, menos se fazem ouvir nas salas de aula?

Para prosseguirmos nas tramas que criaram essa Dissertação, cabe mencionar alguns pontos importantes. Primeiro, que as oficinas de investigação filosófica em comunidade foram facilitadas por uma pessoa externa à escola. A nossa ocupação profissional era outra. Várias escolas foram visitadas para saber se teriam interesse no projeto de oficinas de investigação com crianças, inclusive uma biblioteca infantil. Várias negativas foram recebidas. Situação que pode ser aprofundada em outros trabalhos e que nos leva a questionar: qual o lugar ou quais os lugares da filosofia para/com crianças?

Chamamos atenção ao fato de que a escola pública de Educação Infantil<sup>1</sup> que acolheu o projeto filosófico não tem suas carteiras dispostas em fila. As carteiras

---

<sup>1</sup> Para detalhes sobre a escola pública de Educação Infantil, a turma e algumas oficinas de investigação filosófica em comunidade realizadas nesse espaço, vide a seção de Apêndices: A e B.

ganham novas disposições, agrupadas com as de outros colegas em pequenos grupos, ou em círculo, conforme a necessidade de estudo das crianças. Inclusive, a área externa à escola também ganhava contornos de 'livro', pela qual as crianças saíam, acompanhadas da professora e auxiliar de sala, para pesquisa de campo, seja observando a natureza que se encontrava ao redor, como pensando no mapa urbanístico. No período do ano de 2022, em que se esteve na escola quinzenalmente, de março a novembro, observou-se que, durante o recreio das crianças, o corpo docente tinha palestras e trocas sobre temas como decolonialidade, linguagens, povos indígenas, dentre outros. Há também firmada uma parceria com o educador português, José Pacheco, para adequação ao contexto de princípios experienciados na Escola da Ponte (Pacheco; Pacheco, 2017).

O que se pretende referir é que a escola em que as oficinas filosóficas ocorreram está buscando outras formas de educação, diferentes do modelo dito tradicional. Assim, as reflexões sobre educação e espaço escolar realizadas na Dissertação não correspondem à escola frequentada. Podemos dizer que o presente trabalho buscou um olhar mais amplo e macro sobre o tema, algo mais relacionado à estrutura, tal como as contribuições de Foucault (2013a) nos fazem pensar.

E quanto à fala do menino Vitor Hugo (7 anos), "*Aqui a gente pode falar o que pensa*", proferida nesse espaço escolar? Como dito anteriormente, há uma estrutura de funcionamento que permeia e atravessa todo o contexto social, inclusive espaços escolares que procuram sair do funcionamento da educação tradicional. Será que existe algum lugar fora da estrutura?

Pretendemos destacar o quanto a fala do menino Vitor Hugo nos afetou e foi o catalisador do desdobramento deste espaço dissertativo, que também conduziu a discussões sobre a educação tradicional e possíveis impactos, de modo que não se trata aqui de criticar o espaço público escolar brasileiro, que tanto tem sido alvo de precarizações.

O segundo ponto relevante, antes de prosseguirmos com a investigação, é que as práticas realizadas com as crianças não corresponderam a um trabalho empírico de recolha de dados para comprovar qualquer hipótese teórica ou tirar conclusões generalizáveis. Ao contrário, foram experiências de pensamento filosófico que se assumiram como extensões da pesquisa.

Para terminarmos os pontos de atenção e adentrarmos o trabalho, outras oficinas filosóficas foram realizadas durante a escrita da Dissertação, tanto com crianças do sexto e do nono ano, adolescentes do Ensino Médio, graduandos do curso de Filosofia/Licenciatura e até adultos de um órgão público federal<sup>2</sup> brasileiro. Vivências que vieram somar às linhas escritas deste trabalho.

Assim, a escrita tecida procurou trazer várias vozes e ecos: as das infâncias nas sessões, mas também de elementos que constituem a acústica do trabalho em oficinas de investigação filosófica em comunidade (o tapete). Ou seja, pelas vivências do tapete filosófico nas oficinas, um objeto que também se torna um meio do filosofar (Droit, 2003), desde o momento de sua confecção, uso e reflexões posteriores às atividades, observa-se que a educação, o ambiente escolar, a sala de aula, o tapete, as oficinas de investigação filosófica em comunidade e as infâncias são lugares de (des)encontros.

Desta forma, a presente Dissertação tem por objetivo investigar e aprofundar filosoficamente algumas topografias identificadas na relação escolar e as oficinas de investigação filosóficas<sup>3</sup>, tendo como bússola os conceitos de heterotopias (Michel Foucault, 2013a), transgressão e educação como prática da liberdade (bell hooks, 2017) e as contribuições de Murriss (2016) e seu pensamento crítico sobre (des)colonização da infância.

Para auxiliar na costura do espaço investigativo, foi feita uma revisão crítica da literatura relacionada ao tema e a norma de escrita acadêmica obedeceu aos padrões da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT). O tapete dissertativo terá entre suas tramas três capítulos.

---

<sup>2</sup> Oficina descrita no Apêndice C – *Oficina para outras infâncias: Pensamento crítico – o exercício do pensar criticamente para o bem viver em um órgão público federal.*

<sup>3</sup> Entende-se, por oficinas filosóficas, algumas atividades realizadas com um grupo de crianças de acordo com a proposta da comunidade de investigação filosófica, em que um espaço para pensar, investigar, perguntar, dialogar, concordar, divergir é criado. Para Sharp e Splitter (1999), não há uma definição precisa de comunidade de investigação, que corresponda a um conceito-chave. Não se trata, portanto, de um conceito enrijecido e estático, ao contrário, assume novos aspectos e dimensões quando aplicado. Dito isso, Sharp e Splitter (1999, p. 31) expõem, sobre a estrutura, que: “[...] a comunidade de investigação tem uma estrutura baseada nos dois aspectos de comunidade – o que evoca um espírito de cooperação, cuidado, confiança, segurança e senso de objetivo comum – e investigação – o que evoca uma forma de prática de autocorreção, levada pela necessidade de transformar o que é intrigante, problemático, confuso, ambíguo ou fragmentado, em algum tipo de todo unificador, que satisfaz os envolvidos e que culmina, embora experimentalmente, em julgamento”.

No Capítulo 1, refletiremos sobre quando os espaços podem se tornar estacas, impondo um único modo de existência. Vamos explorar como a educação pode se transformar nas amarras que prendem aqueles que precisam ser corrigidos e endireitados. Por outro lado, inspirados pela metáfora do bordado livre, buscaremos os avessos da estaca e veremos que o espaço da educação é constituído por camadas e tramas. Vamos aprofundar o conceito de espaço e compreender que as relações ganharão destaque. A partir das relações, estudaremos que o espaço não é um lugar neutro e que o seu chão acumula histórias. Histórias que podem ou não interferir nas relações atuais.

No Capítulo 2, o foco deixará de ser uma análise mais macro sobre o espaço, para refletirmos como era o espaço vivenciado por Vitor Hugo e tantas outras crianças das nossas oficinas. Um espaço que causava surpresa naqueles que dele participavam por poderem falar o que pensavam. Desta forma, discorreremos, num primeiro momento, sobre a noção de “comunidade de investigação filosófica”. Chamaremos a atenção para o fato de a Filosofia por vezes escolher fronteiras que acabam por delimitar quem dela pode participar ou não, mas veremos que há espaços em que as crianças também são sujeitos do e a filosofar. Esses espaços possibilitarão a criação das oficinas de investigação filosófica em comunidade, inspiradas nas comunidades de investigação filosófica, e o surgimento do tapete filosófico com todo desenrolar de reflexões provocadas por ele, seja o trabalho artesanal até os mitos sobre o fiar e tecer.

No Capítulo 3, veremos que esses espaços, que surgem dos encontros das infâncias com as oficinas de investigação filosófica, podem ocorrer sobrepondo-se a espaços já existentes, criando outros espaços ou até transgredindo as normas vigentes. Chamaremos a atenção que as relações que ocorrem são permeadas de relações de poder e saber, constituindo pontos de cuidado para que situações criticadas no Capítulo 1, como diferentes processos de colonização, não voltem a acontecer nos territórios da infância e da educação.

Nos apêndices, algumas planificações de oficinas de investigação filosófica em comunidade poderão ser encontradas. Estas correspondem a partilhas que deixamos para outros praticantes de diálogo filosófico com crianças e englobam anotações que vão desde a elaboração da oficina até contribuições e falas das infâncias. As

informações dos apêndices não são modelos a serem copiados e replicados, mas apenas inspiração para outras oficinas.

Para terminar o trabalho dissertativo, teremos a conclusão, espaço que ao mesmo tempo sintetiza o percurso realizado, mostra o entrelace entre os três capítulos e as nossas reflexões, bem como as inquietações que ainda persistem e que nos continuarão a acompanhar no futuro.

Cabe salientar que não se pretende que a Dissertação corresponda à descrição de um modo prescritivo de trabalhar com as infâncias, e sim extrapolar os limites da prática para dialogar com a teoria (hooks, 2017), produzindo um processo de escrita-cognição. Esperamos que novos tapetes e novos bordados possam surgir a partir das nossas reflexões. Isto é, que o trabalho investigativo possa continuar e desdobrar-se em novos tapetes filosóficos, escritos e bordados confeccionados com as infâncias.



## Capítulo 1 – Espaços e amarras

“Aqui seu cão é bem-vindo!!! Mas crianças favor amarrá-las ao poste”<sup>4</sup>. Essa foi a propaganda de porta de uma hamburgueria de São Paulo, no Brasil, no ano de 2017. Dizem que o objetivo do *marketing* era chamar a atenção do consumidor. E, de fato, um letreiro como esse captura qualquer um.

Tal como uma criança que pede aos pais para lhe contar uma história e se permite sentir as emoções do enredo narrado, o convite é ler essa publicidade, imaginar algumas cenas e ser afetado por elas. Pode-se visualizar um casal, que passeia com seu cachorro, Teddy, peludinho, serelepe e de pequeno porte, e chegam à lanchonete. São recebidos com muita cortesia e com duas vasilhas para o Teddy: uma de água filtrada e gelada e a outra com um pouco de ração. A família interespecie acomoda-se em uma mesa, abre o cardápio para fazer o seu pedido. Já em outra cena, vem uma família com uma criança. De pronto, os profissionais da hamburgueria aproximam-se e explicam que, conforme as normas da casa, as crianças são bem-vindas, contudo precisam ficar fora, “amarradas ao poste”. Quanto ao desfecho dessa cena, fica a cargo do leitor e da leitora. A família aceita as condições e, assim, a criança é amarrada ao poste para que possam fazer sua refeição calmamente ou saem, indignados, do estabelecimento?

Independentemente do final imaginado, a publicidade provoca diversos afetos e traz camadas a serem exploradas. O respeito e tratamento cuidadoso inter e entre espécies, inclusive para todo o planeta, é uma necessidade e um comportamento ético. “Afinal tudo é natureza”, conforme lembra o pensador indígena Ailton Krenak (2019, p. 9).

Contudo, comportar-se como sendo tudo natureza não tem sido o padrão vigente. Krenak revela o quanto o modo de vida dito ocidentalizado separa-se da natureza. A natureza é uma coisa distinta da humanidade. O pensador chama a atenção para o perigo que se encontra nesse conceito de humanidade:

A ideia de que os brancos europeus podiam sair colonizando o resto do mundo estava sustentada na premissa de que havia uma humanidade esclarecida que precisava ir ao encontro da humanidade obscurecida, trazendo-a para essa luz

---

<sup>4</sup> Disponível em: <https://catracalivre.com.br/catraquinha/restaurante-gera-polemica-ao-dizer-que-crianca-nao-e-bem-vinda/>. Acesso em: 11 set. 2024.

incrível. Esse chamado para o seio da civilização sempre foi justificado pela noção de que existe um jeito de estar aqui na Terra, uma certa verdade, ou uma concepção de verdade, que guiou muitas das escolhas feitas em diferentes períodos da história (Krenak, 2019, p. 8).

E esse jeito de a humanidade estar na Terra se impõe de diversas formas: seja pelo vestuário, por aquilo que se deve admirar como belo, como a produção e consumo bens/serviços, como no modo de se relacionar com as florestas, animais, alimentos e entre pessoas e povos. Pode-se dizer que há um certo imperativo e protocolo na forma de ser e estar humano. E o processo de humanização tem sua marca e legado históricos, tal como apontou o pensador indígena. Para que haja continuidade dessa herança cultural, a formação dessa humanidade se faz presente muito cedo na educação dos pequenos e futuros humanos.

E, assim, passa-se a esmiuçar a segunda cena: para que possam frequentar a hamburgueria, as crianças são amarradas ao poste. Pode-se, num primeiro raciocínio, identificar uma certa inversão de papéis. Tende-se a ver os cachorros amarrados a um poste ou a uma cerca, pois sua entrada não é autorizada, enquanto seu tutor compra algo. E aqui percebe-se claramente que a humanidade é diferente da natureza. No entanto, a proposta da hamburgueria foi de amarrar as crianças ao poste. E, nesse momento, pode-se identificar que “humanidade” é diferente de “infância”. Algumas perguntas surgem: por que amarrar as crianças ao poste? Com que finalidade? O que pode ser este “poste” que fica do lado de fora? Trata-se mesmo de uma inversão de vivência social em que cada vez mais os animais domésticos ganham espaço enquanto as crianças são tolhidas? Animais domésticos e crianças são polos opostos inversamente proporcionais de um contexto social? O que tanto a infância pode incomodar? Humanidade é diferente de infância? O espaço em que se desenrola essa cena é neutro e passivo, consistindo apenas no receptáculo para o desenrolar dos acontecimentos?

A partir dessas indagações, identifica-se que há uma outra possibilidade de leitura dessa cena. Trata-se de uma leitura mais acentuadamente simbólica. E, nesse contexto, surge uma infância que precisa ser amarrada, isto é, comportada. Uma infância que, para existir nos espaços sociais, tem que ter seus movimentos educados, endireitados, a fim de que se torne a futura humanidade.

Mas há situações em que a infância não se sente amarrada. “Aqui a gente pode falar o que pensa”. Essa frase foi constantemente proferida pelas crianças durante as avaliações das sessões filosóficas que fizemos em escolas no decorrer da presente investigação. A palavra “aqui” encontra-se destacada numa tentativa de reproduzir a ênfase com a qual as crianças a diziam, seguida de uma breve pausa. Há várias interpretações que podem ser desdobradas dessa pausa. Seja para enfatizar um espanto, seja ainda como um respiro para se adquirir coragem e proferir algo que pode incomodar o ouvinte. Seja como for, muitas crianças perceberam o espaço das oficinas filosóficas como propício para partilharem seus pensamentos, suas ideias e suas avaliações.

Para contribuir um pouco mais para essa tensão, afirma-se: “Aqui” também é lugar de criança! “Aqui” nesta escrita, nesta pesquisa. Sim, um trabalho de Dissertação de mestrado também pode ser lugar da infância. Um trabalho que nasceu a partir da convivência e falas das crianças em comunidade de investigação filosófica (Sharp, 1987; Kennedy, 2020). Não se pretende reforçar o marcador do exercício de autoridade e poder em que se concede espaço e voz para que a infância seja protagonista. A proposta encaminha-se para um processo de construção conjunta de um outro espaço, em que as falas, perguntas, manifestações, discordâncias, silêncios, espantos possam ser escutados por todos que dele participam.

“Aqui” é um advérbio de lugar, é onde o falante se encontra. Também pode designar “neste momento”, “agora”, remetendo a um aspecto temporal. Espaço e tempo, parceiros de jornada. Para auxiliar a reflexão, faz-se o convite de pensar o “aqui” geograficamente. Mas não considerar o tempo traz dificuldade. Um planalto, por exemplo, só é um planalto por causa de suas relações com o tempo. Os planaltos eram áreas com cumes que sofreram diversas ações e que, com o passar do tempo, foram ficando niveladas. Tal como ocorre com as falésias marítimas, que, dia após dia, sofrem a ação erosiva do mar.

Sabe-se da importância do tempo, tanto como categoria geográfica quanto filosófica. Especialmente no processo das comunidades de investigação filosófica com crianças. A filosofia para/com crianças tende a ser referenciada como um espaço/lugar e tempo em que as crianças podem falar o que pensam (Haynes; Murriss, 2009). A comunidade de investigação filosófica está em movimento, o pensar se move

a cada diálogo e instante. A comunidade não pode ser paralisada. Contudo, o foco da presente investigação será o espaço.

E será este espaço, das oficinas de investigação filosóficas em comunidade, a descoberta de um novo espaço, que não configure amarras “ao poste” dentro da tão costumeira sala de aula? E que espaço será esse? Para percorrer as dimensões desse espaço, ao qual se refere a presente investigação, alguns pensadores e pensadoras auxiliarão neste percurso. No presente capítulo, o geógrafo brasileiro Milton Santos (2021) colaborará com a definição de espaço, demonstrando que ele é um conjunto de relações; o pensador indígena Ailton Krenak (2022) contribuirá sobre a reflexão da imposição de um único tipo de verdade em outros espaços.

### 1.1 Quando o espaço se torna amarrado a uma estaca

Antes de se procurar as dimensões desse novo espaço, considera-se relevante uma breve contextualização sobre o espaço escolar. Um dos primeiros a teorizar sobre o ensinar e aprender foi Comenius<sup>5</sup>, considerado o pai da Didática. Seu livro, *Didática Magna*, corresponde a um tratado da arte universal sobre como ensinar tudo a todos. Sua pretensão era estabelecer um método de ensino universal, que poderia ser adotado por qualquer escola:

Nós ousamos prometer uma Didática Magna, isto é, um método universal de ensinar tudo a todos. E de ensinar com tal certeza, que seja impossível não conseguir bons resultados. E de ensinar rapidamente, ou seja, sem nenhum enfado e sem nenhum aborrecimento para os alunos e para os professores, mas antes com sumo prazer para uns e para outros. E de ensinar solidamente, não superficialmente e apenas com palavras, mas encaminhando os alunos para uma verdadeira instrução, para os bons costumes e para a piedade sincera. Enfim, demonstraremos todas estas coisas a priori, isto é, derivando-as da própria natureza imutável das coisas, como de uma fonte viva que produz eternos arroios que vão, de novo, reunir-se num único rio; assim estabelecemos um método universal de fundar escolas universais (Comenius, 2001, p. 4).

Cabe mencionar que Comenius escreveu no século XVI, e que para a época há um caráter inovador e até democrático na sua proposta, pois desejava tornar

---

<sup>5</sup> Comenius foi bispo protestante, educador, sendo considerado o fundador da didática moderna. Sua obra *A Didática Magna* foi escrita em 1631 e publicada no ano de 1657 (Santos, 2014).

qualquer conhecimento acessível a todas as pessoas. Por outro lado, com o olhar da atualidade, encontram-se alguns perigos. Dentre eles, cita-se a existência de uma verdade e a existência de um único método de ensino, que leva a uma verdadeira instrução e aos bons costumes. O pensamento exposto por Comenius busca a universalidade e tende a desconsiderar qualquer tipo de singularidade e contextos. Pode-se dizer que é exatamente sobre esse ato de desconsiderar o outro e impor a sua ideia, denominada, muitas vezes, de “verdade”, que Ailton Krenak faz sua crítica.

O pensador indígena Krenak (2022) não faz diferenciação entre moldar uma pessoa e orientar uma pessoa. Para ele, o aparato pedagógico disponível, conforme verificou com educadores de diferentes culturas, relaciona-se com moldar uma pessoa. Inclusive, Krenak (2022, p. 64) destaca que as escolas “ [...] formam os profissionais que perpetuam a lógica de que a civilização é urbana, e tudo que está fora das cidades é bárbaro, primitivo – e a gente pode tacar fogo”<sup>6</sup>. Isto reforça a existência de uma única verdade, que é perpassada desde a mais tenra idade, de se experienciar o mundo e, tudo aquilo que não lhe corresponde, deve ser eliminado ou corrigido.

Mas há outros desdobramentos quando se tem o princípio de moldar uma pessoa. Dentre eles, Krenak chama a atenção ao quanto o tempo todo se olha para o futuro. Para exemplificar, convida-se a lembrar a tão recorrente sentença: *as crianças são o futuro desse país ou as crianças de hoje são o futuro da humanidade*. O pensador indígena afirma que “o futuro não existe - nós apenas o imaginamos” (Krenak, 2022, p. 96). E ficar apenas considerando a existência futura faz com que se desconsidere toda a potencialidade do presente, além de se projetar um futuro que corresponde a uma narrativa de alguém ou de interesses de um determinado grupo. Para exemplificar essa projeção, pode-se citar as falas de que a criança será médica, engenheira, arquiteta, empresária, tal como os pais e os avôs. Ou mesmo a recorrente pergunta que as crianças escutam: o que você vai ser quando crescer? Com afirmações como na primeira sentença ou como essa última pergunta, sugere-se às

---

<sup>6</sup> Em 1997, Galdino Jesus dos Santos, integrante da etnia Pataxó Hã-Hã-Hãe, enquanto dormia numa parada de ônibus na cidade de Brasília, morreu após ter o corpo coberto em chamas, ateadas por cinco jovens ricos que por ali passavam. Os jovens alegaram que se tratava de “uma brincadeira”. Reportagem disponível em: <https://blogs.oglobo.globo.com/blog-do-acervo/post/foi-so-uma-brincadeira-o-assassinato-de-galdino-pataxo-queimado-vivo-enquanto-dormia-na-rua.html>. Acesso em: 11 set. 2024.

crianças que elas ainda não são, só serão alguma coisa quando crescerem, quando entrarem na adultez e seguirem os passos ou desejos de alguém ou de uma cultura. Tal fato ocasiona o silenciamento ou a não escuta das vozes do grupo subjugado, cujo futuro está a ser usurpado. O autor continua:

Quando atuamos no sentido de incidir sobre o design original de um ser, seja ele humano ou não, e formatá-lo para que tenha alguma utilidade, estamos incorrendo em uma violência sobre o percurso que ele já está habilitado a percorrer aqui na Terra (Krenak, 2022, p. 95).

Mas a violência não termina aí, segundo Krenak (2022). O pensador indígena destaca que, desde a antiguidade, a formação do ser humano para se inserir no mundo está baseada na criação de jogadores, isto é, vencedores e perdedores. Dessa forma, o outro é percebido como concorrente e não como parceiro.

Contra-pondo-se a essa perspectiva de moldar o ser, Krenak (2022) propõe a orientação do ser. O indígena lembra de algumas práticas de diferentes povos do continente americano. Nelas, o ser não é uma página em branco a ser preenchida, ao contrário, “[...] já chegamos aqui como seres prontos” (Krenak, 2022, p. 95). E a educação, por sua vez, busca “proporcionar experiências que formem pessoas capazes de realizar tudo o que for necessário à vida” (Krenak, 2022, p. 116).

Diferentemente da proposta de Krenak, e tal como a hamburgueria, em que a infância precisa estar contida e reta, amarrada ao um poste no exterior, Comenius chama a atenção que a educação tem que começar cedo, pois transformar algo que já se encontra consolidado é muito difícil:

E, na verdade, uma vez que não há coisa mais difícil que desabituar-se daquilo a que se estava habituado (com efeito, o hábito é uma segunda natureza, e a natureza, ainda que se expulse com a força, volta sempre a aparecer), daí resulta que não há coisa mais difícil que voltar a educar bem um homem que foi mal educado. Na verdade, uma árvore, tal como cresce, alta ou baixa, com os ramos bem direitos ou tortos, assim permanece depois de adulta e não se deixa transformar. Os pedaços de madeira, curvados para fazer as rodas, endurecidos ali no seu posto, quebram de preferência a tornarem-se direitos, como a experiência o mostra de modo evidente (Comenius, 2001, p. 10).

Essa educação que, simbolicamente, encontra-se amarrada a uma estaca para se endireitar foi literalmente aplicada na época do Brasil escravista. No sítio *Aventuras*

na *História*, da plataforma UOL<sup>7</sup>, consta uma publicação intitulada: *Além do Tronco: 10 métodos atroztes utilizados nos engenhos escravistas - De tudo era feito para torturar cativos insubordinados que buscavam a própria liberdade*. O conteúdo da matéria é chocante, doído e deixou cicatrizes que ainda vivem. Antes de aprofundar-se, o título traz em si um ponto de perplexidade: cativos insubordinados que querem a liberdade. Pode-se questionar: contra o que ou quem está a haver a insubordinação? Quando é que a busca pela própria liberdade é punida?

Nesse ponto, pelo que foi construído até aqui, especialmente por meio das contribuições de Ailton Krenak, algumas respostas às questões anteriormente suscitadas se tornam claras e óbvias. Alguns poderiam recorrer ao argumento histórico e dizer que a época foi outra e que naquele tempo a escravidão era algo consentido por um certo senso comum, inclusive amparada por uma legislação (Moraes, 1966, p. 372). Consideramos que acatar tal proposição é suavizar todo um período histórico marcado por sangue e violência, bem como ignorar seus ecos nos dias atuais:

[...] o colonialismo é entendido como um evento que primeiramente opera no ataque aos seres, produzindo assassinatos, encarceramentos, tortura, estupro, humilhação, subordinação, esquecimento e desvio existencial. Esses ataques vão desde os limites do corpo físico até as mais profundas e sensíveis camadas da existência. A colonização é uma grande engenharia de destruição de existências e corpos e de produção de um mundo monolítico, adoecido pela ganância, escasso de beleza e poesia (Rufino, 2021, p. 11).

Santos (2013) enfatiza que a diáspora negro-africana para o Brasil durou mais de três séculos. Ou seja, mulheres, homens e crianças negras foram escravizados e trazidos ao Brasil para compor o processo de formação socioeconômico e cultural brasileiro, marcado por muita violência. Violência cujo objetivo era manter sob controle aqueles que resistiam à submissão e opressão da elite da sociedade.

Realmente, o castigo físico exemplar não foi uma invenção dos senhores coloniais: ele pertencia a uma prática constante no mundo moderno, seja o metropolitano, seja o colonial. Isto não significa, porém, que o castigo dos escravos tenha sido paralelo, reflexo ou simplesmente repetição do que se passava no nível mais geral. Perpassado pelas conexões mais amplas, o

---

<sup>7</sup> Disponível em: <https://aventurasnahistoria.uol.com.br/noticias/reportagem/alem-do-tronco-10-metodos-atroztes-utilizados-nos-engenhos-escravistas.phtml>. Acesso em: 11 set. 2024.

castigo físico, medido, justo, corretivo, educativo, moderado e exemplar dos escravos mantinha sua especificidade: exercício do poder senhorial e reafirmação da dominação, ele estava ligado à reprodução de uma relação de exploração direta do trabalho (Lara, 1988, p. 96).

Lutar por outras possibilidades de existência, lutar por outros mundos possíveis, lutar pela própria liberdade trouxe punições àqueles que se rebelaram contra essa dominação. Santos (2013) escreve sobre essas técnicas de tortura e as profundas sequelas históricas deixadas na sociedade. Como exemplos de castigos e punições, o autor cita chicote, tronco, máscara de ferro, pelourinho, correntes, algemas, ferro para marcar os corpos dos escravos e palmatória. Essa última era adotada como método pedagógico, sendo feita de madeira para dar pancadas nas palmas das mãos estendidas dos escravos (especialmente mulheres e crianças)<sup>8</sup>.

A significativa diáspora negro-africana, totalmente forçada, faz-se sentir na constituição do brasileiro até os dias atuais. Dados do 2º trimestre de 2022, da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), mostram que a população brasileira é formada por 55,8%<sup>9</sup> de população negra. Isto é, um pouco mais da metade dos brasileiros são negros. Entretanto, ao se verificar como se encontra essa grande maioria de brasileiros, toma-se uma surpresa não agradável.

Apenas para se ter ideia, essa mesma pesquisa do IBGE revela que mulheres negras têm rendimento mensal em torno de 28% menor que mulheres não negras. Já os homens negros possuem rendimento mensal equivalente a 58% do rendimento de homens não negros. Além disso, a ocupação de cargos de direção e chefia por pessoas negras é bem menor quando em comparação às pessoas não negras.

---

<sup>8</sup> Cabe mencionar que a palmatória não foi um instrumento para uso exclusivo em escravos. Em escolas de Portugal, até pouco tempo, a palmatória também se fazia presente nas salas de aula, como pode ser lido no trecho a seguir, do livro *Contra mim*, em que Valter Hugo Mãe narra memórias de sua infância em Portugal: “Por ser tão normal que se fizessem as escolas com professores que batiam, à chegada do Natal muitos meninos traziam de presente uma régua nova que os próprios pais esculpiam com engenho e talento. Do melhor mogno ou castanho, polidas, envernizadas, algumas contraplacadas, lacadas, com punhos que distribuíam os dedos das professoras, com furos nas palmatórias para aleijar melhor ou pequenos altos a sugerir ligeira perfuração. As régua novas que os meninos traziam orgulhosos pelo Natal eram dispostas nos armários de vidro ao fundo da sala. Na mesa da professora, por hábito, ficava apenas a régua preferida, uma menos domingueira, mais normal ou habituada ao trabalho” (Mãe, 2020, p. 34).

<sup>9</sup> Disponível em: <https://www.dieese.org.br/infografico/2022/populacaoNegra2022/index.html?page=1>. Acesso em: 11 set. 2024.



Considerando o total de pessoas inseridas no mercado de trabalho, isto é, pessoas que ocupam e que não ocupam cargos de direção, as mulheres negras ocupam 2,1% e, os homens negros, 2,3% de cargos de chefia e direção, enquanto a população não negra ocupa 4,5% para as mulheres e 5,6% para os homens.

Os dados educacionais também são assustadores. Conforme divulgado pelo IBGE, “em 2022, entre as pessoas pretas ou pardas com 15 anos ou mais de idade, 7,4% eram analfabetas, mais que o dobro da taxa encontrada entre as pessoas brancas (3,4%)” (Gomes; Ferreira, 2023).

Esse breve recorte de percurso histórico, em que abordamos a colonização, escravidão e os dados sociais, permiti-nos algumas reflexões. Dentre elas, poder encontrar certas similitudes entre a infância de hoje e os escravos da época colonial. Ambos, para o contexto social de sua época, precisam ser ‘educados’ e moldados nos padrões. Outro ponto de reflexão, que advém especialmente da análise de dados do IBGE, mostra que no Brasil há situações sociais diferenciadas por classe, raça e até gênero. Em todos os casos, existem processos de desigualdade e violências. Quase que se pode afirmar que se trata de um ressoar dos períodos coloniais até os dias vigentes.

Ao vincular tal realidade com o tema em estudo na presente Dissertação, desdobra-se uma leitura de que há espaços de vivências sociais, para a população branca, em que se identifica uma pequena inserção da população de pessoas negras e pardas. Dito em outras palavras, os espaços sociais são acessados e vivenciados de formas diferentes por populações não negras e populações negras.

A despeito dessa tentativa de silenciamento, a resistência negra tem se mantido e se fortalecido, a ponto de atualmente não ser mais possível, num debate lúcido, a defesa da imagem da sociedade brasileira como um exemplo de democracia racial. Por meio de pressão e atuação incessantes, o movimento negro organizado denunciou as condições de vida da população negra brasileira, evidenciando, entre outras coisas, que o acesso e a permanência dessas pessoas no sistema educacional é permeado por uma série de entraves (Cavalleiro *apud* Romão, 2005, p. 9).

Percebe-se que o processo da educação da população negra no Brasil foi acompanhado por problemas que reverberam até os dias atuais. Romão (2005) refuta a ideia de que a trajetória escolar da pessoa negra corresponde a um esforço pessoal. Para a historiadora, há “processos históricos que impediram ora o acesso, ora a

permanência e, em muitos contextos, o acesso e a permanência ao mesmo tempo, deste segmento no sistema educacional” (Romão, 2005, p. 11). Problemas que conduzem uma grande parte do povo brasileiro a condições de desigualdades sociais e violências. Soma-se ainda que o espaço educacional tende a responder aos interesses de determinados grupos dominantes, a perpetuar um modo de ser e estar no mundo.

Bento (2022), psicóloga e ativista brasileira, ressalta que, para além de um racismo estrutural e institucional, as pessoas negras tendem a ter altos índices de evasão escolar, mau desempenho e elevados percentuais de violência policial (Bento, 2022, p. 77), há um pacto silencioso e compartilhado para a manutenção dos privilégios da chamada branquitude (Bento, 2022). A ativista também compartilha em seus escritos a sua vivência nos espaços escolares e organizacionais.

Ao mesmo tempo, a escola não era um dos ambientes mais acolhedores para crianças negras como nós. Por anos, me senti invisível na sala de aula, como se não fizesse parte daquele lugar. Para além de qualquer questão com os colegas, como foi o caso de meu filho Daniel, meus professores foram os principais responsáveis por essa minha sensação de não pertencimento (Bento, 2022, p. 12).

A ativista brasileira assenta que a sua vivência escolar e a de seu filho não são a exceção na sociedade brasileira. Chama a atenção que, durante a pandemia de Covid-19, a desigualdade social e racial ficou ainda mais evidenciada:

O impacto da discriminação racial na vida de crianças e adolescentes negros se evidencia na evasão escolar, sempre maior para esse grupo, e também no desempenho educacional prejudicado por diferentes fatores, dentre eles a qualidade das escolas frequentadas por esse grupo, a qualidade dos materiais e equipamentos disponíveis, o acesso a internet, enfim uma situação de desigualdade que ficou escancarada na pandemia de covid-19 (Bento, 2022, p. 105).

Tal como Ailton Krenak, Bento reforça em seus escritos que a referência, o modelo vigente é o branco, e tudo aquilo que é diferente a esse parâmetro é excluído:

O diverso, o diferente, é definido a partir da comparação com o branco, que é considerado ‘a referência’, ‘o universal’. Tudo que se afasta dessa referência, ou ‘modelo’, pode ser considerado inapropriado e provoca exclusão e discriminação seja na educação, no trabalho ou em outras esferas da vida (Bento, 2022, p. 106).

Percorrer as amarras na educação no contexto brasileiro, mesmo que de forma breve, conduz a história da constituição do povo brasileiro marcada por violência, troncos, obediência, escravidão e escravocratas, e que, conforme pode ser visto, ainda se fazem presentes nos dias atuais. Tal como escreve Luiz Rufino (2021, p. 60),

No Brasil, a educação escolar comeu na gamela da colonização, foi investida para perpetuar as dimensões de saber e poder do modelo dominante. [...] Por aqui ainda é recente a democratização do acesso à escola, sendo essa ainda mantenedora da mentalidade dominante e alvo da cobiça daqueles que só enxergam lucro.

Soma-se ainda uma informação que, julgamos, trará um novo olhar e compreensão para a discussão de racismo negro e educação no Brasil na presente Dissertação: a primeira criança que disse que “*Aqui a gente pode falar o que pensa*” foi o Vitor Hugo, uma criança negra. Dessa forma, escutar e se permitir ser afetada pela fala do Vitor Hugo é também escutar e ver a sua raça.

Todo esse percurso mnemônico e reflexivo foi desdobrado a partir da metáfora da imagem provocada pela propaganda da hamburgueria. Ao retomá-la, o que mais pode ser analisado?

Essa imagem do endireitar, que foi construída com uma criança amarrada ao poste, e com todos aqueles que se insubordinaram a um único tipo de existência, e as consequências da não intervenção, como apontou Comenius na sua metáfora de uma árvore adulta com seus ramos tortos, também foi apontada por Michel Foucault. O pensador francês, no seu livro *Vigiar e Punir* (2013c), replica a ilustração da capa do livro *A Ortopedia ou a Arte de Prevenir e Corrigir, em Crianças, Deformidades do Corpo*, de Nicolas Andry de Boisregard, médico francês dos séculos XVII-XVIII. Nela, há uma árvore com o tronco um pouco abaulado e uma estaca ao lado do tronco. Há uma corda que circunda a árvore e a estaca. Subtende-se que existe uma tração na corda para que faça com que o tronco abaulado se torne retilíneo, tal qual a estaca. Por meio desse e tantos outros exemplos em seu livro, Foucault revela que há espaços em que ocorrem intervenções nos corpos para que haja controle e punição, a fim de que resultados específicos sejam alcançados.

Para Comenius (2001, p. 43), um lugar capaz de promover a correção dos corpos e das mentes é a escola:

Chamo escola perfeitamente correspondente ao seu fim aquela que é uma verdadeira oficina de homens, isto é, onde as mentes dos alunos sejam mergulhadas no fulgor da sabedoria, para que penetrem prontamente em todas as coisas manifestas e ocultas (como diz o *Livro da Sabedoria*, 7, 21), as almas e as inclinações da alma sejam dirigidas para a harmonia universal das virtudes, e os corações sejam trespassados e inebriados de amores divinos, de tal maneira que, já na terra, se habituem a viver uma vida celeste todos aqueles que, para se embeberem de verdadeira sabedoria, são enviados às escolas cristãs.

Ao descrever a escola como “uma verdadeira oficina de homens”, verifica-se que para Comenius há uma certa passividade por parte dos alunos. A esses cabe deixar suas cabeças e almas serem trabalhadas para receber todo conhecimento e virtude. Semelhante é a ilustração citada por Foucault: pode-se dizer que as crianças seriam a árvore com tronco abaulado e o formato de educação cristã proposto por Comenius seria a estaca. À escola caberia a função de aproximar cada vez mais o tronco dessa estaca, ou melhor, dessa verdade (Krenak, 2019). A descrição da função das escolas é de um educador da Idade Média, mas será que se pode identificar semelhanças com a atualidade?

Não se pretende discorrer em críticas ao espaço escolar. Entretanto, começa-se a identificar que o local da sala de aula revela tensões e tem outras dimensões, além da largura, do comprimento e da altura. Há também as carteiras das crianças, mesa e cadeira do(a) professor(a), quadro branco, janelas com ou sem grades e alguns armários, mas há outras dimensões que compõem essa estrutura espacial, como o que será ensinado, quais os resultados esperados, o que se entende por educar, o que se entende por infância e as relações que surgem dessas interações entre pessoas e coisas, pessoas e pessoas. Há um investimento claro naquilo que Krenak chama de “alinhamento”:

A educação que conhecemos sempre teve o ímpeto de formatar as pessoas. A sala de aula já sugere isso ao incluir um grupo de crianças de mesma faixa etária sendo abordadas por um adulto, que é o professor. [...] Perdem autonomia e começam a se sentir compelidos a se alinhar com um propósito formatado do pensamento (Krenak, 2022, p. 108).

Socialmente, a escola tende a ser vinculada a um espaço para a infância. Mas, afinal, qual é o espaço *da* infância? O que é um espaço *para* a infância?

## 1.2 O avesso da estaca

É necessário preservar o avesso, você me disse. Preservar aquilo que ninguém vê. Porque não demora muito e a cor da pele atravessa nosso corpo e determina nosso modo de estar no mundo. E por mais que sua vida seja medida pela cor, por mais que suas atitudes e modos de viver estejam sob esse domínio, você, de alguma forma, tem de preservar algo que não se encaixa nisso, entende? Pois entre músculos, órgãos e veias existe um lugar só seu, isolado e único. E é nesse lugar que estão os afetos. E são esses afetos que nos mantêm vivos (Tenório, 2020, p. 56).

Na seção anterior, introduziu-se a problemática da Dissertação a partir das avaliações dos alunos após a realização das oficinas filosóficas, em que relatam espanto por existir um espaço – “aqui” – em que se pode falar o que se pensa. Afirmamos, brevemente, que a educação ocidental foi pautada por um único modelo a ser reproduzido e que outras formas de saberes e existências no mundo, que não correspondam a esse padrão, são endireitadas ou excluídas. Tal reflexão conduziu a uma retomada sucinta do processo colonial do Brasil, cujas marcas ainda reverberam nas minorias sociais negras, indígenas, mulheres e, dentre outras, por meio da economia, políticas públicas, instituições, cultura, saúde, educação.

Outro grupo que desde muito cedo sofre todo o processo de moldagem e enquadramento cultural, social e político é aquele constituído pelas crianças. E foi com a provocação do que seria e qual seria o espaço da infância que se concluiu a seção anterior. Começamos a pensar o espaço da e para infância por meio da reflexão sobre educação. Até o momento, verifica-se que a educação foi vinculada a uma norma, a uma diretriz, e, tudo aquilo que não esteja de acordo, deve ser corrigido. Mas faz-se necessário aprofundarmo-nos um pouco mais sobre esse espaço tão remetido à infância. A educação pode ser analisada sob outras perspectivas?

Simbolicamente, na seção anterior, trabalhou-se com a imagem da criança atada ao poste e dela desdobrou-se a crítica que a educação pode vir a servir como o fio, a cinta que ata a criança ao padrão. Isto é, aquilo que é ensinado serve para

emoldurar, encaixotar a criança em determinados padrões de ser e estar no mundo. Essa descrição corresponde a uma primeira perspectiva, àquilo que se coloca à frente. É possível se pensar qual é o avesso dessa imagem? É possível se pensar num avesso da estaca?

Talvez pensar na estaca sozinha, ali fincada num determinado espaço, dificulte a busca por um avesso. A estaca fincada chama atenção para si. Ela se coloca inteira, inerte, e, ao mesmo tempo, expressa-se, pontua, lembra ou ameaça. Dessa forma, a possibilidade que se tem é de ser *tr-avesso* e *d-estacar* a estaca para se ter um novo espaço, considerando a história ali vivenciada, e procurar por outros avessos. Lembre-se que o local onde a estaca estava fincada permanece com uma marca.

Que tal se pensarmos numa outra metáfora para considerar espaço, fios...? Assim como um bordado que tem sua frente e seu avesso, propomos uma tentativa de compreender melhor aquilo que é prontamente visível e que está posto sobre educação e também aquilo que é o avesso.

Mas por que pensar o avesso como o do bordado? Pensar o avesso, num primeiro momento, pode nos conduzir à procura de seu oposto, por aquilo que lhe é contrário. Mas será que o avesso pode ser resumido a isso? O avesso também pode ser considerado como o lado oposto ao dianteiro, isto é, o lado que não vai à frente. Nessa perspectiva, o avesso não se resume a uma condição antagônica, mas sim àquilo que está em outro lugar, no verso. Dessa forma, para facilitar essa compreensão do avesso, propõe-se a metáfora do bordado livre, em que aquilo que está no verso não é o oposto do que se mostra à frente. Frente e verso encontram-se dispostos no mesmo trabalho, contudo em lados diferentes. Ambos os lados são permeados e atravessados por linhas, mas cada qual tem seu entremear de fios, o que faz com que o avesso também conte uma história<sup>10</sup>.

Ao ter um bordado de ponto cruz em suas mãos, uma pessoa leiga nessa artefaria pode não saber dizer qual é a frente e qual é o avesso. Isso pode ocorrer porque, no ponto cruz, a frente e o avesso do bordado são quase idênticos. Ao dispor

---

<sup>10</sup> A inspiração para se pensar o avesso da educação veio da leitura e diálogo com o livro-álbum *A Costura*, da autora e ilustradora Isol (2023). O livro narra a saga de sua protagonista, que vive em uma aldeia onde tudo é arrumado, organizado e se parece com os bordados da sua avó. A personagem principal interessa-se pelo Lado de Trás e teoriza que as coisas perdidas em seu mundo caem por buracos, tal como a descostura de um bolso, e se perdem do outro lado.

uma toalha bordada na mesa, faz-se necessário que alguém determine qual lado ficará exposto e qual lado ficará encoberto. A confusão ocorre porque ambos os lados são muito parecidos.

Mas há um outro tipo de trabalho manual denominado bordado livre. O bordado livre é “uma maneira de bordar dissociada de qualquer formalismo prévio, como observa-se em outros tipos de bordados” (Instituto Urdume, 2021, p. 32). Nessa artesanaria há utilização dos mais variados pontos, materiais e suportes. A imaginação de quem borda é um diferencial nessa técnica, e muitas vezes o avesso não coincide com a frente do bordado, sendo composto por diversas camadas de linhas entremeadas.

Tal similaridade pode ser pensada com a educação. Uma educação que impõe uma única forma de existência, que procura pela uniformidade, como o ponto cruz, conduz-nos a pensá-la como um fio que apenas amarra. Todavia, a educação pode ser composta por diversos fios, pontos, materiais, onde há espaços para imaginação e diversidade, e, nesse caso, os fios da educação são aqueles que atravessam as tramas, a construir diferentes bordados e diferentes avessos. A partir dessa simbologia, talvez já se possa começar a questionar: quem determina o que é a frente de um bordado e seu avesso? E expande-se a pergunta para: quem determina o que é educação e o seu avesso? Ou melhor, educação tem avesso? A educação tem outros lados?

Tais provocações conduzem ao primeiro movimento, de se pensar que a educação e seus padrões fazem parte de uma convenção, tal como exposto anteriormente, algo que foi construído socialmente. Para dialogar nesta seção sobre o avesso, tem-se como principal pensador Luiz Rufino (2021). O objetivo desta parte do texto, além de se constatar que o avesso pode significar o contrário, é revelar que, tal como acontece num bordado, aquilo que se vê numa primeira camada sobre a educação também se constitui por outras tramas e tensões não tão visíveis, mas que constituem esse espaço, ou melhor, outros espaços dentro de um mesmo espaço.

A camada mais visível da educação foi apresentada na seção anterior, especialmente pelo pensamento do teólogo Comenius (2001). Uma educação baseada em princípios cristãos, com a transmissão do verdadeiro conhecimento de Deus, na correção dos males que corrompem a alma e no estabelecimento de um

único formato de educação. Tal pensamento ainda reverbera nos dias atuais, como a recomendação de separação de turmas por idade, a disposição das carteiras em fila, a autoridade centrada no professor, um currículo único, dentre outros aspectos, que, de tão comuns nas instituições escolares, já são pouco problematizados.

Que tal virar o bordado? Não é de hoje que há pensadores e pensadoras que se preocuparam e se preocupam com os outros espaços da educação brasileira. Nísia Floresta, pensadora brasileira do século XIX, defendia a democratização do ensino, a mudança do papel social da mulher, bem como incomodava-se com o regime de escravidão, desigualdade social e a situação da classe operária (Silva, 2014). Floresta, não satisfeita com a educação que as meninas recebiam à época, fundou o Colégio Augusto, no Rio de Janeiro, em 1838. Conforme Castro (2010), no Colégio Augusto havia “limitação do número de alunas por turma, como forma de garantir a qualidade de ensino”. As meninas tinham aprendizado de Ciências, antes reservado somente aos meninos, aulas de Latim, Francês, Italiano, Inglês, Geografia, História do Brasil, práticas de Educação Física.

Em 1860, na cidade de Campinas, São Paulo - Brasil, foi fundado o colégio Perseverança, para meninas, pelos professores negros, Antônio Ferreira Cesarino e sua esposa, Balbina Gomes da Graça Cesarino. Kabengele (2015) relata que o colégio oferecia uma educação com conteúdos variados (Aritmética, Português, Francês, Geografia, História, Música e Prendas Domésticas). Além disso, Santos, Oliveira, Oliveira e Gimenes destacam que “com a mensalidade paga pelas meninas brancas que estudavam no diurno, Cesarino oferecia gratuitamente a escolarização para moças negras no noturno” (*apud* Sales; Passo, 2018)<sup>11</sup>.

Cabe mencionar que, mais uma vez, temas como educação, classe, raça, entrelaçam-se nos pensadores e na história da educação do Brasil. E, ao se continuar nessa linha e na busca dos avessos à educação padronizada, chega-se ao século XXI. Não se quer desconsiderar ações e produções significativas sobre outras formas e espaços educacionais nesse lapso temporal. O intuito é destacar alguns pontos significativos dos avessos da educação e identificar as diversas camadas que a

---

<sup>11</sup> Disponível em: <https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/educacao/educacao-questao-cor-trajetoria-educacional-dos-negros-brasil.htm>. Acesso em: 11 set. 2024.



compõe, para que, ao final, talvez, não se diga mais “educação”, no singular, mas sim “educações”, composta por diversos saberes.

Em 2017, foi criada a Escola Maria Felipa em Salvador, Bahia - Brasil. Trata-se de uma escola afro-brasileira, idealizada por Bárbara Carine, em que se busca a socialização “igualitária dos saberes sistemáticos, hegemônicos e contra-hegemônicos, visando criar as bases da alfabetização e letramento trilingue em português, inglês e libras de crianças”<sup>12</sup>.

Os processos legais de garantias a minorias, como crianças, adolescentes, população negra, tendem a acontecer em momentos posteriores a vivências sociais, e que ainda merecem ajustes, cabe enfatizar a relevância e pertinência de suas criações. Em 13 de julho de 1990 foi publicada a Lei nº 8.069, Estatuto da criança e do adolescente (ECA), que dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente<sup>13</sup>. O referido estatuto regulamenta o artigo 227 da Constituição Federal da República Federativa do Brasil e define as crianças e os adolescentes como sujeitos de direitos, em condição peculiar de desenvolvimento, que demandam proteção integral e prioritária por parte da família, sociedade e do Estado. Dentre os artigos do ECA, as crianças e adolescentes têm direito à educação. Para a lei, a educação tem por objetivo preparar crianças e adolescentes para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho<sup>14</sup>.

A considerar o que foi exposto até o momento, não se pode deixar de realizar um questionamento quanto aos princípios ou modelos de cidadania que fundamentam o ideário de educação presente na lei. Entende-se a complexidade do tema, que não é o objeto de estudo da presente Dissertação, mas não o pontuar poderia configurar uma leitura branda sobre o artigo. Deixa-se formalizado o incômodo.

Mas, afinal, o que tem tudo isto a ver com o tema do avesso? E o que seria o avesso da educação?

---

<sup>12</sup> Disponível em: <https://escolamariafelipa.com.br/quem-somos/>. Acesso em: 11 set. 2024.

<sup>13</sup> Disponível em: [https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/598834/Eca\\_normas\\_correlatas.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/598834/Eca_normas_correlatas.pdf). Acesso em: 11 set. 2024.

<sup>14</sup> Ao continuar com um breve referenciamento sobre a legislação, têm-se ainda as políticas públicas de combate às desigualdades sociais e educacionais raciais. Em janeiro de 2003, foi instituída a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africanas e Afro-Brasileiras por meio da Lei nº 10.639. Em 2010, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras e Africanas foram aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação.

Luiz Rufino, pedagogo brasileiro e doutor em Educação, traz uma definição de educação que vai ao encontro de espaços sem a estaca, sem uma referência normatizante e determinante. Sua definição traz vida e não amarras à educação. Traz corpo, palavra, afeto, atravessamento, práticas, conflitos, cura, amor e liberdade:

Educação | radical vivo que monta, arrebatada e alumbrada os seres e as coisas do mundo. Fundamento assentado no corpo, na palavra, na memória e nos atos. Balaio de experiências trançado em afeto, caos, cisma, conflito, beleza, jogo, peleja e festa. Seus fios são tudo aquilo que nos atravessa e toca. Encantamento de batalha e cura que nos faz como seres únicos de inscrições intransferíveis e imensuráveis. Repertório de práticas miúdas, cotidianas e contínuas, que serpenteiam no imprevisível e roçam possibilidades para plantar esperanças, amor e liberdade (Rufino, 2021, p. 5).

Rufino (2021) destaca a possibilidade de a educação ser uma força de batalha e cura. Força de batalha para combater um único modelo de existência, que promete progresso e desenvolvimento civilizatório. Cura para permitir a coexistência da diversidade de seres. A educação faz parte do processo de descolonização. E, nesse processo, a educação busca o “dialógico, inacabado, alteritário, comunitário, produtor de presença, dúvida, vivência e partilha” (Rufino, 2021, p. 5). Pode-se concluir que se trata de uma educação que busca a prática de liberdade.

Tal como Krenak (2022), Rufino (2021) enfatiza que a imposição de uma única forma de existir advém do processo colonial, acontecimento que produz violências, mortes e atravessa corpos, mentes e se perpetua em camadas profundas, tanto socialmente quanto no indivíduo. Educação e colonialismo entrelaçaram-se e entrelaçam-se:

Nesse contexto, o colonialismo é entendido como um evento que primeiramente opera no ataque aos seres, produzindo assassinatos, encarceramentos, tortura, estupro, humilhação, subordinação, esquecimento e desvio existencial. Esses ataques vão desde os limites do corpo físico até as mais profundas e sensíveis camadas da existência. A colonização é uma grande engenharia de destruição de existências e corpos e de produção de um mundo monolítico, adoecido pela ganância, escasso de beleza e poesia (Rufino, 2021, p. 11).

Rufino (2021, p. 16) ressalta que a educação não tem um caráter de salvação. Vincula-se a seres que podem renascer em “processos coletivos, afetivos, conflituosos, despedaçamentos e remontagens do ser”. Mas a educação não é só

isso: “[...] a educação é, antes de tudo, um ato político e filosófico comum a todas as pessoas” (Rufino, 2021, p. 18).

Mas como fazer para *destacar* a estaca do espaço e criar novos espaços em que ocorram processos coletivos, afetuosos, conflituosos, de despedaçamentos e remontagens do ser? Onde ficam, então, os avessos da educação que estabelece uma única forma de existência? Rufino (2021) resgata algo tão antigo quanto presente na dita primeira infância: a capacidade de fazer perguntas. Para ele, “Investir nas perguntas nos lança na responsabilidade do diálogo e na experiência radical com a diferença” (Rufino, 2021, p. 65). É por meio delas que se pode caminhar por experimentações e considerar a existência de um “mundo plural e falante de múltiplas línguas” (Rufino, 2021, p. 59).

Nesse sentido, Rufino (2021, p. 60) reflete sobre o papel das escolas. Ao contrário de ser apenas um espaço reprodutor de ideias dominantes, a escola deve ser:

[...] habitada pelo conflito produtor de invenção, ser o lugar de questionamentos responsável com o diálogo e favorável ao reconhecimento do nosso caráter inconcluso e, por isso, emergir como um terreno propício para tramar esperanças.

Ao falar das escolas, Rufino (2021) escreve sobre seu processo de ambiguidade entre a manutenção de um único formato de existência, como descrito por Comenius (2001), e o espaço em que elas foram erigidas em cima de aldeias, terreiros, movimentos de resistência ao padrão hegemônico:

Aqueles que não creem que a escola deve ser lida como um lugar de disputa talvez tenham esquecido em qual chão elas foram construídas. Chãos que sustentam aldeias, que se inventaram terreiros, nos quais se enterraram os mortos e os cordões umbilicais, onde se escavaram as histórias antepassadas e se cultiva a esperança da sementeira de um novo tempo. O jogo da educação na escola demanda não somente uma leitura de mundo que preceda a das palavras e das coisas ali aprendidas, mas uma leitura de chão (Rufino, 2021, p. 61).

Dessa forma, Rufino (2021) faz o convite para que se enxerguem as diversas camadas da educação e, por que não se dizer, dos seus avessos, que se fazem também no chão da escola.

E esse fazer no chão da escola abre uma outra dimensão, que cabe salientarmos e que dialoga com o que estamos a tratar. Kohan e Carvalho (2021, p.

13) chamam a atenção de “tornamo-nos baixos. Pequenos. Menores”. E, se nos tornamos pequenos, adjetivo que também se refere às crianças, como lembram os autores, conseguimos pôr “os ouvidos, os olhos e a pele o mais perto possível do chão” (Kohan; Carvalho, 2021, p. 13), tal como fazem as infâncias.

Talvez ter a leitura de chão corresponda a sair da altura do adulto (Kohan; Carvalho, 2021), que vê lá de cima com suas certezas e move-se em direção ao chão. E uma das conclusões (Rufino, 2021) é a que “O que a educação nos pede é disponibilidade para transitar” (Rufino, 2021, p. 65). E para transitar é necessário movimento, ao invés de estagnação e congelamento: “Aprender implica afeto, está relacionado primeiramente à esfera do sentir, ou seja, do viver e do pulsar essa vivacidade tecendo diálogos que primam por uma relação ética com quem se tece” (Rufino, 2021, p. 20).

Pensar em movimento não é pensar em estacas e amarras e nem somente numa única perspectiva ou lado de um bordado. Pensar em movimentos pode ser pensar em fios, atravessamentos, vínculos, frentes e avessos, fios que circulam entre essas frentes e esses avessos. É considerar uma educação viva, que se faz num chão movente de passados sempre presentes.

Na presente seção, perguntou-se pelo avesso da educação. A busca revelou a importância do movimento e que incômodos e perguntas podem ser meios para se derrubar estacas e construir outros espaços dentro de um idêntico espaço, mesmo que as condições não sejam tão favoráveis ao seu surgimento. Para isso, utilizamos a metáfora do bordado, em que os fios da educação podem tecer, atravessar e criar outras camadas nas tecituras, revelando diferentes perspectivas. Como exemplos, citamos os colégios Augusto e Perseverança, a Escola Maria Felipa e algumas leis (Estatuto da Criança e do Adolescente e Lei nº 10.639). Por meio da contribuição do pensador Luiz Rufino, chegamos a um possível avesso da educação, em que a educação é pensada como algo vivo, que se faz na relação no e com o mundo, com experimentações e circulação.

Mas ainda há um ponto pendente. Terminou-se a seção anterior com a provocação não respondida sobre o que seria e qual seria o espaço da infância. Antes de procurarmos responder, que tal se investigarmos um pouco mais sobre a palavra “espaço”?

### 1.3 Nós e espaços

Os meninos Vitor Hugo e Luiz Rufino trouxeram a ambiguidade e tensão que existem no espaço escolar. Vitor Hugo, menino participante nas oficinas filosóficas, compartilhou, com certo espanto, sua avaliação das atividades dizendo “*Aqui a gente pode falar o que pensa*” e Rufino, menino escrevendo sobre educação, ressaltou que o espaço escolar é um espaço de disputas, em que há aquilo que é obrigado a ser ensinado em conformidade com o pensamento hegemônico, mas também o chão em que a escola foi construída (outros saberes e formas de existências, como as aldeias e os terreiros).

Começa-se a perceber que o espaço não é só um vazio a ser preenchido, ele pode ter uma história. Talvez o espaço seja muito mais próximo de um tecido, composto por diversas tramas. Mas o que vem primeiro à mente quando se escuta ou se lê a palavra “espaço”? Pode-se pensar no espaço sideral, o espaço cósmico, o espaço físico e até uma fala mais simbólica dita durante uma oficina filosófica: “O jovem precisa de espaço para crescer” (Tiago, 16 anos). Verifica-se, assim, que existe uma complexidade no mapeamento sobre a conceituação do espaço.

Aceitar o espaço como sendo meramente aquele que sofre o movimento realizado pelos seres pode conduzir a um certo raciocínio de que o espaço é algo passivo e sem atividade ou importância. Nesse sentido, pode até ser considerado neutro, isto é, o espaço não assume nenhuma posição ou partido. De acordo com esse entendimento, o espaço seria simplesmente alvo de ações. Entretanto, perguntamos, será que pode o espaço ser qualificado com tamanha simplicidade?

Essa seção é composta por reflexões sobre o conceito do espaço com contribuições das arquitetas Shirley Zonis (2022) e Zaida Muxí (2021), do arquiteto Josep Maria Montaner (2021), além do geógrafo Milton Santos (2021). Serão apresentados conceitos que vão do espaço vazio, que precisa ser projetado, a uma politização dos espaços, bem como um conjunto de elementos que se relacionam: de entre esses elementos há a sociedade em movimento.

Diversas áreas do saber discorrem sobre o espaço. A arquiteta Shirley Zonis (2022) não se contenta com as três dimensões do espaço (altura, largura e

profundidade) e propõe uma quarta: o sentido do espaço. Para Zonis, é necessário que exista um sujeito que vivencie o espaço. Do contrário, não haveria um eu para dizer algo e o sentido do espaço seria apenas uma abstração. Questiona a autora:

O que é um espaço vazio, sem alguém que o vivencie, percorra ou simplesmente olhe para ele? Sem esse sujeito, talvez tal espaço nem possa ser nominado ou exista de fato. Mais do que um vazio a ser preenchido, invólucro de nossas questões subjetivas, acredito que o espaço é, muitas vezes, palco de nossos conflitos (Zonis, 2022, p. 12-13).

Talvez para Zonis (2022), quando descreve suas experiências na elaboração de propostas de construção de casas ou reformas, o mais importante seja o cliente com seus desejos, enquanto o espaço se coloca para ser projetado. Nessa perspectiva, o espaço torna-se passivo, à espera de ser preenchido. Mas a própria arquiteta chama a atenção para outros pontos de sua reflexão, como a ideia de espaço vazio e que o espaço é o palco de conflitos.

Há ainda outras perspectivas sobre o espaço dentro da arquitetura. Montaner e Muxí (2021) trazem suas reflexões por meio da discussão dos espaços públicos urbanos. Para esses arquitetos, o espaço está diretamente vinculado à política. Entretanto, não se referem a qualquer espaço:

É importante entender que o espaço, o território onde a política municipal intervém, não consiste em um espaço genérico e vai mais além de um lugar significativo: o espaço na política só tem sentido se estiver habitado. É um espaço cujo valor está estritamente relacionado à qualidade de vida das pessoas, com os usos e as qualidades, a memória e as necessidades. É sempre um espaço vivido de múltiplas maneiras. A interpretação e a compreensão dos espaços também variam em função das condições pessoais que estabelecemos com eles - por que é usado, quem o utiliza, para que, quando, quanto (Montaner; Muxí, 2021, p. 33).

Montaner e Muxí (2021) também trazem a quarta dimensão do espaço, conforme descrito anteriormente, em que enfatizam que o espaço na política municipal só tem sentido se estiver habitado, isto é, precisa-se de pessoas para se relacionarem com os espaços. Esses arquitetos afirmam que a valoração e conhecimento do espaço ocorrem por meio das relações que as pessoas têm com esses lugares, o que leva a questões de qualidade de vida, usos, memórias e necessidades. Dessa forma, tal como os arquitetos concluíram, existem diversas vivências num mesmo espaço.

Será que todos os que habitam os espaços são escutados sobre suas vivências e necessidades? Na seção anterior, observou-se que certos grupos sociais, por exemplo as pessoas negras ou os povos indígenas, foram e são prejudicados e expostos a contextos de muita violência (escravidão, colonialismo, exclusão...). O livro *O direito das crianças à cidade: perspectivas desde o Brasil e Portugal*<sup>15</sup> mostra que as crianças também têm sido negligenciadas nesse processo de escuta dos espaços, mas como habitantes das cidades elas também têm o direito de falar e serem atendidas sobre suas necessidades:

Nos estudos sobre infância e cidade importa chamar a atenção para o fato de que a produção da cidade ocorre também pela presença das crianças, cujos gestos, falas, propostas direta ou indiretamente feitas, modificam espaços e os transformam em lugares, ocupam brechas despercebidas por pessoas adultas, criam e fazem da cidade a obra criativa e habitável (Gobbi; Anjos; Seixas; Tomás, 2022, p. 18).

Essas considerações vêm reforçar o caráter político dos espaços, bem como a visibilidade ou invisibilidade de algumas das pessoas que os habitam. Invisibilidade por não serem diretamente consideradas na intervenção urbana, entretanto, mesmo invisibilizadas, elas interferem, produzem, transformam e criam nesses espaços.

Num primeiro movimento de leitura das contribuições de Montaner e Muxí (2021), pode-se ser levado a considerar que são diversas as vivências num mesmo espaço, porque são diversas as pessoas, mas, ao se retomar a fala de Vitor Hugo (*Aqui a gente pode falar o que pensa*), como podemos nos ressituar? Vitor Hugo teve experiências diversas num mesmo espaço ou Vitor Hugo teve experiências diferentes porque de alguma forma os espaços eram diferentes? Cabe mencionar que as oficinas filosóficas eram realizadas na sala de aula dos estudantes, não se tratava de outro espaço físico e nem um espaço externo ao ambiente escolar.

Antes de se tentar responder às perguntas anteriores, propõe-se aprofundar um pouco mais o entendimento do espaço por meio de contribuições de Milton Santos (2021). Milton Santos foi um geógrafo brasileiro, negro, que percorreu em várias obras

---

<sup>15</sup> Disponível em:  
[https://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/documentacao\\_e\\_divulgacao/doc\\_biblioteca/bibli\\_servicos\\_produtos/BibliotecaDigital/BibDigitalLivros/TodosOsLivros/O-direito-das-criancas-a-cidade.pdf](https://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/documentacao_e_divulgacao/doc_biblioteca/bibli_servicos_produtos/BibliotecaDigital/BibDigitalLivros/TodosOsLivros/O-direito-das-criancas-a-cidade.pdf).  
Acesso em: 11 set. 2024.

sobre o espaço. O autor destaca que o espaço não pode ser analisado sozinho, uma vez que é constituído a partir de suas relações e dos objetos que dele participam:

O espaço deve ser considerado como um conjunto indissociável, de que participam, de um lado, certo arranjo de objetos geográficos, objetos naturais e objetos sociais, e, de outro, a vida que os preenche e os anima, ou seja, a sociedade em movimento. O conteúdo (da sociedade) não é independente da forma (os objetos geográficos), e cada forma encerra uma fração do conteúdo. O espaço, por conseguinte, é isto: um conjunto de formas contendo cada qual frações da sociedade em movimento. As formas, pois, têm um papel na realização social (Santos, 2021, p. 31).

Santos (2021) enfatiza o carácter relacional do espaço, “coisas e relações juntas” que são indissociáveis. Destaca ainda a interdependência e a indissociabilidade daquilo que participa do espaço. O conceito apresentado pelo geógrafo é mais amplo do que o primeiro conceito, apresentado pela arquiteta Shirley Zonis, e pode-se dizer que vai ao encontro do que foi exposto por Montaner e Muxí (2021). Santos (2021) traz um espaço que não é passivo, um espaço ativo que também participa das relações e se faz nelas. Outro ponto interessante no conceito do geógrafo corresponde ao carácter histórico do espaço:

A geografia deve preocupar-se com as relações presididas pela história corrente. O geógrafo torna-se um empirista e está condenado a errar em suas análises se considera somente o lugar, como se ele tudo explicasse por si mesmo, e não a história das relações, dos objetos sobre os quais se dão as ações humanas, já que objetos e relações mantêm ligações dialéticas, onde o objeto acolhe as relações sociais, e estas impactam os objetos (Santos, 2021, p. 63-64).

Pensa-se que, quando o geógrafo considera o carácter histórico do espaço e, por conseguinte, as relações dos objetos a ele pertencentes, olhar para o espaço torna-se mais complexo e profundo e corrobora o percurso que temos vindo a realizar até aqui. Não basta olhar apenas para a primeira camada de um bordado, é preciso olhar seu avesso e as tramas que se encontram na tecitura. Dito em outras palavras, não basta considerar apenas o espaço físico da escola, aquilo que está amostra e mais evidente, é importante investigar as relações que o constituem e buscar outras perspectivas para além da dianteira, é buscar por aquilo que está em outro lado, no avesso. Como afirmava Luiz Rufino (2021), é preciso atender aos “chãos” que se escavam por baixo de nós, que nos sustentam, onde se enterraram antepassados e



cultivaram sementeiras (Rufino, 2021, p. 61). Com o arquiteto Montaner e a arquiteta Muxí (2021), refletiu-se sobre um espaço mais complexo, em que aqueles que dele participam devem ser escutados e, suas necessidades, atendidas. Com o geógrafo Santos (2021), considerou-se que o conceito de espaço apresenta diversas camadas e traz as interconexões entre os objetos que o compõem, desdobrando-se também na “ação dos homens sobre o próprio espaço” (Santos, 2021, p. 77). Com a arquiteta Zonis (2022), reforçou-se que num espaço vazio podem surgir conflitos. A costura teórica passou, assim, brevemente pela arquitetura e pela geografia. Mas como será pensar o espaço filosoficamente? Para a reflexão sobre o conceito de espaço filosófico, será disponibilizado um capítulo para aprofundamento, a vir posteriormente.

Para finalizar esta seção, ao se considerar as contribuições de Santos (2021), e retomando as ressonâncias deixadas pela fala de Vitor Hugo, sugerimos que a frase do menino – *Aqui a gente pode falar o que pensa* – ocorreu pelas diferentes relações que ele experienciou com o espaço. Mas qual é o espaço em que o menino Vitor Hugo se sentiu seguro para compartilhar a sua percepção? Neste momento, convida-se a retomar a pergunta sobre qual é o espaço da infância. Entretanto, manter essa pergunta pode sugerir uma descrição universal do espaço para a infância e, conforme foi discutido ao longo deste capítulo, tal situação pode conduzir a um aprisionamento numa única verdade, a desconsiderar outras possibilidades de espaços para as infâncias. Dessa forma, saltamos para uma nova pergunta: como era o espaço vivenciado pelo menino Vitor Hugo e por tantas outras crianças?

## Capítulo 2 – Construção de novos espaços: oficinas de investigação filosófica em comunidade

Assim como os bons professores tecem a trama que os une aos estudantes e aos conteúdos, o coração é o tear onde os fios são testados, a tensão se mantém, a lançadeira transporta o carretel e o tecido é bem esticado. Não surpreende, então, que o ensino toque no coração, que o abra, até mesmo quebrando-o – e, quanto mais se ama ensinar, mais comovente isso pode ser. A coragem de ensinar é a coragem de manter o coração aberto naqueles momentos em que se exige do coração aguentar mais do que ele é capaz, para que professores e estudantes e conteúdos possam ser tecidos dentro da trama da comunidade que o aprendizado e a vivência requerem (Parker Palmer *apud* hooks, 2017, p. 59).

No capítulo anterior discutimos as marcas e tensões que compõem um espaço, bem como o conceito do espaço, por meio de sugestões do geógrafo Milton Santos (2021). A partir de uma provocação de um anúncio numa hamburgueria em São Paulo, assim como da fala do menino Vitor Hugo, uma criança negra que afirmou “Aqui a gente pode falar o que pensa”, refletimos sobre os espaços, as possibilidades de exclusão, a imposição de uma única forma de existência que tende a ser ensinada e reforçada por um certo modelo de educação. Chegou-se à imagem da estaca, que traz uma certa referência histórica brasileira de violência, castigo, sujeição de corpos e mentes não brancos que ousaram desobedecer. Com Ailton Krenak (2022), Luiz Rufino (2021) e algumas experiências práticas (Colégio Augusto, Colégio Perseverança e a Escola Maria Felipa), pensou-se sobre o avesso da educação e discutimos outras formas de saberes e existências nos espaços sociais e políticos brasileiros. O capítulo foi encerrado com a pergunta: como era o espaço vivenciado por Vitor Hugo e tantas outras crianças?

Com isso, entramos numa proposta de afunilamento para se pensar o espaço, em que se parte de algo mais amplo e genérico e chega-se a um lugar mais específico: as oficinas filosóficas. Neste capítulo, o foco será na análise de algumas atividades baseadas em comunidade de investigação filosófica (Sharp, 1987; Kohan, 2005; 2022; Kennedy; Kennedy, 2011; Carvalho, 2020; Kennedy, 2020; Vieira, 2020), com o aporte teórico sobre o assunto, a reflexão sobre a confecção e o uso do objeto “tapete” nas oficinas (que chamamos de tapete filosófico) como uma possibilidade de espaço de vozes e escuta (Han, 2022; Pinheiro, 2023), e, por fim, uma sugestão de

como percorrer o espaço do pensar (Ingold, 2022). No apêndice, encontram-se descrições de algumas oficinas filosóficas vivenciadas durante o Mestrado com diferentes infâncias.

## 2.1 Oficinas filosóficas

Leer filosofía es visitar un lugar desconocido que ni siquiera hemos visto buscando por internet (Anna Pagés, 2022, p. 6).

Pela caminhada por entre as reflexões do presente trabalho, observou-se no primeiro capítulo a metáfora da educação enquanto uma linha, um fio. Inicialmente, a educação foi identificada como o fio que amarra e que quer endireitar o sujeito a um único modelo de humano. Por outro lado, verificou-se o avesso desse endireitamento, ou melhor, as camadas que o compõem, sublinhando que há outros entrelaçamentos possíveis da educação e, por conseguinte, que são possíveis outras formas de existência. Sem dúvida, em qualquer cenário, é inegável que os fios da educação se fazem presentes: ora essas linhas amarram na busca da padronização, ora permitem bordar e traçar caminhos que levem à liberdade. Nesta seção, ver-se-ão outras tramas que a educação, ou melhor, que as linhas da educação possibilitam bordar.

### 2.1.1 Comunidades de investigação filosófica

Ao retomar a cena da criança amarrada ao poste, com que abrimos o primeiro capítulo da Dissertação, a imagem que vem à mente é a de uma criança que tem seus movimentos cerceados. O que sobra para a criança? Talvez, nesse contexto, reste a infância, a sua voz, uma vez que ainda não a amordaçaram. Ou será que, de forma implícita, amarrar crianças ao poste implica também cercear suas vozes, silenciando-as? A pretensão não é achar culpados. A responsabilidade é de todos, inclusive da Filosofia – com maiúscula, ou seja, uma área de conhecimento situada num tempo histórico e espaço geográfico bastante precisos.

Inspirados pelo capítulo anterior, será que considerar a Filosofia no singular consiste em um processo de universalização que promove a exclusão de outras filosofias possíveis? E, mantendo o mesmo exercício feito sobre educação, em que se investigou um possível avesso, entendido como um outro lado, é possível pensar

em avesso da Filosofia? Quais são as vozes escutadas na Filosofia, aquelas que se encontram no dianteiro? Quem escuta as vozes filosóficas que estão no avesso? Quais são as vozes do avesso da Filosofia?<sup>16</sup>

Desde a antiguidade, a Filosofia tem sido um espaço para que o pensar adulto possa (Deleuze; Guattari, 2010) criar, edificar, organizar, desorganizar, derrubar, reconstruir seus conceitos e narrativas. Pode-se dizer que a permanência das crianças esteve, durante muitos séculos, à margem do filosofar. Como se, na própria história da Filosofia ocidental, tivesse sido colocado um anúncio parecido: *crianças têm de ficar do lado de fora, de preferência amarradas ao poste*. Mas e hoje? Qual é o espaço que as crianças podem ocupar na Filosofia? Nas filosofias? Ou – talvez faça mais sentido perguntar – que espaços podem as crianças ocupar filosoficamente? Ou como poderemos aprender, com elas, a ocupar os espaços *crianceiramente*?

Como curiosidade, e ainda sem um levantamento preciso e metódico de dissertações de pós-graduações realizadas no Brasil sobre o tema de filosofia para ou com crianças<sup>17</sup>, apenas uma procura em um simples motor de busca na internet mostrou que essa produção acadêmica se encontra mais vinculada à área de Educação do que à área de Filosofia. Ainda que se considere importante que a área da Educação acolha a filosofia para/com crianças, também nos surgem diversas inquietações: por que temas como filosofia e criança ou filosofia e infância tendem a se vincular academicamente à área de Educação e não à Filosofia? O que representa a investigação sobre filosofia e infância para a Filosofia acadêmica? Será que se pode depreender que a Filosofia acadêmica ainda possui barreiras para escutar as vozes das infâncias? E será que, por isso, a forma que se tem tido para que as infâncias sejam escutadas na filosofia seja na área acadêmica da Educação? Talvez a escuta de vozes dissonantes na Filosofia ainda fique de um outro lado. Seria a filosofia para ou com crianças um avesso possível da Filosofia<sup>18</sup>?

---

<sup>16</sup> Diversos trabalhos têm sido publicados para mostrar que a Filosofia não é singular e sim plural, Filosofias, e que é composta por diversas vozes. Dentre alguns trabalhos, citam-se: Romanes (2011), *Sobre a Legitimidade e o Estudo da Filosofia Africana*; Nascimento (2012), *Outras vozes no ensino de filosofia: O pensamento africano e afro-brasileiro*; Kohan e Carvalho (2021), *Atrever-se a uma escrita infantil: a infância como abrigo e refúgio*.

<sup>17</sup> Linha de pesquisa que, por via da economia da presente Dissertação, não conseguimos realizar, mas à qual gostaríamos de regressar no futuro.

<sup>18</sup> Cabe mencionar que o Mestrado em Filosofia para crianças da Universidade dos Açores tem assumido um lugar de resistência frente a esse cenário, uma vez que o curso foi registado na Área da Filosofia, como fica evidenciado no documento que regista oficialmente a criação do curso: *Diário da República*,

Kohan (2005), em seu livro *Infância. Entre educação e filosofia*, chama a atenção para o fato de que muitas vezes a infância é tratada simplesmente como objeto de estudo. Essa forma de conceber a infância ainda a deixa longe daquele que só a observa e faz com que os sons infantis sejam inaudíveis, ou não queiram ser escutados. Tal como Kohan (2005) escreve, é necessário mudar essa relação e o filósofo sugere que a filosofia e a educação sejam os meios possíveis para isso.

Contrária à antiguidade da filosofia e suas questões, considerar a criança como sujeito do filosofar é algo recente. Garcia Moriyón (2011) afirma que poucos filósofos consideraram a filosofia possível às crianças, dentre eles cita Epicuro, Heráclito e Nietzsche. Kohan (2005) lembra, em seus escritos, que a infância foi tema de preocupação de Platão. Contudo, Platão não estava preocupado com as crianças em si, mas como deveriam ser educadas para um determinado modelo de funcionamento da cidade.

A visão platônica da infância se enquadra, então, em uma análise educativa com intencionalidades políticas. Platão não faz da infância um objeto de estudo em si mesmo relevante. Decerto, a infância não é, enquanto infância, um problema filosófico relevante para Platão. A infância é um problema filosoficamente relevante enquanto se tenha de educá-la de maneira específica para possibilitar que a pólis atual se aproxime o mais possível da normatizada. Dessa maneira, Platão inventa uma política (no sentido mais próximo de sua etimologia) da infância, situa a infância em uma problemática política e a inscreve no jogo político que dará lugar, em sua escrita, a uma pólis mais justa, mais bela, melhor (Kohan, 2005, p. 28-29).

A reflexão que Kohan (2005) faz sobre o pensamento de Platão acaba tendo pontos de similaridade e diálogos com a metáfora trabalhada no Capítulo 1. Ou seja, a educação pode servir como uma amarra para enquadrar e ajustar a um determinado padrão de funcionamento cujo objetivo seja o futuro, no intuito de produzir cidadãos que promovam uma *pólis* mais próxima da norma. Enquanto isso, no presente, a infância em si é desconsiderada. Mas, e as vozes das crianças?

Lipman (2023) e Ann Sharp (1987) não permaneceram coniventes com os pressupostos até então vigentes de que crianças não podem fazer parte da filosofia. Atravessaram essa fronteira, transgrediram, pesquisaram, estudaram, testaram, formaram... até construírem o primeiro Programa de Filosofia para Crianças no *Institute for the Advancement of Philosophy for Children* (IAPC), com o que

---

2.ª série, n. 115, 17 de junho de 2016 “Ciclo de estudos conducente ao grau de mestre em Filosofia para Crianças”, no qual consta “Área científica predominante do curso: Filosofia”.

designavam como metodologia da comunidade de investigação filosófica (Lipman, 1990; Sharp, 1987).

Cabe ressaltar que pensar a filosofia em comunidade não é algo novo. Basta lembrar, portanto, Sócrates, Platão ou pensadores estoicos, para os quais a filosofia ocorria em grupo, muitas vezes numa relação de mestre-discípulo. Mas o que há, então, de novo nas comunidades de investigação filosófica, tal como pensadas no âmbito do Programa de Filosofia para Crianças?

Kennedy e Kennedy (2011) recordam que, numa dimensão genealógica, as comunidades de investigação filosófica inspiram-se nos diálogos socráticos de Platão e nas vivências na ágora de um discurso democrático. Mas a contribuição significativa é considerar as crianças como sujeitos da filosofia, isto é, incluir as crianças no filosofar, tornando a sala de aula como uma ágora e favorecendo um diálogo democrático.

Outro ponto de distinção entre as comunidades de investigação e a sala de aula tradicional refere-se às relações entre os membros das comunidades de investigação filosófica, que são pautadas pela não hierarquização e pela busca de pesquisa e investigação dos interesses que surgem. Todos os participantes são responsáveis pela regulação da comunidade (Kennedy; Kennedy, 2011). Neste ponto, indagamo-nos: afinal, o que são as comunidades de investigação filosófica?

Antes de adentrar na caracterização das comunidades de investigação filosófica, é interessante conhecer um pouco de sua história. Remeter às origens pode ser algo problemático, pois se pode incorrer no erro de desconsiderar outras iniciativas. Contudo, esse olhar busca tanto um reconhecimento pelas contribuições realizadas quanto uma compreensão do contexto e acompanhamento de críticas e discussões atuais.

O programa inicial de *Filosofia para Crianças* foi elaborado por Matthew Lipman (2023), Ann Margaret Sharp (1987) e diversos colaboradores do IAPC: *Institute for the Advancement of Philosophy for Children*, na Montclair State University, em Nova Jersey - Estados Unidos. Lipman foi um filósofo estadunidense que atuava nas áreas de lógica, estética e metafísica. Antes, ministrava aulas na Columbia University, nas quais verificou a dificuldade dos alunos em elaborar raciocínio simples (Lipman, 2023). Tal situação, por volta de 1970, levou-o a desenvolver um programa com foco nas competências de raciocínio para jovens e crianças, a fim de que investissem na

qualidade do seu pensamento (Lipman, 2023). Contou com a parceria de Ann Sharp, também filósofa e educadora, que foi codiretora do IAPC, presidente *do International Council for Philosophical Inquiry with Children* e coautora de várias das histórias, dos manuais e textos de apoio ao Programa de Filosofia para Crianças (Gregory; Laverty, 2018).

Daniel (2000, p. 125) apresenta a seguinte definição de comunidade de investigação filosófica: “A comunidade de investigação é uma técnica de grupo que propicia o desenvolvimento individual na medida em que faz que a criança tome consciência de suas potencialidades”. A autora destaca ainda a importância de se ter um clima de confiança e respeito na classe. Isso favorece para que possa ser realizado um trabalho imaginativo, motivador, curioso, rico em ideias, na busca de inúmeras definições, significados ou possibilidades por trás das palavras. Um percurso com várias perguntas, fundamentações, discordâncias, concordâncias e com vários atores que compõem a peça viva da comunidade.

Carvalho (2020, p. 33) reforça que se trata de uma abordagem pedagógica, que possui “infra-estrutura ética, política, estética e epistemológica da prática filosófica”. Para Carvalho e Mendonça (2020), a comunidade de investigação filosófica é um espaço que se oferece às crianças para perguntarem e se relacionarem com as perguntas dos outros. Trata-se de um espaço educativo baseado em “dois pressupostos epistemológicos de base: a igualdade entre todos os envolvidos e o conhecimento enquanto processo em construção social” (Carvalho, 2020, p. 77). Isto é, corresponde a um trabalho de desconstrução em conjunto, sendo por meio dele que as crianças e aqueles que participam das sessões podem criar sentidos da realidade que vivem. Não há o papel do detentor do conhecimento e o papel daqueles que receberão conteúdo:

[...] a comunidade de investigação filosófica não reconhece membros privilegiados que dominem e possuam conhecimento, ou sejam donos do seu modelo, porque todos assumem o mesmo trabalho de (des)construção (Carvalho, 2020, p. 37).

Nesse trabalho de construção e desconstrução, a comunidade de investigação conta a história de pesquisa, curiosidade e liberdade do pensar. Cada participante traz para o diálogo partilhado suas contribuições, perguntas, exemplos, contraexemplos. Ao retomar a metáfora da linha e bordados, podemos dizer que é nesse espaço da

comunidade, com sua diversidade de contribuições, que tramas de pensamentos, cada qual com seu colorido e estampas, vão se costurando umas às outras e tecendo novos bordados e novas figuras.

Vieira (2019), em seu artigo *intersubjetividade: um olhar sobre a comunidade de investigação filosófica*, auxilia na reflexão desses novos bordados. A autora chama a atenção para o fato de que a comunidade de investigação filosófica cria um espaço de confiança e curiosidade e que, por isso, possibilita que a própria comunidade identifique e faça suas escolhas por meio do diálogo, criando uma dimensão intersubjetiva. Isso possibilita que se nasça uma multiplicidade de seres e ideias, por conseguinte, novas tramas. Como exemplo, voltamos à fala de Vitor Hugo, 7 anos e criança negra, que permanecia calado em várias oficinas filosóficas, até que chegou o dia em que Vitor Hugo participou com grande ressonância e, durante uma atividade de avaliação da sessão, disse: “*Aqui a gente pode falar o que pensa*”.

As comunidades de investigação filosófica são também espaços acompanhados da dimensão tempo. É preciso tempo, tanto para formar comunidades quanto para se pensar. Quando nos referimos a espaço/tempo na comunidade, não se está falando somente de tempo cronológico. A vivência da comunidade possibilita que surja *aión*, que “[...] é o tempo da experiência e do acontecimento” (Kohan, 2010, p. 132). Esse outro tempo possibilita a experiência de acontecimentos e a constante investigação com “foco na verdade” (Gardner, 1996). Como dito no início desta Dissertação, o tempo é uma dimensão relevante nas comunidades de investigação filosófica, mas o nosso foco do trabalho é o espaço.

Considerar a comunidade de investigação filosófica somente como uma “metodologia” ou uma “técnica” parece-nos restringir muitos seus outros alcances. Kennedy (2020) transborda o limite meramente técnico da comunidade de investigação filosófica. Para esse autor, a comunidade é um processo dotado de estruturas e padrões característicos e qualquer momento da vida da comunidade de investigação é um instante de liberdade estonteante (Kennedy, 2020, p. 105). Carvalho e Kohan (2018) escrevem que, mais importante que a aplicação de uma técnica, é dispor-se a pensar com os outros:

Não parece necessário que assim seja, em particular se o que se faz não é aplicar de forma estrita um programa de filosofia para crianças, mas filosofar na infância, ou seja, procurar, com pessoas de todas as idades, o espaço filosófico para um novo início ou infância do pensamento.



Neste momento, sentimos ser preciso uma parada. Uma leitura apressada, desatenta ou ingênua poderia deixar um detalhe sem reflexões. Voltemos a atenção à expressão de Gardner (1996): foco na verdade. Mas o que é a verdade? Quem determina a verdade? Será que aquele que conduz uma comunidade de investigação filosófica, caso detenha a suposta verdade, desconsiderará ou corrigirá outras considerações, ditas pelos demais participantes? Começa-se a verificar um ponto problemático e que pode conduzir às reflexões feitas no Capítulo 1, em que outras formas de saberes e existências podem ser renegadas por não estarem em conformidade com o que se considera ser ‘a verdade’.

Este movimento, de pensar sobre a própria atividade, sobre o próprio pensamento, de questioná-lo, também faz parte da comunidade de investigação filosófica. Kennedy e Kennedy (2011) ressaltam outra característica das comunidades de investigação filosófica, que é o ‘domínio metacognitivo’, ‘domínio da crítica’, em que os próprios participantes também pensam, discutem, refletem sobre seus processos de pensamento.

Quando Gardner (1996) chama a atenção para que se tenha o foco na verdade, tem-se outro desdobramento dessa fala. Alguém sabe o que é essa verdade e conduz a comunidade para ela. Kennedy (2004) denomina esse papel de facilitador. Para refletirmos mais sobre esse papel, sigamos para a próxima parte.

### 2.1.2 O papel do facilitador-artífice

Kennedy (2004) chama a atenção para uma transição do papel de professor, aquele que fornece conhecimento, para o papel de facilitador, aquele que conduz o grupo de forma dialógica. Kennedy (2004) define o facilitador como “O facilitador da Comunidade de Investigação filosófica é o primeiro modelo pedagógico para esse passo evolutivo”<sup>19</sup> (Kennedy, 2004, p. 31, tradução nossa). Inclusive, para Lipman (1990), é necessária uma formação para que se possa atuar na condução das comunidades de investigação filosófica.

---

<sup>19</sup> No original em inglês: “The CPI facilitator is a first pedagogical model for this evolutionary step” (Kennedy, 2004, p. 31).

A formação do facilitador vem acompanhada por experiências práticas, supervisão e/ou mentoria. Gardner (1996, p. 46) salienta a importância da clareza desse papel:

Além de aprender a ‘arte’ da coordenação, os professores que visam se tornar especialistas em liderar uma Comunidade de Investigação, precisarão de (1) treinamento específico em estimular o aprofundamento no diálogo, (2) ajuda em se tornarem sensíveis a tópicos que são filosoficamente promissores e (3) encorajamento para manter o foco apesar das frequentes digressões que inevitavelmente decorrem do formato de trabalho utilizado (por exemplo, alunos que, ao esperar sua vez para falar, voltam atrás em pontos que já não são mais relevantes)<sup>20</sup> (Gardner, 1996, p. 105, tradução Sylvia J. H. Mandel).

Além dessa formação mais institucionalizada, é importante que o facilitador se prepare para cada sessão filosófica por meio de um planejamento. Recomenda-se ter um ponto de partida, algo que crie uma oportunidade para o trabalho do pensamento filosófico na comunidade de investigação filosófica. Entretanto, uma ressalva deve ser feita: a rigidez na formação institucionalizada, o seguimento estrito e único do planejamento de cada sessão induz que todo o processo se torne uma estaca, impossibilitando que outras formas de saber possam ser compartilhadas e escutadas.

Dessa forma, a estruturação da sessão não é algo rígido. Isso ocorre porque a referência passa a ser a comunidade e os diálogos filosóficos dela decorrentes, sem necessariamente estarem contemplados no planejamento. Do contrário, se o facilitador está muito cheio de expectativas, da vontade de cumprir o que foi planejado, não haverá espaço para a escuta e, conseqüentemente, para os acontecimentos do momento. O facilitador torna-se uma estaca e conduz a relações de saber e poder.

Uma das formas para que o facilitador não se torne uma estaca, é que deixe espaços vazios em si para que a escuta possa acontecer. Se o facilitador já se encontra muito preenchido, não há espaço para que outros acontecimentos aconteçam, ou melhor, que possam ser escutados. Inclusive Kohan (2022) chama a atenção para uma escuta vazia, que seria aquela atitude de “se manter sempre aberto

---

<sup>20</sup> No original em inglês: “Aside from learning the “art” of facilitation, if teachers are going to become experts in leading a Community of Inquiry, they will need (1) specific training in pushing for depth in the dialogue, (2) assistance in becoming attuned to topics that are philosophically fruitful and (3) encouragement to maintain focus despite the frequent digressions that inevitably result from the format (e.g., students who, in waiting for their turn to talk, revert back to the points that may now be irrelevant)” (Gardner, 1996, p. 105).

a um espaço de interrogação, um espaço de pensamento, um espaço de interrogações, um espaço de incompletude” (Kohan, 2022, p. 25).

Começa-se a perceber que o conceito de facilitador traz pontos problemáticos e que, por isso, não é um conceito consensual. Kohan (2005) escreveu críticas sobre essa definição engessada de facilitador e sobre o programa de Lipman e Sharp. Algumas dessas críticas pontuam que o Programa do IAPC traz modelos a serem atingidos ou seguidos (as novelas são modelos de discussões e diálogos, os personagens são modelos de pensar e investigar, os manuais e planos de discussão que acompanham as novelas são modelos a serem implementados nas atividades). O pensador tece críticas à formação institucionalizada, em que o IAPC formava e supervisionava os professores em sala de aula na aplicação do Programa Curricular, o que reforçava um padrão a ser seguido. Kohan (2005, p. 99) escreve também sua impressão de que Lipman não reconheceu que nas escolas há dispositivos de controle e disciplina e que a Filosofia para Crianças, tal como eles a desenharam, acaba por reforçar esses dispositivos.

Lembramos aqui que os intuitos do presente trabalho não são discutir e aprofundar as críticas ao Programa inicial de Filosofia para Crianças, bem como as convergências e divergências entre os diferentes termos que, desde então, têm surgido: *filosofia para crianças*, *filosofia com crianças*, *filosofia das crianças*, *filosofia da infância*<sup>21</sup>. Pretende-se investigar os espaços que possibilitam o pensar em conjunto. Assim, ao retornarmos à investigação a esses espaços, e após considerarmos as explanações acima, as leitoras e os leitores poderiam questionar: então por que continuar a utilizar o termo “facilitador<sup>22</sup>” no presente trabalho? É claro que não se pretende vincular o uso ao sentido do modelo a ser seguido, mas como aquele que faz, tendo por base a etimologia da palavra (latim *facere*, que significa fazer). Um fazer que merece complemento e que passamos a chamar de: um fazer junto.

---

<sup>21</sup> Para aprofundamento dessas diferenças, recomenda-se: Carvalho (2020, p. 33).

<sup>22</sup> Para aprofundamento sobre os vários sentidos que a palavra facilitador foi recebendo, bem como outras palavras que surgiram para o efeito, recomenda-se a Dissertação de Mestrado: SILVA, Sandra. *A comunidade de investigação filosófica: da autoridade pedagógica do facilitador à voz e vez da infância*. 2023. 115 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade dos Açores, Ponta Delgada, 2023. Disponível para consulta no Repositório virtual da Universidade dos Açores, em <https://repositorio.uac.pt/>.

### 2.1.3 Comunidades de investigação filosófica ou oficinas de investigação filosófica em comunidade?

Continuando as análises de alguns termos utilizados, questiona-se: qual a justificativa para o uso de “oficinas de investigação filosófica em comunidade”? Como pode ser percebido ao longo desta seção, as comunidades de investigação filosófica fazem parte de um constructo teórico e metodológico específico, dentro da área da Filosofia para Crianças. As atividades realizadas, que se encontram no apêndice, foram inspiradas no *corpus* teórico/prático das comunidades de investigação filosófica. Então, por que optamos pela expressão “oficinas filosóficas”? Entendemos que, como foram utilizadas outras ferramentas para trabalhar o pensar em grupo, como textos literários, construção de maquetes, elaboração de um verbete filosófico, além de se relacionar o facilitador à ideia de fazer junto, algo mais artesanal, e não só àquele que coordena o grupo seguindo roteiro, optamos por denominar os encontros pensantes de oficinas filosóficas.

Sennett (2020, p. 68) define a oficina como “um esforço produtivo no qual as pessoas lidam diretamente com as questões de autoridade”. Para esse autor, as oficinas trazem a tensão entre a autoridade, em que aquele que sabe é o superior em relação aos aprendizes, e a autonomia, que corresponde ao trabalho autossuficiente e sem interferências. Ler a definição de oficinas, por Sennett (2020), provoca desconforto e não permite compatibilidade com a proposta das oficinas filosóficas acerca das quais se têm elaborado nesta Dissertação. Mas sua definição nos traz pontos de atenção na atuação do facilitador: produção, autoridade, hierarquia, o monopólio do saber, relações de poder e saber. Mas, então, por que persistir na opção pelo uso do termo “oficinas filosóficas”?

Pensar num único tipo de oficina é restringir e desconsiderar todos os outros possíveis. Há oficinas de aprendizagem, de artesanatos (cerâmicas, costuras, tricô, crochês, pintura, dentre outras). As oficinas são espaços para se fazer. E, nesse instante, tem-se um jogo interessante de palavras: *se fazer*. Tanto numa dimensão reflexiva, no sentido de fazer a si mesmo, como no sentido de produzir algo. E, assim, são as oficinas filosóficas, inspiradas nas comunidades de investigação filosófica, atravessadas pelas intersubjetividades, conforme exposto por Vieira (2019), em que se pensa sozinho e se pensa com, bem como não na obrigatoriedade da produção de algo material, mas na acepção de que algo foi tecido em conjunto.

E, ao se pensar nessa produção das oficinas de investigação filosófica em comunidade, pode-se perguntar qual será o resultado final? Seu resultado final relaciona-se com o cumprimento exato do planejado? Com certeza a resposta será: não.

Esse espaço filosófico criado dá materialidade à voz de um grupo que conta a história de investigação e curiosidade de uma comunidade. Cada um traz suas contribuições, perguntas, exemplos, contraexemplos, silêncios que representam as diversas tramas e pedaços de tecidos, cada qual com seu colorido e estampa.

E o que mais pode caracterizar esse espaço filosófico? Diferentemente da sala de aula dita tradicional, em que o professor se coloca diante da turma, com mesa e cadeira distintas do restante da sala de aula, as oficinas filosóficas tendem a ocorrer em círculo. Essa disposição não é nova, uma vez que as comunidades de investigação também sugerem seu uso. Além disso, Reynolds (2019) escreve sobre a importância de se observar aquilo que é mais-que-humano (espaço, papel, cadeiras, corredor...) e as relações que são estabelecidas com eles, tal como foi abordado por Milton Santos (2021) no capítulo anterior.

Essa construção do espaço comum e dialógico das sessões permite reforçar que os participantes se encontram no mesmo nível, com as mesmas oportunidades de fala, questionamentos, divergências, concordâncias. Reynolds (2019) acrescenta em seus escritos sobre o movimento e ser o movimento durante a construção do círculo, isto é, a construção do círculo é uma prática pedagógica e permite questionar e estremecer a polaridade adulto/criança.

Outra característica da disposição em círculo é a de todos os envolvidos poderem se olhar, ao contrário das carteiras dispostas em fila, em que os olhares estão direcionados ao docente e às costas dos colegas:

Por isso escolhemos um espaço preferencialmente em círculo, em que não há posições físicas de destaque porque os olhos de todos estão ao mesmo nível. Cada um partilha ideias que, começando por serem suas, são colocadas no espaço comum do diálogo e da reflexão (Carvalho; Santos, 2020, p. 159).

Tal como as comunidades de investigação filosófica, as oficinas de investigação filosófica em comunidade possuem, dentre seus instrumentos de trabalho, as perguntas e os conceitos, elementos fundamentais dos diálogos mantidos entre os participantes. É por meio das perguntas que se inicia um percurso

investigativo, que se proporcionam rupturas, quebras de cascas e limites, permitindo que se possam enxergar outras perspectivas, tramas e camadas.

Uma vez partilhada a ideia de um membro, diversas participações do grupo ocorrem. Dessa forma, esse conhecimento deixa de ser entendido como individual e passa a ser entendido como uma prática social, cujas descobertas do pensamento ao longo do percurso são mais relevantes do que se buscar solução sobre os pontos levantados.

É por meio do diálogo e, conseqüentemente, dessas partilhas que as oficinas filosóficas transbordam o lugar em que são realizadas e adquirem dimensões que ultrapassam limites. Como seus participantes trazem questões sobre sua realidade, como, por exemplo, temas e perguntas relacionadas à ética e à política – como elaborar as leis de uma cidade?, quem pode governar?, é possível viver sem governantes?, quais são os deveres e direitos de crianças e adultos?, que impactos ambientais de...?, o que é o ser humano?, dentre tantos outros temas – os diálogos das comunidades de investigação filosófica possuem uma ação crítica, de resistência e transformação:

O que está em jogo num diálogo filosófico em comunidade de investigação diz respeito às inquietações especificadamente humanas que nos constituem e que são comuns a educadores e crianças. A comunidade de investigação filosófica, seja com que idades for, é uma abordagem à educação enquanto exercício e experiência comprometida do pensamento: um pensamento para lá do estritamente mental, um pensamento que se faz corpo e, acima de tudo voz (Carvalho; Santos, 2020, p. 161).

E o diálogo em grupo continua até o final da oficina. O encerramento é marcado por uma avaliação final. Trata-se do momento em que os participantes fazem uma reflexão de como foi a atividade e também das suas próprias contribuições, o que acham que é necessário alterar e o que faltou. Como exemplo, cita-se a fala de Nina, 7 anos, que, durante a avaliação da oficina filosófica *Como organizaremos nosso mundo*, disse: “Foi legal. Falamos coisas diferentes uns dos outros e conseguimos nos ouvir”. A menina Nina fundamenta seu posicionamento ao explicitar o critério que utilizou para avaliar a sessão filosófica: *conseguimos nos ouvir*. Talvez Nina tenha exposto com sua avaliação a descostura que em outras sessões ocorreu, por meio de falas atropeladas, falas conjuntas, conversas paralelas e que dificultavam o fazer e pensar em conjunto.

Este processo, de questionar, investigar, enxergar a realidade sob diferentes ângulos, vivenciado nas oficinas filosóficas, pode conduzir a novas possibilidades e começos. E, ao se pensar em começos, estamos também a falar de infâncias, uma vez que Kohan e Carvalho (2021, p. 3) escrevem:

Repitamos, sem repetir: começar é um verbo infantil e a infância é uma forma de vida, uma vida infantil é uma vida que (sempre) começa, que começa a cada vez, pois a vida ama renascer e assim vai-se nutrindo de infância. Infância na vida e vida infantil... por isso, começar é uma maneira de manter viva e dar vida à infância.

É importante ressaltar que a infância “É uma força de encontro que abre espaço a um mundo novo, ainda inabitado” (Kohan, 2010, p. 132), e a comunidade de investigação filosófica pode ser o lugar para que haja esse encontro. Isso traz uma outra perspectiva: a comunidade de investigação filosófica enquanto dimensão política. Isto é, como forma de resistir o que somos e de afirmar outros modos possíveis de ser. “A política – não no sentido de sistema instituído, mas de modo de exercer o poder de pensar e viver com outros – está no início, no meio, e também no fim” (Kohan, 2010, p. 136). Entende-se que a comunidade de investigação filosófica, por meio do diálogo, é espaço para que essa dimensão política de resistência possa descobrir uma vida para a infância.

O espaço construído em conjunto, pela comunidade de investigação filosófica não é fixo. É móvel, fluido, não dimensionado, que provoca ondulações e reverberações nos espaços reais. Um espaço que se dissolve, mas que também fica, inteiro ou fragmentado, ou surge como outro em cada participante de uma sessão filosófica, que leva consigo os desassossegos provocados na comunidade.

Comunidades de investigação filosófica geram comunidades de investigação filosófica, oficinas de investigação filosófica em comunidade geram oficinas de investigação filosófica em comunidade, a parafrasear “Vida que gera vida!” (Kohan; Xavier, 2009, p. 248). Kohan (2010, p. 131) lembra que temos que estar vigilantes para que o ressoar da comunidade não seja interrompido: “[...] a escola deveria estar mais atenta a deixar que a infância se faça a si própria em vez de pretender fazer da infância algo predeterminado, diferente do que ela é”. As oficinas filosóficas também geram vida. O pensamento dialógico, seja a estimular o pensar por si mesmo, seja o pensar na comunidade, promove mudanças: nos participantes das oficinas filosóficas,

nas relações adulto-criança, adulto-adulto, no currículo e na pedagogia escolar (Kennedy, 2020, p. 106).

Nesta seção, aprofundou-se um pouco sobre as comunidades de investigação filosófica, explicou-se a opção pelos termos de “facilitador” e “oficinas de investigação filosófica em comunidade”, bem como o seu modo de funcionamento. Além disso, observou-se que as oficinas filosóficas são espaços que se sobrepõem ao espaço existente, a construir outras tramas e bordados do pensar e de existências. Mas o que mais havia nos espaços das oficinas filosóficas realizadas para o presente trabalho?

## 2.2 Tapete filosófico – um fazer artesanal

Aquele que não é convidado, não encontrará tapetes em casa (Provérbio árabe).

Na seção anterior, abordou-se teoricamente o que significam as comunidades de investigação filosófica. A área da Filosofia para ou com Crianças corresponde a um conjunto de estudos e práticas com suas vivências práticas permeadas por relações. Relações que se estabelecem consigo próprio, com o pensar, com as ideias compartilhadas, com os outros e com o espaço. E, com isso, retoma-se o que foi abordado no Capítulo 1, com o geógrafo Milton Santos (2021), em que o espaço é “coisas e relações juntas” que são indissociáveis.

Durante as oficinas filosóficas realizadas, um objeto presente se colocava e amparava todo o acontecimento. Nesta seção, serão realizadas ponderações sobre esse objeto, como um elemento na construção do espaço das oficinas e seu desdobramento para o pensar: o *tapete filosófico*.

Essa experiência da busca das relações entre os objetos no espaço não é algo restrito à geografia e nem à adultez. A infância, por meio da curiosidade, busca conhecer e compreender o mundo em que está inserida. Muitas vezes, as crianças começam o conhecimento do mundo por prová-lo, ao levar o que alcançam à boca. Em outros momentos, apontam para os objetos e, quando passam a verbalizar palavras, começam a perguntar por aquilo que querem saber.

A filosofia também se permitiu esse exercício. O filósofo francês Roger-Pol Droit (2003) escreveu o livro *Dernières Nouvelles des Choses*, em que se deteve na pergunta que fez a um amigo ao cumprimentá-lo: “Como vão as coisas?”. Tal como



uma criança, Droit deixou-se interpelar por aquilo que é cotidiano. Escreveu sobre trombone, controle remoto, chave, óculos de sol, despertar, saleiro, lâmpada, caderno, cadeira, porta, garfo, bule de chá, esponja, carrinho de supermercado, lata de lixo, carro, bicicleta, mala, mesa, barbeador, livro, dentre outros. Outra experiência filosófica que também traz objetos do dia a dia é o livro *Abecedário de criação filosófica* (Kohan; Xavier, 2009). Como se trata de um abecedário, há verbetes sobre palavras com cada letra: âncora, barba, bola de sabão, cabelos, dados, espelho, grão de areia, nó, ovo, sombra, violão, para citar alguns. Em ambos os livros, percebe-se o se deixar ser afetado por algo aparentemente simples e cotidiano, mas que, com a pesquisa, revela encontros com camadas e ressonâncias de nós próprios e das nossas relações com o mundo.

Tais livros foram inspirações para que um objeto que estava ali no chão das oficinas filosóficas, quase invisibilizado por tantos acontecimentos que sobre ele se desenrolavam, também se tornasse elemento de assombro e pesquisa do presente trabalho: o supracitado tapete filosófico. Que espaço é esse capaz de acolher diversas vozes e pensamentos, sobretudo aquelas que em regra menos se fazem ouvir nas salas de aula? Além disso, conforme dito anteriormente por Haynes e Murriss (2009), se a filosofia para/com crianças pode ser como um espaço/lugar e tempo, em que as crianças podem falar o que pensam, pergunta-se: será que o tapete filosófico pode ser considerado um espaço para o filosofar?

### 2.2.1 Tapete filosófico - suas infâncias e simbologias

Antes de adentrar sobre as reflexões do que vem a ser um tapete filosófico, considera-se importante retomar como surgiu esse objeto nas oficinas filosóficas, uma breve história do objeto tapete, para, posteriormente, tecermos o tapete com suas novas tramas e simbologias.

A partir da realização da disciplina *Oficina de Filosofia para Crianças II*, ofertada no 1.º Ano do Mestrado, a vontade de confeccionar e pesquisar sobre o tapete filosófico retornou. Escreve-se “retornou”, pois, durante os nossos estágios na licenciatura em Filosofia pela Universidade de Brasília - Brasil, já se utilizava um pedaço grande de pano para a realização de oficinas filosóficas. É sobre o tapete que se desenrola uma “cena” da oficina filosófica: as crianças – com suas vozes, partilhas,

pensamentos – perguntam, afirmam, duvidam, espantam-se, concordam, reposicionam-se, discordam, fazem silêncio, riem, isto é, vivem<sup>23</sup>. Esta pesquisa não se limita a uma prescrição da dimensão prática do uso do tapete, nem pretende constituir um posicionamento técnico ou procedimental que estipule um modo específico de trazer este recurso para as atividades filosóficas com crianças. Antes, situamo-nos naquilo que o tapete nos afetou e nos tem afetado e pode fazer pensar desde o momento de sua confecção, as provocações a partir das vivências em comunidade de crianças e as ressonâncias que deixou na presente investigação e escrita, já depois de as atividades terem terminado, sobre pensar filosoficamente com crianças.

Primeiramente, pensar no tapete é trazer essa conexão com o chão. Um bebê rasteja, engatinha antes de tentar arriscar seus primeiros ensaios para se tornar ereto. Tudo isso ocorre no chão, aquele espaço que suporta tanto os primeiros ensaios como as primeiras quedas. Esse chão, que também pode simbolizar as infâncias, conforme exposto por Kohan e Carvalho (2021), no capítulo anterior.

Desde a antiguidade, os povos nômades tendiam a carregar tapetes, ora para tornar esse chão um pouco mais acolhedor, ora para delimitar um espaço. Diógenes, durante uma conversa com Platão, também nos lembra de outra dimensão dos tapetes, que os ligam ao luxo; conta-se que, ao pisar certa vez nos tapetes de Platão, em presença de Dionísio, disse: “Estou pisando na diligente vaidade de Platão”, que lhe respondeu: – “Como te mostras o luxuoso”. – “Estou pisando no teu luxo” – emendou Diógenes. – “Mas pisas o meu com o teu” – tornou Platão<sup>24</sup>.

Além do aspecto de luxo, hoje em dia as famílias usam tapetes para decoração, o que torna o ambiente mais confortável e serve também para amparar possíveis quedas dos bebês nas tentativas dos primeiros passos. Mas serão somente essas as finalidades dos tapetes?

---

<sup>23</sup> Identifica-se a especialista em uma sessão de comunidade de investigação filosófica com crianças. Destaca-se que o trabalho investigativo com o grupo completo de crianças acontece em cima de um tapete. Em *Sara Stanley Philosophy for Children session with interview*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=CV4ANiQkh3Q&t=201s>. Acesso em: 12 set. 2024. Soma-se, ainda, o trabalho compartilhado pela especialista Angélica Sátiro na filosofia lúdica, em que as oficinas para o pensar acontecem sob um tapete. Disponível em <https://youtu.be/HW0QpCsoWxQ?si=q2Xe5WXYd8U2VUgy>. Acesso em: 13 set. 2024.

<sup>24</sup> Disponível em: <http://almanaque.folha.uol.com.br/filosofiadigenes.htm>. Acesso em: 13 set. 2024.

Silva<sup>25</sup> (2010, p. 5) escreve que a pesquisa sobre tapetes pode revelar outras camadas que vão além da estética e da decoração: “O tapete no mundo oriental expressa a fé, a civilização de uma casta, tribo ou família e o é importante, até mesmo para alguns poetas e filósofos”. A autora destaca ainda que o uso dos tapetes na época medieval pelos ocidentais clérigos correspondia a uma ornamentação das igrejas, com representações de personagens e acontecimentos históricos para os fiéis que não sabiam ler.

Nessa mesma perspectiva, Lança (2010, p. 3) escreve sobre o entrelaçamento dos tapetes com a cultura e a identidade de um povo.

Muito mais do que elementos decorativos, os tapetes surgem neste contexto como representações do ser humano e de toda a sua essência, enquanto elemento inserido num grupo que vai modelando a sua identidade e que, por sua vez, ele representa. Cada tapete revela uma cultura, a pluralidade do saber e do viver, do ser em contraposição ao ter.

Batt (2010) publicou o livro *O tecido dos contos maravilhosos*, no qual a autora revela que não só os tapetes narram uma história, como também os tecidos contam uma história (lã de carneiro, pelos de camelo e de cabra, seda, algodão, folhas de ráfia, couro de algum animal, cascas de árvores, linho). O livro é separado em capítulos que recontam histórias de tecidos de diferentes povos: Cáucaso na Pérsia, África Oriental, China, Ilhas do Pacífico – Havaí, Suécia, judeus e Indonésia. Várias técnicas são descritas nas introduções de cada conto para contextualizar o leitor de como os tecidos eram preparados, desde a confecção de nós, tear, tingimento natural, bordados, *patchwork*, *matelassê*, *batique*, dentre outros.

Batt (2010) escreve que o processo de tecelagem data de 6.000 a.C., aproximadamente, e que o uso do tecido, bem como sua confecção e o que irá ser bordado dependem de um certo contexto cultural. Ora, os padrões e desenhos poderiam servir para educar, poderiam ser histórias de família, designar posição social. Esses tecidos serviriam como vestimentas reais, sacerdotais, de outras classes, invólucros de presentes ou ainda peças de ornamento de parede ou chão.

Esta perspectiva, de que os tapetes contam alguma história, remete ao conto *Anaeet, a perspicaz*, em que a rainha, após decifrar uma mensagem do rei escrita na

---

<sup>25</sup> Disponível em:  
<http://observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal15/Geografiasocioeconomica/Geografiacultural/04.pdf>. Acesso em: 12 set. 2024.

trama de um tapete<sup>26</sup>, descobre que ele estava preso. Assim, assemelha-se ao movimento das oficinas filosóficas, em que há camadas de escritas e vozes para serem investigadas e que emergem naquele espaço. Certezas, ideias, pensamentos são partilhados e tornam-se objetos de investigação, e, por sua vez, a investigação precisa que todos estejam presentes, escutando uns aos outros.

Ao focarmos no papel do facilitador, que pode querer seguir estritamente o que aprendeu em sua formação institucionalizada (Gardner, 1996) ou ao que foi planejado, o facilitador pode ser equiparado à rainha *Anaeet*, no primeiro momento que ela dá pouca importância ao que estava sendo mostrado. O facilitador está tão ocupado com outras questões que dá pouca importância para o que se desenrola sobre o tapete. Todavia, faz-se relevante o facilitador desprender-se dos padrões e passar a ter o interesse para escutar o que acontece, tal como aconteceu com a rainha, que pode ler nas entrelinhas e descobrir outras camadas no tapete.

Tal como se pode perceber por esse conto e as contribuições de Batt (2010), o espaço da tessitura, e no caso o tapete, não tinha o seu preenchimento feito de forma aleatória. A construção da composição desse espaço do tapete já trazia em si significados de um certo lugar ou povo. Lança (2010), em sua dissertação, chama a atenção ao fato de que “mais do que um têxtil, o tapete passa a ser um texto, representativo de formas de vida, testemunho de um passado, de uma existência” (Lança, 2010, p. 3). A autora complementa, ao explicar que a palavra ‘texto’ provém do latim *textus*, que significa ‘tecer’.

Em sua dissertação, Lança (2010) foca nos tapetes berberes do Médio Atlas, que são produzidos somente por mulheres. Nessa escrita, a autora chama atenção aos tapetes que correspondem a mensagens das tecelãs e que por isso são feitos

---

<sup>26</sup> “O sacerdote recebeu permissão para entrar. Diante da rainha, fez uma reverência e, com floreio, começou a desenrolar o tapete. As aias de Anaeet mal contiveram um grito de assombro quando a luz bateu nos fios de ouro. No entanto, a rainha Anaeet mal olhou para o tapete. Estava com o coração apertado, constantemente perturbada pelo medo de que alguma desgraça pudesse ter acontecido ao marido. Percebendo sua falta de interesse, o sacerdote começou a louvar cada detalhe do tapete. Majestade, não há outro tapete como este. Ele supera em brilho as estrelas é mais delicado ao toque do que as pétalas de uma rosa. Além disso, Majestade, ele é dotado de propriedades mágicas. Tem sinais e símbolos que só alguém com a sabedoria de Vossa Majestade é capaz de compreender. Com isso, ele acabou conseguindo despertar o interesse de Anaeet. Segurando nas mãos uma ponta do tapete, ela viu letras primorosamente entreteladas no desenho. Então passou a ler a mensagem, com alegria cada vez maior, dando-se conta de que era de Vachagan. Dizia que o portador do tapete era seu carcereiro. O rei descrevia o terrível sofrimento dele e de seus companheiros e indicava o local de seu cativeiro” (Batt, 2010, p. 15).

para circular, bem como marcam a relação da mulher com sua obra, afinal os tapetes marcam o espaço de liberdade, de ‘voz’ dessas mulheres.

No entanto, neste tipo de sociedade, onde as mulheres vivem segregadas, existe um espaço livre para a criação e para que a tradição se possa desenvolver e passar de mães para filhas. Esta tradição, deveras importante na arte têxtil, garante uma identificação com os antepassados de cada tribo... (Lança, 2010, p. 53).

Ao trazer para a pesquisa todas essas referências sobre os tapetes, como será pensar num tapete filosófico a ser tecido pelas crianças?

Para a presente investigação, um tapete específico foi confeccionado. Os tapetes berberes serviram de inspiração para se pensar o nosso tapete filosófico. Os berberes, provavelmente, são os povos mais antigos do norte da África e possuem uma literatura com predominância oral<sup>27</sup>. Até hoje existe produção manual de tapetes, que utilizam desenhos culturais da região (formas geométricas étnicas), além de serem confeccionados com matéria-prima de fibras naturais e lã<sup>28</sup>.

Ao se pensar a dimensão metafórica do tapete, pode-se perguntar: como surgem os nossos desenhos, as estampas do nosso tapete filosófico? Uma resposta seria que a responsabilidade por essa construção é da própria comunidade, por meio do seu processo de diálogo, autorreflexão e autocorreção. Mas como representar as singularidades de cada oficina no próprio tapete?

Como dito, as mulheres dos povos berberes utilizam diversos elementos figurativos para a produção de seus tapetes. Mas seria cabível utilizar algum desses elementos no tapete filosófico? Essa inquietação permaneceu durante algum tempo. Cogitou-se usar o ideograma africano *sankofa*, ideograma que não faz parte dos povos berberes. Corresponde ao grupo étnico da Costa do Marfim e de Gana e significa “nunca é tarde para voltar e apanhar o que ficou para trás” (Dravet; Oliveira, 2017).

---

<sup>27</sup> Berberes - Infopédia. Disponível em: [https://www.infopedia.pt/apoio/artigos/\\$berberes#:~:text=Os%20povos%20berberes%20s%C3%A3o%20provavelmente,religi%C3%A3o%20era%20animista%20e%20zool%C3%A1trica](https://www.infopedia.pt/apoio/artigos/$berberes#:~:text=Os%20povos%20berberes%20s%C3%A3o%20provavelmente,religi%C3%A3o%20era%20animista%20e%20zool%C3%A1trica). Acesso em: 12 set. 2024.

<sup>28</sup> Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Tapete\\_berbere](https://pt.wikipedia.org/wiki/Tapete_berbere). Acesso em: 12 set. 2024.

Figura 1 – Sankofa: pássaro olhando para trás (à esquerda) e Sankofa: duas voltas sobrepostas espelhadas que lembram o coração (à direita)



Fonte: Dicionário de símbolos<sup>29</sup>.

O desenho-símbolo lembra um pássaro com sua cabeça que retorna para seu corpo, como se olhasse para trás, “ou também, pela forma de duas voltas justapostas, espelhadas, lembrando um coração”<sup>30</sup>. Uma ideia seria bordar as voltas justapostas espelhadas, que, além de lembrarem um coração, também lembram dois pontos de interrogação que se encontram.

Consideramos que esse símbolo pode dialogar com as oficinas, quando as duas voltas justapostas espelhadas nos remetem a dois pontos de interrogação e ao coração e nos lembram da importância das perguntas no espaço do filosofar e dos afetos, que emergem num processo de investigação em comunidade. Já o desenho-símbolo do pássaro com a cabeça que retorna para seu corpo pode nos levar a pensar num movimento de se olhar para trás, que poderia representar, nas oficinas filosóficas, o voltar, tanto uma fala que se pensou ou disse, quanto algo dito por alguém para concordar, para se reposicionar ou mesmo ter outras perguntas ou ideias. Além disso, esse símbolo do pássaro poderia exprimir o momento da avaliação final da oficina, quando há o debruçar sobre o que aconteceu e essa ação conduz à autocorreção, quando necessário. Mas esse símbolo seria o bastante para representar as singularidades que surgem ao longo do movimento do filosofar? Pensa-se que não. E, para não incorrer numa possível redutibilidade ou restrição, nenhuma representação foi bordada no tapete filosófico.

Assim como a infância é marcada por começos, segundo Kohan e Carvalho (2021), houve um início para o tapete físico filosófico, ainda na graduação de Filosofia-

<sup>29</sup> Disponível em: <https://www.dicionariodesimbolos.com.br/sankofa-significado-desse-simbolo-africano/>. Acesso em: 22 set. 2024.

<sup>30</sup> Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/crianca-e-adolescente/acoes-e-programas/Sankofa.pdf>. Acesso em: 12 set. 2024.

Licenciatura, denominado de tapete filosófico inicial. Ele consistia em apenas um pedaço de pano verde que servia para forrar o chão e colaborar para a construção de um outro espaço.

Para a presente Dissertação, um novo tapete foi confeccionado. Utilizamos um tecido de algodão-cru, nas dimensões de 1,40 m por 1,97 m. Ele foi pintado com cores primárias: vermelho, amarelo e azul. A pintura contou com a inspiração artística da infância, em que as cores foram sendo derramadas, como se fossem experimentações e curiosidades vividas, como os nós no tecido das mulheres berberes, e por fim borrifos de água, para ver o escorrer das tintas e seus encontros entre si e com o tecido. A partir dessa ação, outras cores brotaram desses encontros, outras formas apareceram, o que pode representar a diversidade de sujeitos da comunidade de investigação filosófica, bem como outros nascimentos de ideias que surgem a partir do diálogo. Também se considerou relevante não pintar todo o espaço do tecido. Considerando a contribuição sobre a escuta vazia, de Kohan (2022), registra-se a provocação: quando tudo está preenchido, que espaço fica para a escuta e para o pensar?

Figura 2 – Tapete filosófico inicial



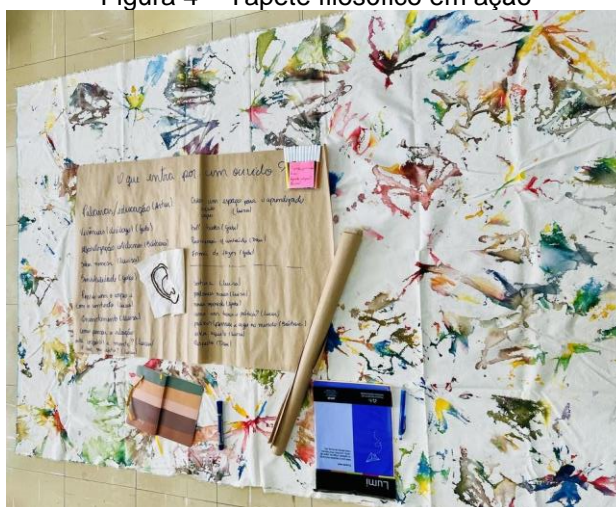
Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 3 – Confeção do tapete filosófico



Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 4 – Tapete filosófico em ação



Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 5 – Tapete filosófico - construção de outros espaços



Fonte: Arquivo pessoal.



Figura 6 – Tapete filosófico e novos espaços



Fonte: Arquivo pessoal.

Além disso, o tapete é aquele que delimita um espaço/lugar num determinado cômodo. Seria o tapete filosófico um delimitador de espaço? Ou o tapete pode ser aquele que vem e se coloca como uma possibilidade de outro espaço dentro de um determinado lugar? O que traz esse tapete? O que suporta e acolhe? O tapete exclui? O que inclui? Ao mesmo tempo que delimita um lugar, coloca-se num espaço que é outro? O que é esse outro espaço? Essas perguntas são provocações que permitiram o movimento a partir do tapete filosófico e que por ele serão transitadas no nosso próximo capítulo, ao aprofundarmos a reflexão do espaço numa dimensão filosófica.

### 2.2.2 Tapete filosófico e as artesanias do pensar

Como vimos, o tapete filosófico é um trabalho artesanal. Seja em sua dimensão física, o momento de sua confecção, seja na simbologia que o acompanha. O tapete filosófico surge desse encontro da sala de aula com as oficinas de investigação filosófica em comunidade e acolhe a tecitura de investigações que nele se processam. Por isso, considera-se relevante partilhar alguns mitos sobre fios e tecer. A proposta é tentarmos referendar a perspectiva do fazer, a dimensão de um trabalho mais artesanal, que em tempos contemporâneos não é bem-visto. É como se existissem estacas que ditam quais trabalhos são significativos ou não, afinal trabalhar com as artesanias do pensar nas infâncias também merece seus espaços.

Ao pensarmos nos espaços das infâncias, encontramos os tapetes contadores de história. Por meio deles pode-se reconhecer espaços para histórias, imaginação, convivência, escuta, formado por um coletivo em que o trabalho é também com as mãos. Soma-se ainda que, conforme nos escreve Fosssaluza (2020), por trás da criação dos tapetes há uma potência artesã chamada natureza-infância. E todo esse contexto dialoga com nossas oficinas de investigação filosófica em comunidade.

Vamos iniciar pelas histórias mais antigas: os mitos. Para se investigar um pouco mais e se constatar o quanto o ato de tecer está vinculado ao imaginário, cita-se o mito grego das moiras, que eram responsáveis pelo destino, o qual era por elas fabricado, tecido e cortado, simbolizando o momento de término da vida. Outro mito grego é o de Ariadne e Teseu, no qual a princesa entrega a Teseu um novelo de lã e uma espada para que ele entre no labirinto, mate o minotauro e retorne com vida.

Para concluir a relação de simbologias com esse percurso da artesanaria do pensar nas infâncias, que se relaciona com a importância de espaços que permitam uma livre investigação dos fios da curiosidade, que ora geram novos começos ou conclusões de reflexões (como as moiras), que ora guiam a investigação (como os fios de Ariadne e Teseu), Batt (2010) compartilha a cosmogonia dos povos dogons. Para esse povo, a criação do mundo ocorre por meio de fios que saem da boca da deusa: “Os povos dogons do Mali atribuem a criação de todas as coisas às atividades de fiar e tecer. Sua mitologia fala do Sétimo Espírito Ancestral, feminino, que usou o rosto para tecer o mundo, com oito fusos de algodão que lhe saíam da boca” (Batt, 2010, p. 6).

E, nesse sentido, além do tapete filosófico, as oficinas de investigação filosófica em comunidade confeccionam um tapete em que as linhas são os mais diversos fios de ideias e perguntas. Esse entremear das participações, que ocorrem por meio do diálogo, acaba por tecer diversos bordados. Para Carvalho (2020, p. 78), há “um partilhado de vozes múltiplas que se tocam em confrontos e concordâncias”. As crianças também se tornam artífices do pensar, na criação de seus tapetes filosóficos, com suas ideias, perguntas, contribuições, contraexemplos, concordâncias, silêncios.

Essas tramas construídas, que ora se tornam tapetes, ora viram colchas, ora se transformam em adornos, têm algo a dizer e a acolher. Para reforçar ainda mais essa ideia, na descrição do curso *Histórias e tapetes: uma tradição milenar - com*

Warley Goulart, da instituição A Casa Tombada (2021)<sup>31</sup>, encontramos a seguinte ideia:

No fio das histórias, como no fio da vida, cada um tece o seu tapete. Desde os primórdios da humanidade, povos de origens diversas vem alinhavando produções têxteis com narrativas orais. Criar e utilizar tapetes ou painéis de tecido como cenários para narração oral é uma manifestação popular recorrente em diversas culturas e em distintas épocas. A língua é um bordado no espaço.

E, na atualidade, houve uma junção da oralidade, história e tapete: os tapetes contadores de história. Destaca-se que não se trata de algo tão novo, conforme exposto por Lança (2010). Contudo, nos dias atuais, esses tapetes contadores de histórias tendem a estar vinculados ao público infantil.

Fossaluzza (2020), que é contadora de histórias, escreve que a educadora Clotilde Hammam, na década de 1980, na França, teve a ideia de levar as narrativas dos livros para cenários tridimensionais em tapete, com o objetivo de estimular a leitura de livros literários. A contadora de história mostra que é possível uma outra forma de leitura do mundo, que não necessariamente pelas palavras escritas.

Contar e ouvir histórias é um modo poético – tendo a oralidade e a base concreta e visível dos tapetes (espécie de GEOGRAFIA TÁTIL das narrativas ou mundo em miniatura) como suporte e base para transmissões de memórias e confabulações, traduz-se numa prática promissora no que diz respeito aos processos de estímulo à imaginação e exercício de LER o mundo (Fossaluzza, 2020, p. 5).

Fossaluzza, em seu artigo *costurando tapetes de histórias - quando as crianças assumem os enredos, um fazer artesanal*, traz o tensionamento do fazer artesanal em tempos tecnológicos. A autora relata que esse fazer artesanal está hoje quase extinto, contudo permite um brincar de ler e inventar mundos. Tal cenário opõe-se aos espaços virtuais que estão postos, prontos, vigiados, com finalidade específica.

Em contrapartida a ideia de um fazer artesanal fadado ao desaparecimento ou que sobrevive em recantos, essas práticas artesanais parecem encontrar fundamento para a vida em genuínas reivindicações e no fazer necessário que une mãos, alma e olhos (como nos remete o autor). Talvez, em tempos tecnológicos, práticas que sobrevivam no LIMIAR... Ou criem mais livremente nele. Neles. Limiares. Nos entregares onde teimam em respirar sob a ameaça

---

<sup>31</sup> Disponível em: <https://acasatombada.com.br/08-11-21-historias-e-tapetes-uma-tradicao-milenar-com-warley-goulart/>. Acesso em: 12 set. 2024.

constante de serem sufocadas, mas ao mesmo tempo, onde podem encontrar certa liberdade para criar e trocar informações e modos. Com perspectivas NOVAS? Mãos trabalhando (Fossaluzza, 2020, p. 6).

O espaço que a contadora de história vivencia, ao mesmo tempo que traz sua particularidade, também é construído pelo coletivo do qual faz parte.

[...] os conselhos tecidos na experiência do viver ainda são bem-vindos. Mãos artesãs mobilizadas na construção de uma BASE, ou bases tecidas através de uma série de relações, redes e sonhos que RESISTEM. Base que, imagino, compõe a possibilidade da criação de novos mundos, com a garantia da transmissão de narrativas da História e das experiências ordinárias, de modos sensíveis. Um amontoado de mãos, aos montes, trabalhando em conjunto. Mãos que, em comunhão com as almas e os olhos, tecem a partir de lógicas que permitem brechas e espaços para os vínculos e as comunicações não embrutecidas e automatizadas (Fossaluzza, 2020, p. 8).

Fossaluzza (2020) destaca outro ponto relevante dos tapetes contadores de histórias. Por trás de cada tapete há mãos artesãs que costuraram, desenharam, criaram personagens e cenários por meio de panos. A autora também denomina essa potência artesã, da criação dos tapetes, de “natureza-infância”:

Essa natureza-infância escondida como potência no tapete de histórias é transposta para ele por mãos artesãs, mãos que dedicaram alguns dias e horas à elaboração de materiais e que integram convites, denunciando que trama e urdidura mantêm-se entrelaçadas com fios firmes e resistentes. Ela une como potência, infância, arte e narrativa (Fossaluzza, 2020, p. 10).

Antes de finalizar esta seção, cabe uma reflexão sobre o papel do facilitador e do contador de histórias. Fossaluzza (2020) compara o papel do contador de história ao do ilustrador, ou seja, o artesão da história cuida e esculpe seu tapete em conformidade com aquilo que quer contar.

Na linguagem dos tapetes de histórias, o artesão é como um o ilustrador de um livro – alguém que arrisca o recado no visível da linguagem. O performer-narrador-artesão que se engaja na produção de seus tapetes é alguém que amadurece e talha uma base para aquilo que pretende contar. Esse processo modifica-lhe tanto quanto ele imprime algo de si no que prepara e transmite. Assim, o recado passa por ele de modo bem particular, por suas mãos, corpo, voz e gesto, ganhando especificidades que serão comunicadas e expressadas. E, como esse recado se apoia na oralidade e no tempo presente da performance, ele respira. Ele precisa de ar para germinar (Fossaluzza, 2020, p. 11).

Já o facilitador das oficinas filosóficas assume um papel um pouco diferente do contador de histórias. Tal como o contador, o facilitador também cuida e esculpe o seu provável tapete, quando planeja oficinas filosóficas, bem como também pode contar histórias e ideias. Contudo, seu papel não para na contação de histórias e nem na necessidade de seguir o que está estritamente planejado. Pode-se dizer que a função do facilitador é a de dar lugar para que ideias sejam investigadas e sejam contadas por outros participantes. O facilitador, que poderia ser também denominado de instigador, é aquele que provoca para que o processo de pesquisa se dê no coletivo e, para isso, ele precisa estar presente de corpo inteiro. Talvez melhor do que usar o nome ilustrador, como citado por Fossaluzza (2020), seria dizer que o facilitador é um tapeteador.

Assim, neste momento, tomamos a liberdade de uma escrita criancieira e criamos a palavra tapeteador. No português, o sufixo 'dor' indica o agente de uma ação. E quais seriam os sentidos do tapetear docente com as infâncias? Enumerá-los é um convite a tecer novos trabalhos investigativos, mas podemos destacar um deles, que é a ação de escuta das infâncias.

O tapete filosófico tem mais a proposta de suportar, acolher o processo do acontecer do pensamento que vai criando suas tramas por meio do diálogo, das trocas, discordâncias, perguntas... E, assim, todos aqueles que acolhem são narradores de uma história que se constrói pontualmente, tornando-se singular e única para aquele espaço/tempo. Além disso, o tapete em si é importante para as crianças, conforme escrevem Carvalho e Santos (2020, p. 158):

Tudo é importante na filosofia, disseram eles (*as crianças*): o papel onde se registram as perguntas e onde desenhamos 'o sinal das perguntas' (e à frente de cada pergunta os nomes), o tapete onde nos sentamos em círculo para falarmos, o livro de histórias com que começamos as sessões, o menino que decide quem vai falar em seguida, as coisas da filosofia que vão ficando na sala semana após semana e que 'nos ajudam a pensar' quando a Magda não está.

O tapete filosófico, quando posto no chão, em algum espaço da sala de aula, torna-se, assim como o tapete contador de história, o espaço que convida a todos para ativarem sua *natureza-infância* (Fossaluzza, 2020, p. 9), a sentar-se nele e aguçar o modo de se brincar de investigar os mistérios.

O tapete filosófico do presente trabalho pode ser identificado como um único objeto físico. No entanto, mesmo como um único objeto, propicia tantas e outras trajetórias do pensar e várias construções de diferentes tapetes filosóficos a cada oficina. Pode-se escrever que há um tapete físico ali disposto, mas que a cada oficina filosófica, com suas relações, tramas e bordados singulares, novos tapetes filosóficos são tecidos.

O tecer passa a ser considerado o processo pelo qual algo está sendo pensado, dito, algo que está sendo contado e costurado por um coletivo. Esse espaço merece atenção e cuidado para que, como foi dito, não passe a ser um espaço apenas para replicar uma cultura vigente, reforçar estruturas sociais de classes, castas ou papéis desempenhados socialmente. Ao contrário, que esse espaço possa ser um lugar de vozes dissonantes, de silêncios, de perguntas, de outros saberes compartilhados. E, em espaços que privilegiam apenas uma forma de saber, que os espaços do pensar possam ser lugares de luta, de resistência, tal como fez o personagem do conto *Anaeet*, que pediu socorro à rainha, tal como as mulheres berberes, que encontram seu espaço de voz na confecção dos tapetes, e tal como fazem as crianças nas oficinas filosóficas.

Por essas escritas, pode-se ser conduzido a vincular diretamente a existência dos tapetes filosóficos às oficinas filosóficas. Essa correlação não seria uma pretensão de saber e poder? Não seria uma restrição dos espaços do pensar e uma desconsideração de outros espaços? Dito de outra forma, o exercício do pensar no coletivo só ocorre nas oficinas filosóficas com um tapeteador? Acredita-se que não. Há diversos espaços para o pensar com seus tapetes filosóficos ou não. Neste trabalho em particular, o foco foi o exercício filosófico de um objeto e seus desdobramentos.

Na próxima seção, serão compartilhadas reflexões sobre fala, escuta e diálogo, bem como algumas histórias provenientes das oficinas filosóficas realizadas e os tapetes filosóficos tecidos dessas relações e encontros.

### 2.3 Tapete filosófico: espaço de vozes e escuta

Certa vez, ao chegar na escola para realização das oficinas filosóficas, que já ocorriam há alguns meses quinzenalmente, a facilitadora foi recebida por abraços por duas crianças: Heloísa e Hannah. Após a recepção

afetuosa e troca de declarações de saudades pelas três, Heloísa comenta: 'A nossa professora não está hoje. A que está não sabe lidar com crianças. Ela não escuta a gente' (Excerto do Diário de Campo de maio de 2022).

Na seção anterior, percorreu-se o surgimento do tapete filosófico e as reflexões provenientes de sua artesanaria; um espaço que, durante a sua confecção, bem como seu uso, permitiu novos bordados sobre o pensar, a abrir outros caminhos para investigações e outros espaços de fala e escuta. Nesta parte, serão compartilhadas algumas falas e escutas de oficinas filosóficas realizadas com diversas infâncias e em momentos distintos da formação do Mestrado, que teceram novos tapetes filosóficos. Falas e escutas que revelaram outras camadas de reflexão, conduzindo a breves análises sobre o escutar.

Muito se tem falado sobre a fala e a escuta; há várias publicações, tanto de artigos acadêmicos, livros e cursos<sup>32</sup>, então por que destinar um espaço na Dissertação para escrever sobre fala e escuta? Talvez porque o tema tenha ressoado em nosso trabalho de facilitação de oficinas com as crianças.

A menina Heloísa, com sua fala acima retratada, mostra o valor do espaço da escuta. Para 'lidar' com alguém, é preciso escutar. A vontade era de parar esta parte da escrita aqui, na tentativa de realçar a importância da fala da menina Heloísa. Mas realçar a importância da fala menina Heloísa é também escrever sobre o que nos provocou a pensar, contribuindo para a escrita da presente seção da trama dissertativa.

Se, porventura, ainda se faz necessário encontrar mais motivos para a escrita desta parte da Dissertação dedicada à escuta, propõe-se a partilha de mais uma história. Outras infâncias também compartilham suas falas. Os graduandos em licenciatura de Filosofia, da Universidade Brasília, de uma turma de Estágio, foram convidados a vivenciar uma oficina filosófica durante suas aulas<sup>33</sup>. Nessa oficina, o ponto de partida foi uma orelha bordada depositada no centro do tapete filosófico.

---

<sup>32</sup> Haynes e Murriss (2012); Nancy (2014); Faour (2009); Cameron (2022); Brieu (2024).

<sup>33</sup> Durante a disciplina de Estágio 3 e 4, da graduação em Filosofia – Licenciatura, do Departamento de Filosofia da Universidade de Brasília, com quinze graduandos, sendo conduzida pela doutoranda Bárbara Honorato e o professor titular Pedro Gontijo, a presente mestrandia foi convidada para facilitar duas oficinas filosóficas com essa turma. A primeira teve como objetivo criar um espaço para que os graduandos pudessem compartilhar suas experiências de estágio nas salas de aula e teve, como texto de leitura obrigatória, a transcrição de um áudio da conversa entre a Camarada Carmem Pereira, que fala sobre Amílcar Cabral, com Paulo Freire - Diálogo 4 - partes 1 e 2. A segunda oficina teve como

Após diversas participações sobre a relação entre a escuta e a atuação docente, um estudante relatou o alívio por ter tido espaço para compartilhar uma experiência que teve como estagiário-professor em sala de aula. Sua partilha transformou-se em estímulo para pensarmos em outras possibilidades de ações docentes e culminou com a seguinte pergunta, sem resposta: o aluno que fui me acompanha no docente em que me transformo?

Podemos relacionar essa pergunta com a escuta vazia (Kohan, 2022), em que o futuro docente não está todo cheio, seja do planejamento de aula a dar, seja de conhecimento; o futuro docente encontra espaço para afetar-se com as situações vividas no estágio e pensar sobre elas. Mas há outro ponto interessante com o qual essa pergunta se conecta: o chão da escola. A pergunta do futuro docente nasceu a partir de sua relação com o espaço da sala de aula, com o chão escolar, e, como se ele houvesse aceitado o convite de Kohan e Carvalho (2021, p. 13), para acocorar-se ao chão e escutá-lo, tal como fazem as infâncias, permitindo-se sair das certezas da adultice.

As surpresas e agradecimentos de quem participa das oficinas, a realçar a dimensão do espaço de escuta, tal como foi a fala do menino Vitor Hugo e desse professor de filosofia em formação, nos leva a indagar: será a escuta na Escola uma ação em escassez? Que relação tem a escuta com o espaço das oficinas filosóficas? O que tanto podem as oficinas para propiciar essas reflexões?

A forma como Han (2022), filósofo sul-coreano, abre seu capítulo da escuta pode vir a corroborar a hipótese de que ter alguém que escute esteja em escassez. O pensador discorre que, no futuro, haverá a profissão remunerada do “escutador”, pois “perdemos cada vez mais a capacidade de escuta” (Han, 2022, p. 123). E, caso se pense que o ato de escutar é algo passivo, Han (2022) desconstrói essa ideia, ao mostrar um outro lado, que nesse caso é o contrário, um avesso, no sentido de que o escutar é um ato ativo. Aquele que escuta é implicado nessa ação porque ele convida o outro à fala:

O escutar não é um ato passivo. Uma atividade especial o caracteriza. Eu tenho, primeiramente, de dar boas-vindas ao outro; ou seja, afirmar o outro

---

tema: *O que fazer com o corpo na sala de aula?*, e, como leitura obrigatória: hooks, bell. O eros, erotismo e o processo pedagógico. In: hooks, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017. A descrição dos diálogos corresponde à primeira oficina realizada com a turma de estágio.



em sua alteridade. Então, eu o presenteio com a escuta. O escutar é um presentear, um dar, um dom. Só ele traz o outro primeiramente à fala, ele não segue passivamente o discurso do outro. Em certo sentido, o escutar antecede a fala. Só o escutar traz o outro à fala. Eu já escuto antes que o outro fale, ou eu escuto para que o outro fale. O escutar convida o outro a falar, liberta-o em sua alteridade. O escutador é um espaço de ressonância no qual o outro *fala livremente* (Han, 2022, p. 124).

Han (2022) chega a denominar tal ação de arte da escuta e a compara com a arte de respirar. A inspiração relaciona-se com o “momento hospitaleiro do outro” (Han, 2022, p. 126). Mas essa metáfora traz um problema, pode-se ser levado a pensar num trazer para dentro, como uma incorporação do outro. Han (2022) escreve que não se trata de uma incorporação, e sim de acolhimento e proteção.

Pensar em acolher remete nossa pesquisa a uma outra história. A descrição contém o relato de uma ida à escola, numa manhã muito fria, em que a turma não se encontrava com a professora da classe, e que as crianças organizaram as cadeiras em círculo para a oficina filosófica. Mas a investigação filosófica não fluía. Após algumas tentativas, as crianças foram interrogadas sobre o que queriam. Prontamente, a turma respondeu que queria brincar. E fomos brincar. Esse encontro foi um fracasso? O que é importante? Realizar oficinas filosóficas a qualquer custo ou escutar a infância? Já convivíamos com as crianças há alguns meses para sentir que algo naquele dia não estava tão bem. Essa é uma história que, numa primeira escrita, poderia ser resumida na seguinte frase: nem sempre temos sucesso quando chegamos à escola para as oficinas filosóficas. Mas talvez a pesquisa continuada com as crianças nos tenha feito ressignificar o que aconteceu e hoje escrevemos: há diversas formas para se aprender a escutar as infâncias. Saber compreender o contexto também faz parte da escuta e cuidado com os outros.

Han (2022) qualifica que a escuta tem uma dimensão política. “Ele (*o escutar*) é uma ação, participação ativa na existência do outro e também no seu sofrimento” (Han, 2022, p. 130). O filósofo sul-coreano denomina de “espaço político” aquele em que as pessoas se confrontam umas com as outras, falam e se escutam. Então, se a escuta tem essa dimensão política, em que o outro é reconhecido em sua existência e sofrimento, todos os que se encontram nesse espaço político são escutados igualmente?

Basta retomarmos a discussão que iniciou o presente capítulo. Há vozes dissonantes, as vozes das infâncias e tantas outras, que encontram barreiras no

espaço de uma certa Filosofia. Mas pensar em infâncias ainda é muito amplo. Tal como escrevemos, é importante considerar o contexto, e o nosso contexto é o brasileiro. Dunker e Thebas (2021, p. 218) elaboram uma pergunta que representa a situação que se quer analisar: “[...] um desafio maior e imediato para nosso tempo é como escutar, realmente, o outro quando ele aparece no contexto da diferença de classe, de gênero ou de raça?”. Acrescentaríamos: “ou de idade”.

Pinheiro (2023, p. 81) lembra em seu livro, *Como ser um educador antirracista*, que foram quatro séculos de escravidão nas Américas e as marcas permanecem. A escritora descreve: “É doloroso para essas mulheres (*mulheres negras*) entender que elas não gostam de pentear cabelos de crianças negras, porque ninguém gostava de pentear o cabelo delas, nem sabiam fazer carinho no cabelo delas”.

Com o exemplo acima, Pinheiro (2023) convida a pensar sobre o racismo estrutural em que a sociedade brasileira (e não só) está imersa. Como se está tratando de estrutura, há marcas em diversos espaços, seja ele um espaço físico, corporal, psíquico. E, diante de um cenário como esse, a dimensão da escuta também fica comprometida.

Dentre diversas ações e reflexões que Pinheiro (2023) propõe, citamos um olhar racializado sobre os fenômenos sociais e uma escuta de crianças e jovens negros e negras. Dessa forma, fica cada vez mais relevante a fala do menino Vitor Hugo e a importância de se registrar a sua racialidade: “Aqui a gente pode falar o que pensa”. Lembramos que há tantas outras minorias que também precisam ser escutadas (mulheres, idosos, deficientes, LGBTQIAP+...).

Ao se considerar esse aspecto do contexto brasileiro, com os pensamentos de Pinheiro (2023) e as ‘leituras de chão’ de Rufino (2021), pode-se retomar uma discussão mais ampla sobre a escuta. É necessário atentar-se para as relações que ocorrem no e com os espaços, levando-se em conta se os fios que neles se encontram estão a servir de amarrações a estacas, a impedir a escuta, ou a facilitar novos bordados de saberes e, por conseguinte, propiciando a escuta. Esses pontos, que foram abordados até aqui, já provocam movimentos no pensar, tal qual ocorre nas comunidades de investigação filosófica e nas oficinas filosóficas: “Falar e escutar são, efetivamente, dois movimentos importantes para essa transformação do pensar, pois atuam na reflexão do que é produzido e na construção de um novo modo de pensar as coisas no mundo” (Carvalho, 2014, p. 82).

A escrita de Carvalho (2014), sobre “um novo modo de pensar o mundo”, traz várias reflexões, porém será explorada uma possibilidade. Ficar fixado numa única forma de pensar o mundo, seja essa forma velha ou nova, traz prejuízos ao pensar. A própria pensadora apresenta o falar e o escutar como movimentos. Ao retornar ao nosso Capítulo 1 e o presente capítulo, refletiu-se que a educação não é formada por um único saber, da mesma maneira que a Filosofia não possui uma única voz. Dessa forma, pode-se dizer que entramos em contato com os possíveis avessos, ou melhor, outros lados, seja da educação ou da Filosofia. Tal percurso pode induzir ao erro de só procurarmos pelos avessos e escutá-los. A obstinação em um único lado leva à prisão em modelos e padrões, mesmo que estejamos a falar do avesso. Talvez uma possibilidade de não se criar estacas no pensar seja mantermo-nos no movimento ou entendermos as nossas posições de educadores como profundamente moventes, abordagem que será apresentada na próxima seção.

#### 2.4 Tapete filosófico: andarilhar ou navegar o espaço do pensar?

Nas seções anteriores, discorreremos sobre as oficinas filosóficas e afirmamos que uma de suas bases é a investigação conjunta que ocorre por meio dos diálogos – falas e escutas. Mas, quando se está no espaço do pensar, como percorrê-lo?

Cabe mencionar que alguns fragmentos de oficinas filosóficas, com seus planejamentos e desenrolar, com algumas falas das crianças e outras infâncias encontram-se nos Apêndices desta Dissertação. Assim como as crianças na oficina *Nosso Mundo - sessões de continuidade - Dos encontros a surpresa* (Apêndice B), que ora construíram esse mundo num formato de maquete e o viam de fora, à distância, e a partir desse estímulo começaram a questionar o que era o ser humano, e com isso alteraram a perspectiva do olhar de fora para dentro. Isto é, agora as crianças questionam sobre si mesmas e o mundo em que estão inseridas, de modo que o convite é realizar nesta seção este mesmo movimento: alterar o lugar de quem está fora, daquele que lê a Dissertação, para se inserir dentro deste espaço e se perguntar: qual seria uma forma de percorrer o espaço do pensar?

Para auxiliar essa reflexão, serão consideradas algumas contribuições do antropólogo Tim Ingold (2021), autor que construiu uma perspectiva de modos de caminhadas mentais por meio da leitura, escrita e pintura. O antropólogo estabelece

uma relação entre escrever, que seria abrir um caminho, e ler, que corresponderia à viagem por esse caminho. Ingold complementa que não se trata de uma ideia nova, pois os monges na Idade Média já realizavam essa correlação, e ressalta o caráter visual dessas práticas. A partir disso, o autor apresenta uma metáfora com o andar. Para o antropólogo, o andar é ver as paisagens, é olhar para o horizonte e para onde se está indo. Isso não quer dizer que o sentido da visão ganha destaque:

Como, então, a leitura difere do caminhar na paisagem? Ela simplesmente não difere. Caminhar é viajar na mente, tanto quanto sobre a terra: é uma prática profundamente meditativa. E ler é viajar na página, tanto quanto na mente. Longe de serem rigidamente separados, há um tráfego constante entre estes terrenos, respectivamente, mental e material, através dos portais dos sentidos (Ingold, 2021, p. 289).

Nesse jogo de equiparar o processo mental à caminhada, o antropólogo chega a uma ideia que cunhou como andarilhar (*wayfare*): “Andarilhar, resumindo, não é nem sem lugar nem preso a um lugar, mas formadores de lugares” (Ingold, 2022, p. 131). Com isso, Ingold destaca a ideia de movimento e opõe-se àquilo que é fixo, estático e pré-determinado.

O antropólogo discorda da ideia da navegação com uso de mapas, que apenas representam a superfície exterior (Ingold, 2022), a refletir uma realidade objetivamente dada. Ingold (2022) afirma que esse tipo de situação corrobora a separação entre mente e corpo, mental e material.

Quando o antropólogo propõe que se caminhe ao invés de se ficar preso a mapas para percorrer os espaços, o objetivo é poder experienciar, viver, aprofundar-se entre esses espaços. Seria não receber o mapa pronto e pré-estabelecido de uma educação hegemônica, como discutido no Capítulo 1, e poder explorar os avessos dos espaços. Dito em outras palavras, é permitir-se estar com a escuta vazia (Kohan, 2022) e poder entrar em contato e aprofundar-se com outras formas de pensar, de conhecimento. É poder reconhecer as falas e contribuições que vêm das minorias e vozes dissonantes, no nosso caso, das infâncias.

[...] e o viajante inscreve na superfície da terra com os seus pés, eles pensavam nessas superfícies não como espaços a serem explorados, mas como regiões a serem habitadas, e que se poderia conhecer não por um olhar único e total, mas pelo trabalhoso processo de se mover por elas (Ingold, 2022, p. 41).

Rufino (2021) chama atenção para a “leitura de chão”, Kohan e Carvalho (2021, p. 13) convidam para colocarmos “os ouvidos, os olhos e a pele o mais perto possível do chão” e agora Ingold (2022) propõe que, por meio dos pés, possamos habitar espaços. Todos correspondem a um escarafunchar, a um deter-se sobre algo e examiná-lo mais detalhadamente, em oposição a um olhar por cima, distante, superficial e global.

A considerar o que foi exposto, o espaço que emerge do encontro das infâncias com as oficinas filosóficas seria caracterizado pelo movimento de ‘acocorar-se’ (Kohan; Carvalho, 2021) no chão e habitá-lo? Seria também composto pelo andarilhar das ideias e a criação de diversos lugares em que se move pelos pensamentos próprios e de outros, não de forma superficial e nem a buscar uma verdade totalizante, mas, ao contrário, a habitar afirmações, perguntas, silêncios e a aprofundar-se por meio de um trabalho de raciocínio, escuta, fala, assombro, concordância e discordância?

Por mais que a construção das oficinas filosóficas passe por um planejamento, que não corresponde a uma estrutura rígida, inflexível, com a obrigatoriedade de ser seguida e cumprida, como se fosse a função de estaca, de fato o exercício do filosofar aproxima-se mais ao andarilhar, que é mover-se pelas ideias e habitá-las.

Ao inspirarmos-nos nas palavras de Tim Ingold (2022), quando se refere a textos da Idade Média, faz-se o paralelismo para cada vivência filosófica. Assim, as oficinas filosóficas poderiam ser consideradas mais uma “ [...] jornada feita, em vez de um objeto encontrado. E embora se possa estar cobrindo o mesmo solo com cada jornada, cada uma é, no entanto, um movimento original” (Ingold, 2022, p. 41).

Neste momento, uma pergunta poderia emergir: como lidar com a situação de que o tapete filosófico físico ser sempre o mesmo e já estar feito desde o começo das oficinas? Trata-se de uma pergunta intrigante e que traz o tapete filosófico para frente, para destaque. Mas ele sozinho é a variável principal e determinante do encontro das oficinas filosóficas com as infâncias? Pelo percurso até aqui construído, podemos afirmar que não. Como vimos no Capítulo 1, com o geógrafo Santos (2021), as relações que constituem o espaço são relevantes. Dessa forma, poderíamos perguntar: relacionamo-nos sempre da mesma forma com os espaços já existentes e conhecidos? Ou, ainda, inspiradas pela escrita de Foucault (2013a, p. 20), a ser trabalhada no próximo capítulo, como é que as infâncias descobrem o oceano na

grande cama dos pais, nadam por entre as cobertas e depois essa grande cama é também céu, pois se pode saltar sobre as molas?

Para dar continuidade às trajetórias de movimento do pensar, acrescenta-se uma nova camada à pesquisa, em que reflexões filosóficas sobre espaço vêm se somar para aprofundar a discussão e trazer outras perspectivas, outros lados. Lados do avesso.

### Capítulo 3 – Topografias filosóficas

No Capítulo 1, dissemos que o espaço escolar no histórico brasileiro também foi utilizado para endireitar corpos e mentes para se seguir um determinado padrão, e que minorias raciais, como negros, indígenas, mulheres, foram as principais vítimas. Contudo, também vimos como não se trata de uma história que ficou no passado. Nos dias atuais, tal situação ainda pode ocorrer, todas as vezes que a educação serve a um processo de padronização de mentes e exclui outras formas de saberes e existências. Nesse sentido, as crianças ficam expostas a um processo de correção e punição.

Cabe ressaltar que o processo de imposição de uma única verdade não se deu de forma passiva. Houve movimentos de resistência. Como exemplos, foram também citados o Colégio Augusto, o Colégio Perseverança e a Escola Maria Felipa, as contribuições de autores como Ailton Krenak (2022) e Luiz Rufino (2021), que nos convidam para espreitarmos o avesso da educação, uma educação viva, que liberta e cura. Além disso, com Rufino apontou-se o caráter ambíguo do espaço escolar: um espaço que serve para perpetuar as dimensões de saber e poder do modelo dominante, mas também um espaço que foi construído em cima de aldeias, terreiros e movimentos de resistência ao padrão hegemônico. Rufino também aponta a pergunta e o perguntar, como os fios soltos que podem fazer surgir novos bordados e novas tramas na teia da vida. E a pergunta e o perguntar não nascem na solidão, mas das relações com os objetos, com os outros e com o espaço, num formato dialógico.

E assim, no Capítulo 2, refletiu-se sobre as oficinas filosóficas como espaço do perguntar, do pensar, do dialogar, do investigar. Dissemos que também podem ser um espaço de resistência para que as infâncias<sup>34</sup>, ao contrário da etimologia da palavra, possam ter voz.

De fato, o espaço, que antes parecia algo plano e liso, revela-se muito mais um emaranhado de fios e nós, composto por diversas camadas, cheias de rugosidades e tensões. Este capítulo aprofunda-se ainda mais nas dimensões do espaço. Serão trabalhadas algumas contribuições de Michel Foucault (2013a, 2016), referentes às diversas relações de poder e saber no espaço, bem como as heterotopias, isto é, outros espaços, com funcionamentos diferentes das normas vigentes. Outro ponto de

---

<sup>34</sup> Infância: do latim *infantia*, que significa incapacidade de falar.

reflexão foucaultiana na relação do espaço, que importa retomar em nossa pesquisa, diz respeito à docilização dos corpos. Também será exposta a proposta de transgredir as normas do espaço vigente para que outras formas de saberes e existências não hegemônicas possam ter suas vozes escutadas, conforme o pensamento da autora norte-americana bell hooks (2017). E, para encerrar o presente Capítulo, sugere-se a descolonização da infância, a partir de discussões oriundas do pós-humanismo, com Karin Murriss (2018), Hayles (2020) e outros pensadores, como Krenak (2022), Rufino (2021) e hooks (2021).

### 3.1 Heterotopias

Pensar o espaço filosoficamente não é tarefa fácil. Vários filósofos discorreram sobre o tema: Platão, Aristóteles, Descartes, Malebranche, Leibniz, Kant<sup>35</sup>, para citarmos alguns. Mas os escritos de Michel Foucault chamaram a atenção da nossa pesquisa, porque consideramos que podem contribuir com nossas reflexões sobre o (des)encontro das oficinas de investigação filosófica em comunidade.

O que Foucault entende sobre o espaço? Pochapski (2020a) escreve que o tema espaço está presente em toda a obra do pensador francês. Em uma *live* sobre Michel Foucault e o espaço<sup>36</sup>, Pochapski (2020b) chama atenção à que Foucault não tem um conceito único para espaço e, por isso, em seus escritos utiliza a expressão “espaços” (*des espaces*). O historiador relata que Foucault trabalha a questão do espaço articulada com a linguagem, em relação com a literatura, com a constituição dos sujeitos e com os saberes e poderes, por meio da interlocução com diversas áreas, tais como História, Geografia, Arquitetura e Urbanismo.

Este percurso, de investigar sobre as problematizações do espaço em diversas áreas do conhecimento, empreendido por Foucault, pode vir a corroborar a necessidade que se teve no Capítulo 1, de trazer apontamentos sobre o tema de áreas como a Geografia e a Arquitetura. Discorrer sobre o espaço talvez seja um convite à

---

<sup>35</sup> Disponível em: [https://www.infopedia.pt/\\$espaco-\(filosofia\)](https://www.infopedia.pt/$espaco-(filosofia)). Acesso em: 15 set. 2024.

<sup>36</sup> POCHAPSKI, Gabriel. *Michel Foucault: os espaços e a história do presente* | Live com Gabriel Pochapski. *Caio Souto - Conversações filosóficas*. YouTube, 02 de novembro de 2020. 2020b. Disponível em: <https://www.youtube.com/live/pCmTwADxv84?si=zCGFa8HV-vlgTzu3>. Acesso em: 02 nov. 2023.



escuta de diversos lados e à possibilidade de trazer os emaranhados de fios, ou melhor, das relações que o compõem.

Para aprofundar o tema, Foucault tratou da história de diferentes espaços: espaços prisionais, hospitalares, escolares, corpos, por exemplo (Pochapski, 2020b). Inclusive, Pochapski destaca que os espaços foram considerados muitas vezes de forma naturalizada, e foram os estudos do filósofo francês que expuseram o contrário: os espaços são, na verdade, atravessados por questões temporais, dinâmicas próprias, ou seja, os espaços se entrecruzam, se justapõem. Pochapski (2020b) continua explicando que, para Foucault, os espaços são aqueles que dão contornos para a atualidade, que comportam acontecimentos, discursos e práticas que transpassam aquilo que somos:

A partir dos espaços, Foucault afirmou os processos históricos que afloravam nas diferentes superfícies e suas formas de ordenamento, implementação e distribuição. Mais do que uma categoria neutra e homogênea, os espaços seriam marcados por nomeações, recortes, limites, demarcações, entre outros efeitos que permitiam indicar a ação humana. Ao contrário de um cenário vazio onde o tempo histórico se desenrolaria, os espaços tornavam-se tanto um efeito produzido temporalmente, mas, da mesma maneira, uma condição indispensável para que diferentes tempos pudessem coexistir (Pochapski, 2020a, p. 59).

Para exemplificar que os espaços não são categorias neutras e homogêneas, Pochapski (2020b) afirma que Foucault, ao encontrar-se com geógrafos na década de 1970, pontuou que as noções de espaços são próximas às noções utilizadas pelo exército. Para isso, conforme relata Pochapski (2020b), Foucault lembra a palavra “região”, que vem de *reggio*, nome utilizado pelos exércitos romanos para organizar as campanhas e formas de batalha. Desse modo, considera o intérprete, pode-se afirmar que a demarcação de um espaço não é neutra e nem pacífica. A demarcação de um espaço implica definir fronteiras, formas de circulação ou não e tudo isso está vinculado às ações e relações de poder humanas.

Por meio das contribuições de Foucault, percebemos a importância de problematizar os espaços da vida. Dessa forma, ao escutar as palavras do menino Vitor Hugo e de outras crianças que enfatizam o espaço das oficinas filosóficas como um espaço possível para se dizer o que se pensa, ao escutarmos o ‘*Aqui*’ do menino Vitor Hugo, escutamos também algo que precisa ser problematizado e que não pode ser desconsiderado.

É importante deixar ressoar essas falas e mover-se em investigações e curiosidade. As crianças vivenciam o mesmo espaço, a saber, a sala de aula, de formas distintas. Isto é, para o mesmo espaço físico, que ora tem a sua função, que já vem preenchido por normas e comportamentos esperados, o que demarca uma falta de neutralidade do espaço também pode ser o espaço em que as crianças relatam a surpresa de poderem falar o que pensam e fazerem perguntas, tal como a criança Vitor Hugo, ou de poderem ser escutadas, como as meninas Nina e Heloísa. O mesmo espaço físico, que agora é outro, possibilita outras vivências e relações:

Não se vive em um espaço neutro e branco; não se vive, não se morre, não se ama no retângulo de uma folha de papel. Vive-se, morre-se, ama-se em um espaço quadriculado, recortado, matizado, com zonas claras e sombras, diferenças de níveis, degraus de escada, vãos, relevos, regiões duras e outras quebradiças, penetráveis, porosas. Há regiões de passagem, ruas, trens, metrô; há regiões abertas de parada transitória, cafés, cinemas, praias, hotéis, e há regiões fechadas do repouso e da moradia (Foucault, 2013a, p. 19).

Foucault refere claramente a ausência de neutralidade dos espaços. Um espaço vem preenchido, demarcado com regras, obrigações e proibições, vem com relevos, espaços iluminados e espaços com sombras. Espaços que não podem passar despercebidos. Eles contam algo. E, neste momento, pode-se retomar mais uma vez o chão dos espaços. Um chão que, com suas marcas e camadas, narra algo. E talvez seja por isso também que Rufino (2021) traz a importância da leitura de chão e, juntamente com Kohan e Carvalho (2021), aproximamo-nos o mais perto possível dele para escutá-lo. Da mesma forma que o menino Vitor Hugo fez. A surpresa com que expressou sua fala parecia querer nomear um outro tipo de espaço. Assim, o que seria esse outro lugar vivenciado e ressaltado pelas crianças durante as avaliações das oficinas filosóficas?

Tentar utilizar as contribuições de Foucault como categorias definidoras das situações do presente parece-nos trazer algum tipo de contradição. Basta recordar o início do livro, *As palavras e as coisas*, em que Foucault (2016), por meio do texto de Borges, critica a enumeração e o ordenamento, a revelar o limite e arbitrariedade do pensamento e a problemática que a categorização traz. Além disso, os espaços estudados pelo pensador francês não são mais os mesmos da atualidade pela qual nos movemos. Por outro lado, porém, também não podemos desconsiderar a potência de suas análises. Cabe ressaltar a complexidade e profundidade da obra do pensador

francês. A proposta será, então, ressaltarmos alguns aportes da sua escrita que possam contribuir para a pesquisa que propomos na Dissertação. Então, passamos a pensar sobre o conceito de heterotopias apresentado por Foucault (2013a, 2016), uma vez que ele pode contribuir na reflexão dos espaços que emergem nos encontros das oficinas filosóficas com as infâncias.

Pochapski (2020b) lembra que a primeira vez na qual apareceu o termo heterotopia na obra do pensador francês foi em 1966, no livro *As palavras e as coisas*. Nesse primeiro momento, Foucault considera-a como uma forma de desestruturar a linguagem:

As utopias consolam: é que, se elas não têm lugar real, desabrocham, contudo, num espaço maravilhoso e liso; abrem cidades com vastas avenidas, jardins bem plantados, regiões fáceis, ainda que o acesso a elas seja quimérico. As heterotopias inquietam, sem dúvida porque solapam secretamente a linguagem, porque impedem de nomear isto e aquilo, porque fracionam os nomes comuns ou os emaranham, porque arruinam de antemão a 'sintaxe', e não somente aquela que constrói as frases – aquela, menos manifesta, que autoriza 'manter juntos' (ao lado e em frente umas das outras) as palavras e as coisas (Foucault, 2016, XIII).

Em dezembro de 1966, Foucault foi convidado a participar de uma conferência radiofônica referente à série *Utopia e Literatura*. Nela, o pensador francês falou sobre heterotopias. Sua fala para a série radiofônica compôs o livro *Corpo Utópico e As Heterotopias*. Como curiosidade, Pochapski (2020b) conta que, em 1967, o filósofo alterou o texto das heterotopias e foi ao encontro de arquitetos. Além disso, o intérprete compartilha que esse texto foi retomado em 1984, numa exposição em Berlim, na tentativa de se pensar novas experiências de viver nessa cidade, uma vez que o muro de Berlim ainda se encontrava de pé.

Consideremos agora o capítulo *As heterotopias*. Trata-se de um capítulo curto, contudo denso. Foucault distingue dois tipos de utopias, expõe o que é utopia para chegar no que denomina de “utopias localizadas”, isto é, as heterotopias. Para o filósofo, as utopias são aquelas que “[...] verdadeiramente não têm lugar algum” (Foucault, 2013a, p. 21). As utopias nascem “[...] na cabeça dos seres humanos, no interstício de suas palavras, na espessura das narrativas, no lugar sem lugar de seus sonhos, no vazio dos seus corações” (Foucault, 2013a, p. 19). Foucault qualifica as utopias como sendo os países sem lugar, as histórias sem cronologia, cidades, planetas, continentes que não podem ser rastreados no mapa.

Por outro lado, o filósofo afirma que existem em todas as sociedades utopias com lugar preciso e real, bem como utopias com tempo determinado. O pensador francês reforça a existência das utopias nos espaços que os humanos ocupam. Inclusive, para descrever essa relação entre os lugares utópicos e os seres humanos, Foucault utiliza o verbo no presente: “É bem provável que cada grupo humano, qualquer que seja, demarque, no espaço que ocupa, onde realmente vive, onde trabalha, lugares utópicos, e, no tempo em que se agita, momentos ucrônicos” (Foucault, 2013a, p. 19).

Podemos pensar a partir do que foi escrito por Foucault, isto é, que a existência dos lugares utópicos constitui uma outra dimensão da relação dos seres humanos com os espaços físicos. E essa outra dimensão não é algo que ocorreu no passado ou que será vivida no futuro. A existência das utopias ocorre no presente, em momentos imaginários e concomitantes à ocupação de diferentes espaços físicos (tais como zonas com diferentes níveis, degraus de escada, vãos, relevos, regiões duras, regiões quebradiças, regiões de passagem, ruas, trens, metrô, regiões abertas e de paradas, praias, cafés, cinemas, hotéis, regiões fechadas de repouso e de moradia). Isto é, “entre todos esses lugares que se distinguem uns dos outros, há os que são absolutamente diferentes: lugares que se opõem a todos os outros, destinados, de certo modo, a apagá-los, neutralizá-los ou purificá-los” (Foucault, 2013a, p. 20).

Nesse momento, o filósofo francês denomina esses lugares absolutamente diferentes como “contraespaços” (*contre-emplacements*) ou utopias localizadas, que correspondem a lugares reais, contudo fora de todos os lugares. Além disso, o pensador francês traz uma outra característica, que, particularmente, chama a atenção para a nossa pesquisa: as crianças conhecem esses contraespaços<sup>37</sup>. Escreve Foucault (2013a, p. 20):

As crianças conhecem perfeitamente esses contraespaços, essas utopias localizadas. É o fundo do jardim, com certeza, é com certeza o celeiro, ou melhor ainda, a tenda de índios erguida no meio do celeiro, ou é então na quinta-feira à tarde – a grande cama dos pais. E nessa grande cama que se descobre o oceano, pois nela se pode nadar entre as cobertas; depois, essa grande cama é também o céu, pois se pode saltar sobre as molas; é a floresta, pois pode-se nela esconder-se; é a noite, pois ali se pode virar fantasma entre os lençóis; é, enfim, o prazer, pois no retorno dos pais, se será punido.

---

<sup>37</sup> Foucault reescreveu o texto das heterotopias e, na versão de 1986, a observação sobre as crianças não foi incluída.

Considerando essa contribuição de Foucault e a fala do menino Vitor Hugo sobre o “aqui”, uma pergunta surge: as oficinas filosóficas poderiam ser consideradas como heterotopias? Nesse raciocínio, estaríamos afirmando que as oficinas filosóficas seriam contraespaços localizados em lugares que teriam um modo de funcionar distinto ao que ocorre nas sessões filosóficas. Em outras palavras, as oficinas filosóficas seriam espaços em que o pensar e a imaginação teriam livre acesso, bem como a sensação do prazer vivenciado pela experiência.

Entretanto, o filósofo francês termina a citação acima a salientar uma possível punição: “ [...] pois no retorno dos pais, se será punido” (Foucault, 2013a, p. 20). Foucault exemplificou a punição a ser dada após o retorno dos pais, como se fosse uma repreensão da bagunça deixada na cama. Poderíamos fazer uma comparação com o espaço escolar, em que a punição seria aplicada por uma estrutura que demanda da escola um determinado papel social, tal como foi visto no Capítulo 1?

Antes de tentar responder se as oficinas filosóficas são heterotopias, faz-se necessário aprofundar mais sobre o tema exposto pelo filósofo francês. É interessante observar que Foucault escreve que as crianças “conhecem perfeitamente esses contraespaços” (Foucault, 2013a, p. 20). Podemos nos deixar provocar por tal afirmação: as crianças têm mais facilidade para acessarem as utopias localizadas? Pode-se pensar que a imaginação é a chave e porta para adentrar esses outros lugares? E o caráter punitivo, estaria vinculado às possibilidades de outras existências diferentes e não esperadas pelo padrão dominante?

Foucault continua o texto, a ponderar que a invenção desses espaços não fica a cargo somente das crianças. A criação desses outros lugares também é responsabilidade dos adultos, afinal, afirma provocativamente o filósofo, os adultos também inventaram as crianças:

Na verdade, esses contraespaços não são apenas invenção das crianças; acredito nisso muito simplesmente porque as crianças jamais inventam coisa alguma; são os homens, ao contrário, que inventaram as crianças, que lhes cochicharam seus maravilhosos segredos; e, em seguida, esses homens, esses adultos se espantam quando as crianças, por sua vez, buzinaem aos seus ouvidos. A sociedade adulta organizou, e muito antes das crianças, seus próprios contraespaços, suas utopias situadas, esses lugares reais fora de todos os lugares. Há, por exemplo, os jardins, os cemitérios, os asilos, as casas de tolerância, há as prisões, as colônias de férias do Clube Mediterrâneo, e tantos outros (Foucault, 2013a, p. 20).

Se, num primeiro momento, a nossa pesquisa é impactada pela afirmação de Foucault de que as crianças conhecem as heterotopias, também o é, num segundo momento, pelo fato de o pensador colocar toda a responsabilidade de criação desses lugares heterotópicos nos adultos. Pode parecer que Foucault está a desconsiderar as crianças. Mas o que está ocorrendo é um convite para se refletir sobre as categorias “crianças”, “infâncias” e “adultos”, para que deixem de ser algo tão naturalizado e se identifique que há constructos sociais e culturais que as atravessam.

O filósofo escreve sobre o desejo de se ter uma ciência, no sentido de descrição sistemática, para estudar sobre as utopias localizadas, esses espaços diferentes, esses outros espaços, para que seja possível aprofundarmo-nos sobre as ‘contestações míticas e reais dos espaços em que se vive’. Foucault denomina essa ciência de “heterotopologia”, que é composta por seis princípios.

Como primeiro princípio, tem-se que “não há, provavelmente, nenhuma sociedade que não constitua sua heterotopia ou suas heterotopias” (Foucault, 2013a, p. 21). O pensador francês destaca que não se trata de uma heterotopia universal. Cada sociedade com suas singularidades terá sua(s) própria(s) heterotopia(s). São exemplos: casas de repouso, clínicas psiquiátricas, asilos e prisões. Seriam espaços para pessoas que estão a passar por situações de ‘crise’ ou que se encontram dissonantes do padrão vigente.

O segundo princípio é que “cada heterotopia tem um funcionamento preciso e determinado no interior da sociedade, e a mesma heterotopia pode, segundo a sincronia da cultura em que se encontra, ter um funcionamento ou outro” (Foucault, 2013b, p. 117). Para o pensador, o cemitério consegue ilustrar a proposta desse princípio. No início, para as sociedades ocidentais, o cemitério ficava no centro das cidades e ao lado da igreja, com toda sua carga simbólica vinculada à religião. No século XIX, vieram transformações culturais a esse valor dos corpos enterrados, que se tornaram relacionados à propagação de doenças. Com isso, os cemitérios foram transferidos para áreas distantes dos centros das cidades.

O terceiro princípio menciona que “a heterotopia tem o poder de justapor em um único lugar real vários espaços, várias alocações que são em si mesmas incompatíveis” (Foucault, 2013b, p. 118). A leitura em si desse princípio pode gerar certa confusão, mas ao conhecer os exemplos, que são o teatro e o cinema, passa-se a entender melhor. Em ambos os casos, o que se tem é um espaço, palco ou uma

tela plana em que se desenrolam cenas de outros lugares e vivências. Foucault (2013b) elenca mais dois exemplos interessantes desse princípio: “O jardim é um tapete em que o mundo inteiro vem realizar sua perfeição simbólica; e o tapete é uma espécie de jardim móvel através do espaço. O jardim, essa é a menor parcela do mundo, e, então, essa é a totalidade do mundo” (Foucault, 2013b, p. 118).

Ao ler sobre tapete, pode-se ser remetido ao Capítulo 2, em que se discorre sobre os tapetes filosóficos, e questionarmo-nos: os tapetes filosóficos seriam uma espécie de jardim móvel do pensar em conjunto através dos espaços?

O quarto princípio refere que: “as heterotopias estão associadas, muito frequentemente, a recortes do tempo; isto é, elas se abrem para o que se poderia chamar, por pura simetria, de heterocronias” (Foucault, 2013b, p. 118). Inclusive, o pensador francês ressalta que há uma espécie de ruptura absoluta com o tempo tradicional. Para uma melhor compreensão, ele cita os museus e bibliotecas, em que o tempo é acumulado, arquivado, no sentido de se amontoar e sobrepôr sobre si mesmo (basta pensar nas obras artísticas e nos livros). Dentro desse mesmo princípio, se há as heterotopias que visam uma eternização do tempo, há aquelas em que o tempo é fugaz: feiras, circos itinerantes.

No quinto princípio, tem-se que “as heterotopias pressupõem sempre um sistema de abertura e de fechamento que simultaneamente as isola e as torna penetráveis” (Foucault, 2013b, p. 119). Para facilitar o entendimento, Foucault (2013b) convida a pensar nos casos das prisões, em que se é coagido a entrar, e dos lugares em que se é submetido a ritos e purificações, em que gestos específicos são feitos para se conseguir acessar. O filósofo também pondera que essas heterotopias parecem favorecer a abertura, mas que de fato se continua excluído, cria-se uma ilusão, como os quartos de hotéis americanos.

Para finalizar, o último princípio “é que elas (*as heterotopias*) têm, em relação ao espaço restante, uma função” (Foucault, 2013b, p. 120). E nesse caso há dois polos: um espaço de ilusão, que fica compartimentado, e pode ser caracterizado pelos bordeis; e o outro polo é uma heterotopia de compensação, em que esses locais tendem a se mostrar mais organizados do que outros espaços, como foram as colônias dos jesuítas na América do Sul.

Após percorrer todos os seis princípios das heterotopias, o que se poderia detectar como um ponto determinante dos espaços heterotópicos? Talvez a chave e

a porta para se aceder a esses outros espaços seja algo que as crianças conhecem bem e que foi pontuado acima: a imaginação. E por que retomar essa questão? Porque o pensador francês termina ambos os textos escrevendo sobre o que é a heterotopia por excelência. Optou-se por trazer a citação do texto de 1966, uma vez que lá as crianças permanecem:

E se considerarmos que o barco, o grande barco do século XIX, é um pedaço de espaço flutuante, lugar sem lugar, com vida própria, fechado em si, livre em certo sentido, mas fatalmente ligado ao infinito do mar e que, de porto em porto, de zona em zona, de costa a costa, vai até as colônias procurar o que de mais precioso elas escondem naqueles jardins orientais que evocávamos há pouco, compreenderemos porque o barco foi, para nossa civilização – pelo menos desde o século XVI – ao mesmo tempo, o maior instrumento econômico e nossa maior reserva de imaginação. O navio é a heterotopia por excelência. Civilizações sem barcos são como crianças cujos pais não tivessem uma grande cama na qual pudessem brincar; seus sonhos então se desvanecem, a espionagem substitui a aventura, e a truculência dos policiais, a beleza ensolarada dos corsários (Foucault, 2013a, p. 30).

Por meio das contribuições de Foucault, pode-se verificar a possibilidade da existência de espaços, ou melhor, de outros espaços, que se sobrepõem a espaços já existentes com funcionamento distinto destes, tais como cemitério, jardim, navio, museu e biblioteca, dentre outros exemplos citados. Além disso, o estudo das heterotopias auxiliou na compreensão de que os espaços são múltiplos, e que há espaços que questionam a ordem vigente ao seu redor. A reflexão sobre esses outros espaços ensejou na possibilidade de a ela correlacionar a fala do menino Vitor Hugo, que enfatizava um ‘aqui’ que correspondia à própria sala de aula, vivenciada como um outro lugar durante as oficinas filosóficas. É como se disséssemos que o espaço criado pelas oficinas filosóficas estava sobreposto ao espaço da sala de aula das crianças.

Se nesta seção foi tecida a existência de outros espaços, a partir dos escritos de Foucault, na próxima parte da Dissertação será discutido como os espaços podem contribuir na construção de corpos dóceis. Veremos como as espacialidades atravessam aquilo que se é, a constituir pensamentos, sentimentos e sensações.



### 3.2 Docilização de outros espaços: corpos e mentes

Lá estava ele. Sua imponência marcada pelas cores vermelho do cetim que cobriam a haste e o dourado reluzente que recobria o isopor redondo em sua ponta. Mas a imponência não parava aí, chegava a ser um pouco mais alto que algumas crianças. Eis o cetro da fala. Instrumento criado pela facilitadora na intenção de trazer uma certa organização de falas durante a oficina filosófica. De fato, as falas deixaram de ocorrer todas ao mesmo tempo. O que antes parecia ser desorganização com a participação simultânea de todos pelo desejo de partilhar suas ideias, agora tornou-se secundário. Possuir o cetro da fala tornou-se em si o maior desejo. Sua presença ocorreu em duas oficinas. Durante a avaliação da última oficina que o cetro esteve presente, Nina destrona o cetro e devolve o reinado a quem pertence dizendo: 'Não precisamos do cetro da fala! Somos nós que temos que nos organizar. Esperar um falar, escutar e depois falar. Não precisamos dele!' (Excerto do Diário de Campo de abril de 2022).

Figura 7 – Cetro da fala



Fonte: Arquivo pessoal.

Na seção anterior, trabalhou-se o conceito de heterotopia de Foucault. A partir do pensamento deste filósofo, pode-se compreender melhor que o espaço não é uno, isto é, um mesmo espaço pode comportar diversos espaços dentro dele, levando a uma vivência de multiespacialidades. Além disso, discutiu-se também que o espaço não é neutro, não é uma folha em branco que se coloca para o desenrolar de uma cena. Ao contrário, o espaço vem entrecortado, marcado. Agora, o foco será dado a

uma outra dimensão atribuída por Foucault (2013b) aos espaços: como os espaços podem contribuir na construção de corpos dóceis.

Foucault, em seu livro *Vigiar e Punir - Nascimento da prisão* (2013c), capítulo 5: Corpos Dóceis, faz uma pergunta: como foram fabricados nossos corpos? O filósofo mostra os detalhes das relações, os pormenores, com meticulosidade. Sua análise torna-se uma lupa que revela o imperceptível em sua grandiosidade: pequenos processos de poder e controle sob o corpo, tornando-o dócil e submisso. Sua investigação do corpo transcende uma discussão da “clássica” dualidade entre alma e corpo, de inspiração cartesiana, para pontuar a microfísica do poder e toda sua expansão e extensão.

Para ilustrar pontos teóricos que serão trabalhados, abrimos esta seção compartilhando uma história vivenciada em oficina filosófica, sobre o “cetro da fala” (Figura 7). Tratava-se de um instrumento que nasceu de uma aparente boa intenção, cujo objetivo era a organização das falas das crianças que ocorriam simultaneamente e, por isso, dificultava que nos escutássemos e entendêssemos. Todavia ele tinha outras camadas, que revelavam uma proposta de controle e poder.

Com a introdução do cetro da fala nas oficinas filosóficas, as crianças organizaram suas falas, num primeiro momento, não porque haviam compreendido a importância da fala do outro ou da escuta: elas queriam poder segurar o cetro da fala. Um objeto sem valor que, após ser inserido na comunidade, ganhou outro *status* e passou a ser desejado, ou melhor, a mera expectativa de poder segurá-lo foi uma variável de controle dos comportamentos dos participantes do grupo. Se há necessidade de tornar a ideia mais clara e gerar um distanciamento, basta imaginarmos a clássica cena do ratinho que corre numa roda com um pedaço de queijo inacessível pendurado.

Nina rompe a corrida na roda, porém, e coloca-se em outro movimento, o movimento do pensar por si. A menina destrona a própria facilitadora nas suas certezas e pressupostos educacionais e afirma: *“Não precisamos do cetro da fala! Somos nós que temos que nos organizar. Esperar um falar, escutar e depois falar. Não precisamos dele!”*. Logo ressoou em nós o tanto que pesquisamos sobre a ortopedia e a correção, como exposto no Capítulo 1. O cetro estava mais para uma estaca de correção para endireitar comportamentos indesejados e conduzir a modos de existência ‘desejáveis e esperados’ para aquele espaço.

O processo de tornar o outro sob controle, contido, o que muitos poderiam chamar de tornar o outro educado, ou até mesmo amarrado ao poste, como apresentado no Capítulo 1, foi também objeto de estudo do pensador francês. Foucault (2013c) denomina esse processo de docilização dos corpos, corpo dócil por ele definido como: “É dócil o corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado” (Foucault, 2013c, p. 208).

A docilização dos corpos relaciona-se com nosso estudo sobre o espaço, pois ela ocorre também por meio da arquitetura. A arquitetura, por sua vez, está intimamente (Castro, 2009) relacionada ao poder na obra foucaultiana. Castro (2009) aponta que “essa relação entre arquitetura e poder passa pelo modo como a organização do espaço distribui o movimento do olhar, determina a visibilidade” (Castro, 2009, p. 42). Conforme escreve Castro (2009), Foucault expõe que, se por um lado o poder é o que se vê, se mostra, por outro, aqueles sobre os quais se exerce o poder não precisam ficar à mostra, podem ficar ‘à sombra’. Contudo, há o poder que fica invisível, tornando aqueles em que se exerce sempre visíveis. Esse poder é denominado de poder disciplinar, e o seu correlato na arquitetura dos escritos foucaultianos são as prisões, hospitais, escolas (Castro, 2009, p. 42). Castro (2009) complementa que o poder disciplinar corresponde a uma “forma de poder que tem como objetivo os corpos em seus detalhes, em sua organização interna, na eficácia de seus movimentos” (Castro, 2009, p. 111).

Em “Os Corpos Dóceis” (Foucault, 2013c), o filósofo compara trechos da história do século XVII e XVIII e revela a gênese que trouxe as sociedades ocidentais até o momento de sua escrita. Sua narrativa é minuciosa, chocante, incômoda e reveladora: de um corpo reconhecido para um corpo objeto, fabricado, adestrado, manipulado, controlado, que serve para compor forças e produção em escala. O tempo passa a contribuir nesse controle e o poder produz determinadas realidades.

O filósofo abre o capítulo a descrever a figura de um soldado e compara um soldado do século XVIII, “alguém que se reconhece de longe” e cujo “corpo é o brasão da sua força e valentia”, com um soldado da segunda metade do século XVIII, “o soldado tornou-se uma coisa que se fabrica” e “de um corpo inapto fez-se a máquina de que se necessita” (Foucault, 2013c, p 207). Para descrever esse soldado do século XVIII, o pensador francês utiliza adjetivos e verbos como *coisa*, *fabrica*, *domina-o*, *dobra-o totalmente*, *torna-o perpetuamente disponível*, e *prolonga-se, em silêncio, no*

*automatismo dos hábitos*. O filósofo ressalta que foi na época clássica que se descobriu o corpo como objeto e possibilidade de uso de poder.

Seguindo nessa linha de estudos sobre poder, Foucault realizou investigações históricas, revelando um funcionamento das relações políticas que encobrem aspectos desumanizadores da sociedade técnico-científica contemporânea. Uma das tecnologias de poder introduzidas nessas relações é a técnica disciplinar. Para o filósofo, a disciplina é uma tecnologia específica de poder que fabrica indivíduos (Foucault, 2013, p. 280).

Conforme descreve o pensador, essa arte de sujeição preocupa-se com a distribuição dos indivíduos no espaço, e tem por objetivo identificar presenças e ausências, bem como o estabelecimento de um aparelho de produção que favoreça comunicações úteis e impeça aquelas que não o sejam. Isto é, cria-se um espaço circular de rede de relações com níveis em que se pode vigiar o comportamento de cada indivíduo, aprovando-o ou não, de maneira a avaliar suas qualidades ou méritos. Como exemplos, o pensador francês cita: prisões, colégios, conventos, internato, quartéis, espaços de manufaturas, fábricas.

Outro ponto que corrobora a dominação é o controle da atividade. Este corresponde ao ritmo, ao tempo. O tempo deixa de ter uma conotação negativa, “princípio da não ociosidade: é proibido perder um tempo que é contado por Deus e pago pelos homens” (Foucault, 2013, p. 229), para ter uma perspectiva de economia positiva e que busca uma utilização crescente do tempo. Pode-se pensar no ditado popular de que “tempo é dinheiro”. Essa forma de pensar conduz a um excesso, que leva a uma exaustão. Mas o controle do tempo também passa, tanto pela cronometragem das ações, a elaboração temporal do ato, a correlação do corpo com o gesto, quanto a articulação do corpo com o objeto. Para exemplificar, o autor descreve os movimentos, a manobra da arma pelo soldado.

Ao direcionar-se quase para o término do capítulo, o filósofo apresenta a organização das gêneses. Destaca a noção de um tempo evolutivo, um tempo que proporciona a ideia de progresso da humanidade, a partir da origem do indivíduo. Assim, com o passar do tempo e a conquista de sucessos em série e que permitem uma gradação, mais uma vez, o tempo vincula-se à ideia de utilidade.

Foucault conclui o capítulo com a ênfase de que mesmo o processo de submissão e fabricação de corpos politicamente dóceis ocorre na individualidade, tudo

isso é organizado para que se tenha utilidade econômica. É o que ele denomina de composição de forças: “A disciplina já não é simplesmente uma arte de repartir os corpos, de extrair e acumular o seu tempo, mas de compor forças para obter um aparelho eficiente” (Foucault, 2013, p. 241).

Durante o texto, o pensador salienta o papel da educação na manutenção e replicação do poder disciplinar na fabricação de corpos dóceis:

Forma-se toda uma pedagogia analítica, muito minuciosa (decompõe até nos seus elementos mais simples a matéria de ensino, hierarquiza em graus precisos cada fase do progresso) e muito precoce também na sua história (antecipa largamente as análises genéticas dos ideólogos, das quais é vista como o modelo técnico) (Foucault, 2013, p. 236).

E, ao se pensar na educação, lembremos que uma das críticas de Kohan (2005) ao programa inicial de Filosofia para Crianças era que Lipman não havia reconhecido que nas escolas há dispositivos de controle e disciplina, e que os materiais e procedimentos do IAPC acabam por reforçar esses dispositivos. Soma-se ainda que o facilitador das oficinas filosóficas também tem que estar ciente e consciente dessas relações de poder e saber, do contrário pode ater-se à eficiência na implementação das atividades propostas, quase que a docilizar corpos ao ‘bem’ pensar, mais do que promover um espaço de escuta da infância. Poder-se-ia considerar como um movimento de saída desse processo de docilização de corpos a abertura ao novo, ao inesperado, tal como escreve Kohan (2005, p. 111), ao refletir sobre o sentido político da filosofia:

Consideramos que é justamente nessa postura perante a novidade dos novos que se afirmam os alcances conservadores ou transformadores de uma pretensão educativa. Ao nosso ver, o dilema que marca o sentido político de ensino de filosofia não está dado tanto pelo pretender transformar ou não transformar o mundo, mas pelo espaço que se dá ao novo e aos novos, ao desconhecido e imprevisto na educação de si próprio e dos outros. Uma educação aberta aos novos, aquela que não pretende mitigar nem cooptar sua novidade, já é transformadora pela afirmação da novidade que abriga.

A menina Nina trouxe-nos o novo, não no sentido daquilo que nunca aconteceu. Conforme vimos nos Capítulos 1 e 2, espaços de resistência são constantemente criados. O novo que a menina Nina nos traz corresponde a um movimento não previsto para aquela comunidade. Ele rompeu com uma construção instrumental que favorecia o controle e impedia às crianças de vivenciarem seu próprio processo participativo na

comunidade. Mas, como foi visto, o novo que Nina verbalizou não era tão novo assim: *Não precisamos do cetro da fala! Somos nós que temos que nos organizar. Esperar um falar, escutar e depois falar. Não precisamos dele!*

Este novo-velho mecanismo de controle de corpos já foi objeto de estudo, tal como apresentado nesta seção. Cabe ressaltar ainda a complexidade do tema, presente ao longo da obra foucaultiana. Mas pensar sobre o corpo, sua estruturação social, desmembramento, distribuição no espaço, relações de poder, subjetividade, coerção, violência, sutileza, controle, produção são aspectos que dizem do humano e de suas relações com o espaço e vice-versa, tal como vimos com Santos (2021). São ideias que merecem ter seus conceitos trabalhados, questionados, re-construídos e revelados. Isso corresponde a se ocupar com vários conceitos da tradição filosófica. Pensar sobre a realidade e questioná-la é interromper a propagação de uma condição hegemônica vigente e permite procurar por outros lados e espaços de uma história. Pensar sobre essas relações, de forma macro, também contribui para analisá-las no micro, como por exemplo no espaço criado do encontro entre as oficinas filosóficas e as infâncias, um espaço que não está isento da influência da estrutura. Dessa forma, reconhecer as outras camadas, que se encontravam no uso do cetro da fala, bem como a fala do menino Vitor Hugo, marcada por sua racialidade, permite que novas relações sejam estabelecidas com e no espaço. Talvez a educação também possa vir a ser aquela que promove os cortes dos fios invisíveis que modelam e submetem os corpos e a vida.

### 3.3 Ensinando a transgredir

Eu sei que ia ser muito mais fácil eu continuar pensando igualzinho a eles. Mas eu não pensava, e daí? – Galo Afonso (Bojunga, 2024, p. 35).

Na seção anterior, acompanhamos alguns pensamentos de Foucault sobre o espaço e a docilização de corpos e mentes. Nesta seção, reflete-se, tal como em outros lugares desta Dissertação, que o espaço não é neutro, não é uma folha em branco, ele já vem preenchido, delimitado. O espaço interfere na subjetividade, assim como a subjetividade interfere no espaço. Percebemos que um mesmo espaço pode ter vários sentidos e ser vivenciado de diversas maneiras.

bell hooks<sup>38</sup> (2017) vem corroborar também a desconstrução da neutralidade dos espaços. A pensadora escreve sobre as tensões que emergem nas relações da sala de aula, sobre a criação de espaços de resistências dentro da comunidade escolar, bem como ir além das fronteiras impostas por um pensamento hegemônico dominante, a fim de tornar crítica a vivência dos docentes e discentes para a promoção de uma educação como prática da liberdade. Mas quais são as contribuições de hooks?

Em uma de suas obras mais conhecidas, *Ensinando a Transgredir: a educação como prática da liberdade* (2017), a pensadora retoma sua caminhada de estudante e docente. “A reflexão crítica sobre minha experiência como aluna em sala de aula tediosas me habilitou a imaginar não somente que a sala de aula poderia ser empolgante, mas também que esse entusiasmo poderia coexistir com uma atividade intelectual e/ou acadêmica séria, e até promovê-la” (hooks, 2017, p. 17). É por meio de partilhas pessoais que a pensadora acede à teoria. Mas o caminho inverso também ocorre: da teoria repensar a prática. hooks analisa outras dimensões da educação, isto é, aquilo que está nas entrelinhas da estrutura educacional.

Para *andarilharmos* sobre a educação – retomando o termo que nos trouxe Ingold – e mostrar suas diversas dimensões, bell hooks compartilha com o leitor dois cenários. O primeiro deles refere-se às lembranças da pensadora de quando era criança e estudava em colégios só para negros. A pensadora norte-americana relata que a escola era um lugar de prazer, êxtase e alegria, em que havia espaço para que o estudante se sentisse parte ativa e integrante do processo de aprendizagem. hooks enfatiza que suas professoras, em sua maioria mulheres negras, tinham como objetivo fazer com que as crianças pudessem pensar por si próprias, a fim de se colocarem contra a hegemonia branca vigente. Assim, o conhecimento ensinado estava vinculado com o modo de viver e comportar-se, associado à luta antirracista. Para hooks, essa fase corresponde à educação como prática da liberdade:

---

<sup>38</sup> bell hooks é o pseudônimo de Gloria Jean Watkins. Nascida em 25 de setembro de 1952, na cidade de Hopkinsville - Kentucky, Estados Unidos da América. Foi uma teórica feminista, artista e ativista social. Em respeito à autora, o pseudônimo será escrito em letras minúsculas: bell hooks, pois ela pretende que a atenção seja dada ao conteúdo que apresenta, e não a ela mesma. O pseudônimo é em homenagem à sua bisavó e ao legado feminino.

Naquela época, ir à escola era pura alegria. Eu adorava ser aluna. Adorava aprender. A escola era o lugar do êxtase – do prazer e do perigo. Ser transformada por novas ideias era puro prazer. Mas aprender ideias que contrariavam os valores e crenças aprendidos em casa era correr um risco, entrar na zona de perigo. Minha casa era o lugar onde eu era obrigada a me conformar à noção de outra pessoa acerca de quem e o que eu deveria ser. A escola era o lugar onde eu podia esquecer essa noção e me reinventar através das ideias (hooks, 2017, p. 11).

O segundo cenário sobre o qual discorre a pensadora corresponde ao que denomina de “educação que só trabalha para reforçar a dominação” (hooks, 2017). hooks vivenciou esse tipo de escola após a integração racial realizada nos Estados Unidos, durante sua formação escolar. O conhecimento passa a ser sinônimo de pura informação. A escola branca visava a obediência, com a execução de rituais de controle e poder, bem como o ambiente político baseava-se em pressupostos racistas. Aprender consistia em obedecer à autoridade. As práticas didáticas eram regidas por esquemas fixos e absolutos. O entusiasmo era visto como um ato de transgressão. A única voz e presença que interessavam eram a do professor. Nesse contexto, o ambiente era permeado de preconceitos e os negros estavam lá para provar que eram iguais aos brancos.

Tal como a história da Heloísa (que comentou “*A nossa professora não está hoje. A que está não sabe lidar com crianças*”), descrita no capítulo anterior, que revela a escola como espaço de afeto e tensões, hooks também aponta para essa multidimensionalidade do espaço e também deseja ter suas ideias escutadas e consideradas. A sala de aula vivenciada por bell hooks, após a integração racial, parecia tanto uma prisão quanto o lugar para poder reivindicar o direito de ser uma pensadora, bem como o espaço para poder reconhecer as diferenças de gênero e classe por meio das aulas feministas.

É a partir desse encontro e desencontro de suas vivências educacionais que hooks elabora que tipo de professora queria ou não ser. bell hooks afirma que se inspirou, além de em suas professoras negras do Ensino Fundamental, no pensamento feminista sobre pedagogia radical, na pedagogia crítica de Paulo Freire e nos ensinamentos do mestre zen budista, Thich Nhat Hanh. A pensadora norte-americana tinha como paradigma a sala de aula como lugar de entusiasmo. Mas ter esse paradigma da sala de aula como lugar de entusiasmo era opor-se à estrutura vigente, que consolidava a sala de aula como local para replicar um modelo dominante:



Entrar numa sala de aula de faculdade munida da vontade de partilhar o desejo de estimular o entusiasmo era um ato de transgressão. Não exigia somente que se cruzassem as fronteiras estabelecidas; não seria possível gerar entusiasmo sem reconhecer plenamente que as práticas didáticas não poderiam ser regidas por um esquema fixo e absoluto. Os esquemas teriam de ser flexíveis, teriam de levar em conta a possibilidade de mudanças espontâneas de direção. Os alunos teriam de ser vistos de acordo com suas particularidades individuais (hooks, 2017, p. 17).

A filósofa esclarece que o entusiasmo só pode surgir na sala de aula a partir do interesse que se tem por todos que nela se encontram: “Na comunidade da sala de aula, nossa capacidade de gerar entusiasmo é profundamente afetada pelo nosso interesse uns pelos outros, por ouvir a voz uns dos outros, por reconhecer a presença uns dos outros” (hooks, 2017, p. 17). hooks propõe que o diálogo não fique só nas fronteiras acadêmicas, mas que se expanda para além dos muros das universidades.

Cabe ressaltar que, para a pensadora, o conhecimento não é algo meramente teórico. O conhecimento é algo que nasce a partir do entrelaçamento de prática-teoria, teoria-prática. Assim, o diálogo que começa entre os membros da sala de aula e depois se expande entre a academia e seu além muro significa (hooks, 2017, p. 174) “cruzar as fronteiras, as barreiras que podem ser ou não erguidas pela raça, pelo gênero, pela classe social, pela reputação profissional e por um sem-número de outras diferenças”, bem como ampliar a comunidade de participação e permitir que as trocas teoria-prática e prática-teoria ocorram de forma mais aprofundada e constante.

Nessa construção da comunidade de aprendizagem e da unificação mente e corpo, hooks lembra da importância de o docente não ser meramente aquele que fica atrás da tribuna a explanar. A pensadora chama a atenção de que “o mascaramento do corpo” pode conduzir ao pensamento de que se está ouvindo fatos neutros e objetivos. Tal como Foucault (2013), a filósofa reconhece que certas construções no espaço da sala de aula estão vinculadas a uma estrutura de poder. Sair desses espaços de poder é relevante para o processo de ensino-aprendizagem e na relação com os alunos:

Lembro, no começo da minha atividade de professora, que na primeira vez em que tentei sair de trás da escrivaninha fiquei muito nervosa. Lembro que pensei: ‘Isto tem a ver com o poder. Realmente sinto que tenho mais ‘controle’ quando estou atrás da tribuna ou atrás da escrivaninha do que quando caminho na direção dos alunos, fico em pé ao lado deles, às vezes até encosto neles’. Reconhecer que somos corpos na sala de aula foi importante para mim, especialmente no esforço para quebrar a noção do professor como uma mente onipotente, onisciente (hooks, 2017, p. 184).

Nessa construção da comunidade de aprendizagem, hooks (2017) fala do medo da mudança: mudança das práticas pedagógicas na sala de aula e mudança do currículo. Contudo, a pensadora aponta que o medo de críticas ou o desejo dos alunos de continuarem a ter o mesmo tipo de aulas que foram acostumados podem atrapalhar na formação das comunidades de aprendizagens. hooks explica que a implementação de novas práticas também é um convite para que o corpo discente ocupe um outro lugar, uma vez que ele também possui autoridade e legitimidade em sala. Isto é, a responsabilidade pelo aprendizado é recíproca, tanto do professor quanto dos alunos.

Outra dimensão da comunidade pedagógica é que há espaço para o prazer e o riso. hooks (2017, p. 194) considera que “se existe o riso, pode ser que um intercâmbio recíproco esteja acontecendo”. Esse cenário também provoca medo, uma vez que a seriedade do professor acadêmico, na sala de aula tradicional, está vinculada a um local em que os alunos, semimortos ou adormecidos, encontram-se em silêncio.

Alterar concretamente o espaço físico pode ser uma tentativa de ir além da proposta tradicional da sala de aula. A filósofa cita o exemplo de quando era aluna e um professor realizou uma alteração na forma como se organizavam em sala. Os alunos foram convidados a se sentarem em círculo, tal como tende a ser feito nas oficinas filosóficas. Essa nova disposição trouxe novas perspectivas, novas possibilidades de construção de relações:

Ainda me lembro do entusiasmo que senti quando assisti à primeira aula em que o professor quis mudar nosso modo de sentar, em que em vez de sentar em fileiras nós fizemos um círculo onde podíamos olhar uns para os outros. Essa mudança nos obrigou a reconhecer a presença uns dos outros (hooks, 2017, p. 195).

hooks (2017) pretende que o mesmo espaço, a sala de aula, que vem preenchido com uma determinada forma de funcionar e com papéis característicos, isto é, o professor é reconhecido como aquele que detém o conhecimento e cuja função é repassar esse saber aos alunos, os quais, por sua vez, colocam-se como receptáculos, seja transformado em um outro espaço. Para isso, a pensadora propõe que os limites vigentes na sala de aula sejam ultrapassados, transgredidos. hooks passa a considerar outras vozes no processo de escuta, como das pessoas negras, e não somente das pessoas brancas, no intuito de considerar as histórias compartilhadas durante as aulas e reconhecer as diferenças de classe no meio acadêmico.

A partilha de experiências e narrativas confessionais em sala de aula ajuda a estabelecer o compromisso comunitário com o aprendizado. Esses momentos narrativos são, em geral, o espaço onde se rompe o pressuposto de que todos nós partilhamos as mesmas origens de classe e os mesmos pontos de vista (hooks, 2017, p. 247).

Podemos apontar algumas similaridades entre a proposta de hooks e o que ocorre nas oficinas filosóficas. Um outro espaço surge dentro de um espaço com um funcionamento diferente, por meio das relações que nele e por ele são estabelecidas. Diversas vozes partilham diálogos e investigações, que, a partir de experiência própria, muitas vezes, conduzem a perguntas e reflexões teóricas. Pode-se citar como exemplo a oficina denominada *Nosso mundo* (Apêndice B), em que as crianças partiram de uma expressão artística de construção de mundo numa maquete, passaram pela temática da organização do nosso planeta e chegaram a algumas perguntas: o que nós somos? (Raul); o que é justo? (Heloísa). Além de serem perguntas que ainda geram muita produção acadêmica em diversas áreas do conhecimento, houve um espaço para que as crianças falassem, fossem escutadas e suas preocupações, investigações fossem consideradas.

Os escritos da pensadora norte-americana também trazem reflexões sobre questões de quem fala e quem se escuta em sala de aula. Tal fato corrobora o que foi discutido no capítulo anterior, na parte da escuta. Esse espaço vem entrecortado com questões de raça, classe, gênero e idade que influenciam as relações no espaço e com os outros. Estarmos atentas a essas situações talvez seja o primeiro passo para não as replicar e conduzirmo-nos a uma educação como prática da liberdade.

### 3.4 Descolonizando a infância e a educação

Será que existe uma escola para a gente desaprender?  
(Charlie Mackesy, 2020).

Primeiro, o mundo foi feito. Numa caixa de madeira, colocou-se areia e pedrinhas para representar a terra, papel celofane azul para ser a água, árvores de papel e um sol também compunham o cenário. Depois veio o povoamento. Cada criança, a facilitadora e a professora de turma colocaram animais que tinham interesse em estudar. Animais que já existem e outros que habitam o mundo da ficção. Agora tudo pronto? 'Não! Seu animal ficou grande demais. Está pegando espaço de outros' (Valentina). 'Como se dariam as relações nesse mundo?' (Hannah). 'E se o seu animal come o meu, temos que privá-lo de ir a lugares que são dos meus

animais' (Martim). 'Mas podemos privar os animais de andarem por onde queiram? Isso é justo?' (Heloísa). 'E por que todos os animais não viram vegetarianos? Podemos fazer isso?' (Heloísa). 'Espera. Não estamos falando do nosso mundo criado, estamos falando da gente! A gente que está definindo as regras do mundo' (Nina). 'E que somos nós?' (Raul). Esse é um pequeno trecho da vivência de uma das oficinas filosóficas para crianças de seis e sete anos na Escola Classe, Brasília-Brasil. O que é ou quem é o ser humano foi uma temática que norteou diversos encontros filosóficos (Excerto do Diário de Campo de março de 2022).

Da mesma maneira como Foucault, que identificou esses espaços outros dentro das sociedades, ou tal como hooks, que possibilitou o surgimento de um outro lugar na sala de aula e para além das fronteiras das universidades, Walter Kohan (2010) convida a pensar um outro tipo de espaço. Trata-se daquele criado a partir do encontro da infância com as oficinas filosóficas. A infância “é uma força de encontro que abre espaço a um mundo novo, ainda inabitado” (Kohan, 2010, p. 132), e as oficinas de investigação filosófica em comunidade podem ser lugar e tempo para que haja esse encontro. Nesta parte do trabalho, vamos discutir algumas categorias de infâncias e crianças e procurar desconstruir a naturalização dos termos, de modo a refletir que não se trata de espaços em branco, mas permeados por constructos sociais e culturais.

O relato exposto na abertura desta seção pode servir de exemplo acerca de como as oficinas filosóficas podem se tornar espaços e tempos de encontros. As oficinas que realizamos tiveram trocas profundas, com muitas questões e argumentações. Houve espaço para que os participantes construíssem seu mundo, falassem e se escutassem. Nesta seção, assim como ocorre nas oficinas de investigação filosófica em comunidade, apresentaremos contribuições de diversos pensadores e diversas pensadoras. Essas contribuições criam a trama do tapete para se pensar algumas camadas que se colocam entre a infância e a educação.

María Zambrano considera a infância como um espaço. Zambrano (*apud* Casado; Sánchez-Gey, 2007, p. 159) inicia o manuscrito *La infancia. El nacimiento y hilo conductor* dizendo que “Es la infancia un verdadero continente bastante nunca explorado”. A pensadora refere-se à infância como esse território bastante inexplorado, mas que merece investigação, pois é a continuação do mistério da vida, a saber: o nascimento.

Para Zambrano (*apud* Casado; Sánchez-Gey, 2007), o nascimento corresponde a um haver nascido, que por sua vez revela um ser, um alguém distinto de todos os outros seres viventes, isto é, revela o assombro de estar vivo e sentir-se único. A filósofa enfatiza que exatamente o estar vivo e sentir-se único é um sentir originário, fundamental, é o ponto de partida e arranque para as demais vivências da vida. Por isso, considera, é o fio condutor de todas as idades. Trata-se da base da transformação moral e anímica, bem como física. Esse sentir é tão forte e potente que não pode ser apagado e todos os demais recaem sob ele. A filósofa chama a atenção que nenhum outro acontecimento é capaz de despertar esse mesmo assombro do estar vivo e sentir-se único (Zambrano *apud* Casado; Sánchez-Gey, 2007, p. 159).

Depreende-se que, para a filósofa espanhola, o fio condutor e também o ponto de partida é o nascimento, que leva em consideração tanto a situação de nascer quanto o sentir-se vivo e único. Esse sentir envolve o ser por inteiro. Isto é, primeiro se nasce para ser e não o contrário:

O originário da situação humana é encontrar-se nascido na vida e sendo; já sendo e indo para o ser. E como seu ser é ser-nascido, indo, pois, para um nascimento sem fim<sup>39</sup> (Zambrano *apud* Casado; Sánchez-Gey, 2007, p. 160, tradução nossa).

É a partir do nascimento que o ser humano pode sofrer e realizar. Isto é, encontrar-se nascido na vida e sendo. Esse sendo que continua indo para o ser, e esse ser continua nascendo e indo para um nascimento sem fim.

Para a pensadora, a infância aparece como algo radical, no sentido de ser a raiz da existência. Isto é, a criança sente em sua consciência que está começando, como tendo nascido. E o crescimento infantil é uma continuação do nascimento primeiro, que produzirá novos nascimentos a partir de constantes participações na vida e no mundo para chegar na individualização:

E se o sentir originário que corresponde à situação inicial é segundo se acaba de anunciar, na infância é onde se aparecerá forçosamente como algo radical, com a raiz mesma da existência. E o primeiro que há de se ver numa criança é alguém que está sentindo de um modo mais ou menos declarado, em sua incipiente consciência, o haver nascido, o estar nascendo realmente do crescimento infantil no animal superior, mas, mais especialmente no homem, é

---

<sup>39</sup> No original em espanhol: “Lo originario de la situación humana es encontrarse nacido en la vida y siendo; siendo ya y yendo hacia el ser. Y como su ser es ser-nacido, yendo pues hacia un inacabable nacimiento” (*apud* Casado; Sánchez-Gey, 2007, p. 160).

uma continuação do nascimento, é o nascer que se torna ostensivo<sup>40</sup> (Zambrano *apud* Casado; Sánchez-Gey, 2007, p. 160, tradução nossa).

Esses pontos de destaque, aos quais Zambrano (2007) chama atenção, tanto o nascimento quanto a infância, parecem não fazer sentido com a afirmação com a qual a pensadora inicia seu capítulo: a infância é um continente bastante inexplorado. Afinal ela própria escreve sobre a infância e nós podemos pesquisar a quantidade de livros produzidos, seja na Psicologia, Educação, Biologia, Medicina, sobre o tema. Mas o que falta ser explorado?

Ao se considerar a infância como um território, primeiro faz-se necessária a compreensão desse termo geográfico. Quando pensamos em território, somos remetidos à ideia de um espaço que é delimitado por fronteiras. Ao introduzirmos a ideia de fronteiras, estamos a incluir relações de posse ou propriedade. Basta pensarmos no Brasil, que faz fronteira, por exemplo, com Peru, Argentina, Uruguai. Dessa forma, o que está para dentro das fronteiras brasileiras pertence ao Brasil.

Mas há algo mais para pensarmos sobre o termo território. Como vimos nas primeiras seções do presente capítulo, Michel Foucault utilizou metáforas espaciais em seus escritos. Segundo Castro (2009, p. 414), para Foucault “*território* é uma noção geográfica, mas, antes de tudo, uma noção jurídico-política (designa o que é controlado por determinado tipo de poder)”. Dessa forma, se a infância é considerada um território, algumas perguntas surgem: o que ou quem é controlado no território da infância? O poder de controle é exercido por quem nesse território?

Para somar a nossas reflexões, devemos nos lembrar que as oficinas de investigação filosófica em comunidades foram ‘tapeteadas’ por alguém externo às escolas. Isso significa dizer que a tapeteadora ia ao território das infâncias. Como chegar a esse território? Qual é o lugar que o externo ocupa nele?

A pensadora Karin Murriss (2018) pode-nos auxiliar nesse percurso. Murriss (2018) também considera a infância como um território e mostra que o encontro com as infâncias também vem marcado por desencontros. Para exemplificar, podemos

---

<sup>40</sup> No original em espanhol: “Y si el sentir originario que corresponde a la situación inicial es según se acaba de enunciar, en la infancia es donde aparecerá forzosamente como algo radical, como la raíz misma de la existencia. Y lo primero que ha de verse en un niño es alguien que está sintiendo de un modo más o menos declarado en su incipiente conciencia, el haber nacido, el estar naciendo en verdad pues que el crecimiento infantil en el animal superior, mas muy especialmente en el hombre, es una continuación del nacimiento, es el nascer que se hace ostensible” (Zambrano *apud* Casado; Sánchez-Gey, 2007, p. 160).

lembrar do comentário da menina Heloísa, que não se sentia escutada, e o uso do cetro da fala, que trazia a dimensão de controle, sendo destronado pela menina Nina.

Murris relata como o território da infância vem sofrendo um processo de colonização por meio do Manifesto intitulado *POSTHUMAN CHILD: De/colonising childhood through reconfiguring the human* (2018), com animação de Brandan Reynold<sup>41</sup>. Antes de adentrarmos nas reflexões sobre infância, que Murris (2018) apresenta no vídeo, iniciamos pela análise da escolha do gênero textual que provoca inquietações. Murris (2018) utiliza-se de um manifesto. O manifesto é: “[...] um gênero textual dissertativo, de cunho político, cultural ou social, **que visa a expressar o ponto de vista de um ou mais autores** para um grande público, com intuito de sensibilizá-lo ou convencê-lo”<sup>42</sup>.

Conforme apresentado na definição, o manifesto é uma declaração trazida a público para diversos fins, e o fato de ser público apresenta como desdobramentos impactos nos âmbitos político, cultural, social, econômico, educacional, dentre outros. Pode-se dizer que é possível que ocorram alterações de conceitos e, por conseguinte, de posturas e comportamentos na sociedade humana.

Sob o título *Criança Pós-Humana: Des/colonizando a infância através da reconfiguração do humano* (tradução pessoal), o manifesto suscita algumas perguntas: por que a autora usou o gênero textual manifesto? O que quer dizer o termo pós-humana? O que significa criança pós-humana? É possível se pensar em infâncias pós-humanas?

Dando continuidade ao título, Murris (2018) fala de des/colonizando a infância. Pensando no conceito histórico de colonizar, tem-se que é um processo de ocupação de novos territórios pelos seres humanos no mundo e até fora dele, futuramente. Com isso, questiona-se se a infância pode ser entendida como lugar? É um novo território? É um novo território para quem? Quem são os humanos que estão a chegar nesse novo território? Trata-se de chegada ou de invasão? Há habitantes nesse “novo” território? Quem são? Quem são as crianças pós-humanas nesse território ou territórios? As discussões realizadas no Capítulo 1, com as contribuições de Krenak (2022), Rufino (2021) Kohan e Carvalho (2018), conduzem os primeiros passos dessa

---

<sup>41</sup> *Posthuman Child manifesto* (2018). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ikN-LGhBawQ>. Acesso em: 16 set. 2024.

<sup>42</sup> Disponível em: <https://mundoeducacao.uol.com.br/redacao/manifesto.htm>. Acesso em: 16 set. 2024.

reflexão. Junto com eles, continuemos a andarilhar pelo Manifesto de Murriss (2018) e descobriremos outros lados do território da infância.

A tradução da palavra “*through*” pode ser “através de” e é uma locução prepositiva que indica movimento, uma vez que significa atravessar de um pouto a outro. Dessa forma, tem-se que o processo de des/colonização da infância é feito pelo movimento da reconfiguração do humano. O que é esse movimento de reconfiguração do humano? Quem inicia o movimento? Como continuar com o movimento? Esse movimento pode levar tanto à descolonização quanto à colonização? Quando leva à descolonização e quando leva à colonização da infância?

Ao prosseguir na análise do título, encontra-se a palavra “*posthuman*”. Para auxiliar a reflexão sobre o Manifesto, buscou-se compreender melhor o conceito de pós-humano. No livro *Que Futuro? Antologia de textos teóricos* (Bernardino; Freitas; Soeiro, 2020), na Nota Introdutória, os autores informam que pós-humano é um campo de estudo autônomo. O termo foi utilizado pela primeira vez em 1977 por Ihab Hassan e teve seu enquadramento conceitual realizado por Donna Haraway, em 1985. Os autores enfatizam que se trata de uma área interdisciplinar de estudos.

Hayles (2020) chama à atenção que pós-humano não significa o fim da humanidade, e, sim, uma possibilidade de se superar velhas categorias e abrir novas formas de se pensar o ser humano. Hayles (2020, p. 20) assinala o

[...] fim de uma certa concepção do humano que, quando muito, poderá aplicar-se àquela fração da humanidade que tem a riqueza, o poder e a disponibilidade para uma autoconcepção enquanto ser autônomo, capaz de exercer a sua própria vontade segundo o seu arbítrio e escolha.

E esta possibilidade, de pensar novas formas, tende a fazer com que as diferenças possam ser acolhidas na constituição da subjetividade, considerando um contexto de complexidades. Ainda na nota introdutória do referido livro:

O desafio pós-humano, diz Braidotti, está na procura de alternativas afirmativas, que combinem a crítica e a criatividade, de modo a permitir que as diferenças e a alteridade informem novas formas de subjetividade pós-humana, respondendo assim às complexidades e paradoxos dos nossos tempos (Bernardino; Freitas; Soeiro, 2020, p. 11).



Diante dessa breve exposição de alguns conceitos, é possível verificar o percurso da pensadora Murriss<sup>43</sup> (2018) nas suas reflexões sobre a infância. A pensadora faz o movimento de apresentar o conceito da infância, como foi construído, alguns impactos possíveis e encerra propondo uma descolonização da infância.

Pensar sobre a descolonização da infância é aprofundar e ampliar os limites da análise da Dissertação, a descortinar que o conceito tradicional de infância, assim como o espaço, não é neutro e impacta em outras áreas, como a Pedagogia, a Psicologia, a Medicina, entre outras. O andarilhar dissertativo, percorrido ao longo dessa trama de vivências, teoria, teóricos e teóricas, costurada nas folhas em branco, teve como disparador a reflexão sobre o tapete, que se desdobrou em considerações sobre espaços que se configuram como heterotopias, de transgressão e de comunidades, que, por sua vez, desdobraram-se no estudo do conceito de descolonização da infância e da educação e suas consequências, para refletirmos sobre o território da infância. Mas o que o conceito do território da infância possibilita? O que emerge do (des)encontro da infância com as oficinas de investigação filosófica em comunidade?

Ao se falar em infância, na maioria dos casos, rapidamente se é remetido a uma determinada época da vida que associamos às crianças. Inclusive o Estatuto da Criança e do Adolescente<sup>44</sup> (1990) considera criança como: “Art. 2º Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade”.

Realizar delimitações jurídicas e sociais é necessário para que o poder público desenvolva ações para grupos definidos. Contudo, o obstáculo é exatamente não se problematizar algo que está posto e considerá-lo como uma verdade única e universal. Kohan (2005) chama a atenção ao fato que, na modernidade, o Estado assumiu questões vinculadas à infância, como a educação, por exemplo, e por isso

---

<sup>43</sup> Para aprofundamento, indicamos Murriss (2016).

<sup>44</sup> Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) - Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Regulamenta o artigo 227 da Constituição Federal da República Federativa do Brasil, define as crianças e os adolescentes como sujeitos de direitos, em condição peculiar de desenvolvimento, que demandam proteção integral e prioritária por parte da família, sociedade e do Estado. Além disso, o ECA incorporou os avanços preconizados na Convenção sobre os Direitos da Criança das Nações Unidas. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/crianca-e-adolescente/publicacoes/o-estatuto-da-crianca-e-do-adolescente>. Acesso em: 16 set. 2024.

estabeleceu uma série de dispositivos e instituições sociais. O problema é que esse tipo de situação conduz a maneiras prontas de se relacionar com a infância.

Tal como as crianças, que perguntam sobre o mundo para conhecê-lo e compreendê-lo, como pode ser visto, especialmente, na oficina *Nosso Mundo* (Apêndice B) e no breve relato da epígrafe desta seção, a filosofia também questiona. E será que os conceitos de criança e infância são sinônimos?

Murris (2018) considera que o conceito restrito de tempo, ao se pensar a infância, é problemático. Para a pensadora, essa forma de pensar tem em suas tramas a perspectiva de que a criança é um adulto em desenvolvimento, isto é, há uma ideia de progresso que culmina na adultez. Pode-se aludir que a infância é como se fosse uma flecha apontada para o futuro. Assim, ao se olhar para a infância, não se vê a criança em seu momento presente, mas toda a expectativa de adulto que se tornará.

Considerar esse formato de pensamento não permite aprofundamentos. Soma-se ainda que, para sua implementação, há um modelo de adulto ideal. Dessa forma, para se alcançar esse objetivo, quais ações devem ser feitas na infância para que os pequenos adultos alcancem sua eficiência máxima quando chegarem ao fim, ou seja, chegarem ao estágio da adultez? O programa torne-se um adulto de sucesso está pronto. Murris (2018), Krenak (2022), Rufino (2021) e hooks (2017) explicitam o modelo hegemônico que está sendo seguido. Qualquer modo diferente de funcionar não é considerado, inclusive o da própria criança, e até aqueles que se apresentam como inovadores podem ser apenas mais um dispositivo de reprodução e produtividade de certos poderes e discursos. Pensemos, por exemplo, no Programa inicial de Filosofia para Crianças, conforme as críticas que expusemos. Ao mesmo tempo, não podemos deixar de virar a pergunta também para as nossas próprias práticas: até que ponto poderemos, com as nossas oficinas, com o nosso tapete, ser coniventes com esses modelos normatizadores? O que leva a uma percepção limitada e problemática do conceito de infância?

Para contextualizar e exemplificar, Murris (2018) cita a proposta de desenvolvimento de Piaget, que a apresenta como natural e universal. O desenvolvimento é inato, acontece conforme leis gerais e em estágios claramente definidos, teoria ainda muito utilizada na educação. Por outro lado, a pensadora questiona sob que lente essa teoria, de maturação linear, foi escrita: a partir de um adulto branco, classe média, masculino e hetero.

Outro ponto sobre a infância que Murriss (2018) traz para discussão, e que importa resgatar para a nossa investigação, é pensar nas crianças como tendo menor maturidade que os adultos. É como se a infância fosse o estágio inicial evolutivo, isto é, corresponde ao selvagem, pensamento cuja consequência incita tratar as crianças como primitivas, tanto intelectuais quanto emocionalmente (Rollo, 2016). Dessa forma, a infância é um lugar de preparação para a adultez, e essa preparação desconsidera ou inviabiliza que se reconheçam os pontos de destaque das crianças em relação aos adultos, por exemplo sua capacidade de expressar-se melhor artisticamente, de fazer perguntas filosóficas ou a facilidade de aprender uma língua nova.

Além disso, a autora relata ainda que a criança é considerada um outro ontológico. Por isso, esse ser é uma propriedade marginalizada do adulto e com privações econômicas. hooks conta uma história que pode auxiliar a compreensão dessa ideia de Murriss (2018). A pensadora norte-americana relata que, durante um jantar, uma jovem mãe compartilha que beliscava seu filho quando ele se comportava mal. Essa jovem mãe recebeu o apoio dos outros convidados, hooks (2020, p. 63) sentiu-se solitária, por discordar de tal situação, e ponderou:

Mais tarde, conversando com outras pessoas, sugeri que todos ficariam estarecidos se escutássemos um homem dizer que toda vez que sua esposa ou namorada faz algo que lhe desagrada, ele apenas a belisca com toda a força. Todos veriam esse ato como coercitivo e abusivo. Entretanto, não conseguiam reconhecer o que havia de errado com o fato de um adulto machucar uma criança dessa maneira. Todos os pais naquela sala afirmavam ser amorosos. Todas as pessoas naquela sala tinham ensino superior. A maioria delas se dizia progressista, defensora dos direitos civis e do feminismo. No entanto, quando se tratava dos direitos das crianças, tinha um padrão diferente.

Diante desse cenário, a educação é vista como um processo de normatização, em que a cultura tem de ser repassada para que o estudante se torne civilizado e aja conforme os padrões. Isto é, aprende-se sobre o mundo e experiencia-se pouco esse mesmo mundo, uma vez que a experiência, a incluir os corpos e sensações, é pouco valorizada, tal como expresso por hooks (2020), que denominou os estudantes submetidos a esse tipo de educação como semimortos ou adormecidos. A ponderação de Murriss (2018) assemelha-se muito também ao que foi exposto no início da Dissertação pelo pensador Ailton Krenak (2022): o outro que não se enquadra no modelo civilizado desejado, deve ser educado para espelhar esse modelo.

Penso nas palavras 'molde', 'forma', 'formar', 'formatar' etc., e que aplicar esses conceitos a pessoas no primeiro momento da vida, quando são seres inventivos e cheios de subjetividade, é uma violência muito grande (Krenak, 2022, p. 100).

Murris (2018) conclui que a colonização da infância é construída como uma fase do ciclo de vida humana ou da espécie de forma cronológica, em que a melhora da independência, autonomia e racionalidade vem com o tempo. Krenak (2022) também corrobora essa perspectiva e acrescenta a crítica quanto à competitividade, no sentido de que, para ocupar o primeiro lugar, tem que se atingir a perfeição e excelência.

Dessa forma, nós começamos, desde cedo, a sugerir para as crianças que elas precisam alcançar um patamar de excelência e ocupar lugares de destaque, pois no topo do pódio só cabe um. No entanto, esse pódio é uma mentira, porque não tem nenhum lugar no mundo onde só cabe um, sempre cabem todos (Krenak, 2022, p. 106).

Então, a descolonização da infância implica uma análise sobre o tempo na educação, término da dicotomia entre mente e corpo, a implicação da estruturação no conceito em outras esferas (política, econômica, social, tecnológica, acadêmica...). Karin Murris (2018) destaca que não se trata de um novo conceito que traga uma meta a ser atingida e sim uma reconfiguração. Assim, a criança pós-humana emerge através de interações materiais e discursivas.

A descolonização da infância passa também por um processo de descolonização da educação. Rufino (2021) ressalta, como vimos, a importância do processo de descolonizar para se educar para a liberdade. Trata-se de uma "[...] prática que integra a emergência pela cura e pela liberdade, que batalha pela dignidade do existir, com todas as linguagens possíveis" (Rufino, 2021, p. 38). Para esse pensador, a educação tem um papel central, pois é por meio dela que se pode agir pela dignidade existencial dos seres, na escuta das vozes dos oprimidos, a promover curas, não perpetuar violências, proporcionar uma aprendizagem cosmopolita, ecológica, plurilinguística, dentre outras.

Descolonizar é um ato educativo que parte da capacidade de lutar incansavelmente pela dignidade existencial dos viventes, pela diversidade, e pelo caráter inconcluso das coisas (Rufino, 2021, p. 27).

Rufino (2021) não está sozinho. Ailton Krenak (2022) também traz a educação para o processo de descolonização. Enfatiza que a “Educação não tem a nada ver com futuro, afinal ele é imaginário, e a educação é uma experiência que tem que ser real” (Krenak, 2022, p. 107).

Ao encontro da proposta de Rufino (2021) e Krenak (2022), hooks (2021) lembra que a sala de aula tende a ser usada para reforçar os valores dominantes. Contudo, a sala de aula deveria ter como princípio uma educação libertadora. Esse tipo de educação provoca mudanças culturais e sociais, em que os valores dominantes passam a ser questionados e as pessoas não são facilmente submetidas.

Enquanto as salas de aula tradicionais e dominadoras continuavam a ser lugares onde estudantes apenas recebiam material para aprender por repetição e então regurgitar, estudantes em salas de aula progressistas aprendiam a pensar de forma crítica. Aprendiam a abrir a mente. E, quanto mais expandiam a consciência crítica, menos estavam suscetíveis a apoiar ideologias de dominação (hooks, 2021, p. 42).

Possibilitar a descolonização do pensamento na educação provoca movimento em detrimento daquilo que é estático. Aqui pode-se pensar numa aproximação com a reflexão de Tim Ingold (2022) sobre o andarilhar. hooks (2021, p. 62) fala que o “deslocamento é o contexto perfeito para um pensamento de fluxo livre que nos permite mover além do confinamento restrito de uma ordem social conhecida”.

E pensar em infâncias descolonizadas também é considerar que o aprendizado está acontecendo e possibilita descobrir outros ensinamentos. Rufino (2021, p. 19) mostra, como possibilidade, que o que as crianças ensinam “estamos sempre a aprender”. Tal perspectiva já é uma quebra no modelo vigente, uma mudança do centro, em que o modelo é o adulto, para se pensar que as crianças também ensinam.

Considerar que crianças ensinam traz como princípios básicos que suas falas sejam escutadas e respeitadas. É construir junto com elas outros mundos possíveis, tal como procuramos fazer nas oficinas filosóficas, é ser afetado ou afetada por suas demonstrações de carinho, suas falas, suas divergências, concordâncias. E isso tudo ocorre no aqui e agora.

A gente devia olhar bem para esse gesto, ouvir a voz dessa criança que ainda não desistiu do mundo e que é capaz de propor outra narrativa para ele, pois a que a gente teve até agora precisa ser questionada. A escolha de um outro mundo pode ser feita aqui e agora e será feita pelas crianças, não pelos adultos (Krenak, 2022, p. 106).

O que se pode verificar ao longo desta seção é que os conceitos de criança e infância não são os mesmos. Dentre os diversos conceitos de infância, a presente Dissertação opta por trabalhar o conceito escrito por Kohan (2010), em que infância é um estado em que qualquer um pode habitar, independentemente da idade (Kohan, 2010), assim como Zambrano (*apud* Casado; Sánchez-Gey, 2007) expõe. Pode-se ter vários nascimentos durante a mesma vida, já o conceito de criança tende a relacionar-se a uma faixa etária. Fossaluzza (2020) vincula o estado de infância a momentos criativos e investigativos.

Mas, podemos concordar que, quando uma criança ri e brinca ou quando um adulto sorri e brinca como uma criança, quando uma criança e um adulto se entregam a atividade de criar e investigar imersos nos próprios movimentos de experimentação, imediatamente, algo como reconhecível e possível de ser chamado como um 'estado de infância', certa sensação de comunhão com o tempo presente estendido para fora de si mesmo, ganha presença capaz de ecoar e afetar (Fossaluzza, 2020, p. 12).

Será que, ao invés de se querer colonizar o outro por ser diferente ou querer torná-lo igual a um padrão, é possível cada vez mais andarilhar, pelos territórios das infâncias, a permitir-se ter vários nascimentos, a participar das mais diversas comunidades? Quantos mundos seriam, assim, habitados?

Apesar de esta parte dissertativa, aparentemente, ter um cunho mais teórico, suas implicações residem na prática. Aprender a habitar a infância é trabalhoso, quando se considera toda uma estrutura estabelecida que tende a valorizar certos padrões de comportamentos e quando se permanece muito tempo olhando o mundo da altura da adultice. Contudo, acocorar-se no chão, desde sentar no tapete físico filosófico com as crianças, como brincar com elas, dividir lanche, histórias, desejos, sonhos, perguntas, investigações e afetos, tudo isso tornou-se porta para readentrar as infâncias.

Do lado da adultice, gostaríamos de encerrar esta seção dissertativa com afirmações. Entretanto, todo esse percurso com e nas infâncias, por meio dos espaços que emergiram dos encontros com as oficinas filosóficas, ensinou-nos a delícia e quanto de vida há na curiosidade: chegará o dia em que o 'aqui' do menino Vitor Hugo tornar-se-á regra? E, se isso acontecer, quais serão as outras camadas ou avessos desses espaços?

## Conclusão

Aprender a amar a pensar com outros vem de fora (Carvalho; Kohan, 2018, p. 559).

Todo esse percurso por entre as tramas do espaço e as infâncias demonstra a complexidade sobre o tema. Como pôde ser visto, pensar sobre esses assuntos não é algo próprio de uma única área do saber, e sim de várias.

Por onde começar o fim da Dissertação? Um trabalho como esse exige fôlego, exige espaços para pensar, ler, rememorar. Chegar a esse momento pode equivaler ao momento de avaliação das oficinas filosóficas, em que se para e considera todo o percurso realizado.

Ao se ler um início, parece que ele é um, no singular, mas o avesso dele pode revelar que há vários inícios possíveis. Dessa forma, o que está escrito é uma camada de diversas outras que serão ou não escritas, e, assim, não se constitui como algo único e estático. Pode-se dizer que representa uma foto de um movimento de investigação que iniciara há tempos e que não será interrompido. O que chega ao fim será a Dissertação e não tudo aquilo que ela afeta e traz nas entrelinhas de sua trama como possibilidades de continuidade.

Se, por um lado, ter orientadores investigadores, conhecedores tanto da filosofia quanto das infâncias é um presente, pois há a segurança no andarilhar pelo espaço dissertativo, traz o desafio de se deparar com provocações do tipo: como escrever de forma de que se mantenha o padrão normativo do trabalho acadêmico, mas que por outro lado seja a infância a escrever? Ou, ainda, como inserir no trabalho as contribuições das crianças, nas oficinas de investigação filosófica em comunidade, sem reduzi-las a uma situação de mero objeto de estudo?

Talvez seja necessária uma outra Dissertação para se pensar sobre a escrita da adultez e as escritas das infâncias. Mas o fato é que, se o 'estado infância', tal como descrito por Fossaluzza (2020), é entregar-se à atividade de criar e investigar, algo foi criado. Algo foi bordado ao longo deste tapete dissertativo. Um 'estado de infância' se fez presente. Ou, dito de uma outra forma, a coragem por investigar, por perguntar, por atrever-se, que muitas vezes é própria das infâncias, foi a energia para provocar o movimento deste trabalho.

Assim, criancieiramente, o presente trabalho teve por objetivo investigar e aprofundar filosoficamente algumas topografias que surgem do encontro da sala de

aula com as oficinas de investigação filosófica em comunidade. Todo esse bordado dissertativo, que também podemos chamar de um tapete filosófico, foi permeado pela ideia de espaço, normas, educação e as relações que se têm com o espaço e nele. Relações que, na Dissertação, trouxeram várias vozes e ecos: as das infâncias nas oficinas, pensadoras e pensadores, mas também de elementos que constituem a acústica do trabalho em comunidade de investigação (o tapete).

Neste breve percurso topográfico filosófico, verificou-se que o espaço não é neutro. Ele diz respeito também às relações que estão nele (Santos, 2021). O espaço não é estático, e sim dinâmico. Encontra-se em movimento, dando lugar a novos espaços quando nele novos tipos de relações se configuram, tal como ocorreram com as oficinas de investigação filosófica em comunidade, expresso pelo menino Vitor Hugo – “*Aqui a gente pode falar o que pensa*”.

No Capítulo 1, discorremos sobre o processo de colonização e a imposição de um único modo de existência por meio da educação, bem como algumas críticas a esse processo. No Capítulo 2, chamamos à atenção que a Filosofia pode adotar fronteiras que acabam por delimitar quem dela pode participar ou não, mas que a filosofia para/com crianças tem encontrado frestas ao andarilhar pelo espaço do filosofar, mostrando que crianças também são sujeito do e a filosofar. No Capítulo 3, vimos que essas frestas pelos espaços filosóficos podem ocorrer sobrepondo-se a espaços já existentes (Foucault, 2013b), criando outros espaços (Foucault, 2013b) ou até transgredindo as normas vigentes (hooks, 2017), conduzindo a uma tentativa de descolonização das infâncias (Murriss, 2016) e da educação (Rufino, 2021).

Entendemos que, pelo percurso aqui exposto e pela fala das crianças, as oficinas de investigação filosófica em comunidade nas escolas permitem um encontro que constrói um outro espaço. Um espaço em que não se busquem metas e respostas, e sim as descobertas das investigações do pensamento ao longo da jornada. Um espaço que convida a ser andarilhado e habitado (Ingold, 2022).

Para se chegar a esse espaço, no entanto, temos que ir ao território da infância (Murriss, 2016). Talvez um dos pontos relevantes para adentrar nesse território seja a escuta, como a menina Heloísa nos lembrou. Ao ter-se a escuta é possível ter-se o diálogo.

Um diálogo que acontece com o outro, ou melhor, com os outros, em comunidade. Um diálogo que traz o ‘caráter inconcluso dos seres e do mundo’ (Rufino,



2021, p. 19). E é exatamente por conta desse caráter inconcluso que a educação pode agir: “A educação como parte de uma aprendizagem das coisas do mundo permite um contínuo refazer de si – autônomo, livre e em permanente afetação pelo outro” (Rufino, 2021, p. 19).

Mas vimos também que há desencontros. Eles tendem a contribuir para a manutenção da situação vigente, que provoca a exclusão de presenças e vozes, quando a educação se transforma no fio de amarras para endireitamento. Talvez a tentativa de se lidar com essa situação seja por meio da criação de outros espaços de resistência e liberdade para o que somos e de afirmar outros modos possíveis de ser.

Com isso, sabemos que os espaços são políticos. “A política – não no sentido de sistema instituído, mas de modo de exercer o poder de pensar e viver com outros – está no início, no meio, e também no fim” (Kohan, 2010, p. 136). Essa consciência do exercício de poder nos espaços conduz-nos à reflexão de um processo de descolonização da infância e da educação.

Cabe mencionar que não foi fácil manter a exclusão da variável tempo ao longo do trabalho. Sabemos da necessidade de restringir o escopo da Dissertação. Contudo, parece existir uma relação imbricada entre espaço e tempo, tal como escrevem Haynes e Murriss (2009), situação que nos leva a considerar que existem outras camadas. Visitamos o passado vivido nas oficinas de investigação filosófica em comunidade para a escrita dissertativa, mas as falas das crianças continuam a ecoar e afetar a pesquisa no presente. Talvez no futuro outras respostas possam vir, assim como novas perguntas.

No passado, que teve seu momento presente, o título deste trabalho foi proposto e permanece como: *Topografias filosóficas dos (des)encontros da comunidade de investigação filosófica e (no) ambiente escolar*. Hoje, ao escutar a voz desta Dissertação, entendemos que o título poderia sofrer ajustes: *Topografias filosóficas: (des)encontros em oficinas de investigação filosófica em comunidade num ambiente escolar*. O que pode parecer um desencontro, mostra-se como uma marca no espaço investigativo e ressalta sua camada de uma escrita-cognição.

Mas, entre tantos encontros que ocorreram com as crianças ao longo do tempo transcorrido no Mestrado, enfatiza-se a dimensão do presente. As crianças já são alguém em oposição à pergunta ‘o que você vai ser quando crescer?’. Não precisamos

esperar que atinjam um determinado modelo que está no futuro, é no hoje que elas são e que suas relações são bordadas.

Tal como os espaços criados pelo encontro e/ou desencontro das oficinas filosóficas na escola, escrever um trabalho também gera diversos espaços. Seja o espaço permeado de palavras, ideias, perguntas e diálogos aqui escritos, e, por conseguinte, expostos, sejam prospecções de novas relações originadas a partir dessas diversas interações. Dessa forma, para futuras pesquisas, registram-se algumas inquietações: há espaços que existam desassociados do presente? Essa pergunta nasce a partir da escuta da fala de Martin, 7 anos, que carrega consigo o ecoar de uma oficina filosófica sobre o que é ser humano. Após dois meses passados da referida oficina, ao retornar das férias, compartilhando seu passeio ao Museu do Amanhã, localizado no Rio de Janeiro, disse-nos que agora entendia um pouco mais sobre o que é ser humano, mas que outras perguntas o haviam surgido. Seria a memória um espaço desassociado do tempo? Além disso, ao retomar a avaliação das crianças sobre as oficinas, nas quais disseram que “Aqui a gente pode falar o que pensa”, será que a oficina de investigação filosófica em comunidade cria um espaço no qual elas conseguem expressar construções mentais íntimas, não num sentido terapêutico, mas um espaço capaz de gerar percepção de segurança e cuidado para partilha?

Ainda na tentativa de terminar o trabalho, assim como uma criança a brincar que não consegue se despedir do amigo, questionamos: como terminar uma escrita de trabalho acadêmico que dialogou com a infância e com as oficinas de investigação filosófica com afirmações? Assim como Martin, que permitiu o ecoar das oficinas de que participou, continuamos o caminho para o encerramento com mais perguntas. Seriam os espaços, construídos por meio das oficinas filosóficas, brechas para que seus participantes confirmem outros sentidos ao espaço posto? Ou pode-se dizer ainda que há espaços denominados *entre*, isto é, espaços intermediários que surgem durante as oficinas, especialmente quando os participantes são tomados por aquele momento de espanto ou paralisia, como se estivessem sem chão? Seja qual for o nome que se dê a essa outra dimensão do espaço, será que se fala de uma dimensão imaginária ou imaginativa? Será o espaço criado pela oficina de investigação filosófica dois espaços? Isto é, um espaço vivido na realidade do momento que acontece as oficinas e um outro espaço, que ecoa na mente dos participantes e que os acompanha

para depois da sessão? Com isso temos uma certa atemporalidade desse espaço? Um espaço que pode ser constantemente revisitado e vivido?

E não podemos deixar de questionar sobre a formação dos facilitadores e tapeteadores de oficinas filosóficas. Como pensar numa formação em que os facilitadores e tapeteadores consigam criar espaços de escuta, investigação e encontros com as infâncias, ao invés de tentar colonizá-las?

Após aqueles minutos finais de brincadeira, vamos terminar a Dissertação criancieiramente. Inspirados pelo exemplo de Foucault (2013a), em que a cama dos pais se torna um navio, por que não sobrepor ao espaço dissertativo um outro espaço? Esse outro espaço corresponde a uma produção manual de uma menina participante das oficinas de investigação filosófica em comunidade, que manifestou em desenho e algumas palavras como estava saindo dos encontros:

Figura 8 – Como estou saindo das oficinas: desenho de participante em oficina de investigação filosófica em comunidade



Fonte: Arquivo pessoal.

## Referências

BATT, Tanya Robyn. **O tecido dos contos maravilhosos**: contos de lugares distantes. Tradução de Waldéa Barcellos. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

BENTO, Cida. **O pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BERNARDINO, Lígia; FREITAS, Marinela; GIL SOEIRO, Ricardo (Org.). **Pós-Humano. Que futuro? Antologia de textos teóricos**. V. N. Famalicão: Húmus, 2020. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10451/48554>. Acesso em: 15 set. 2024.

BOJUNGA, Lygia. **A bolsa amarela**. 36. ed. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2024.

BRIEU, Thomas. **Escutatória**: Desvendando os segredos da comunicação. São Paulo: H1 Editora, 2024.

CAMERON, Julia. **A arte da escuta**: Desenvolvendo a criatividade pela prática da atenção. Tradução de Beatriz Medina. Rio de Janeiro: Editora Sextante, 2022.

CARVALHO, Magda Costa. **filosofia para crianças**: a (im)possibilidade de lhe chamar outras coisas. Rio de Janeiro: NEFI Edições, 2020.

CARVALHO, Magda Costa; KOHAN, Walter Omar. Da árvore e do rizoma: pensar para além do método o encontro da filosofia com a infância. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 32, n. 65, p. 527-564, maio/ago. 2018. ISSN 0102-6801. DOI: <http://dx.doi.org/10.14393/REVEDFIL.issn.0102-6801.v32n65a2018-04>. Acesso em: 15 set. 2024.

CARVALHO, Magda Costa; SANTOS, Isabel. o “porque” traz coisas especiais e dá perguntas. In: CARVALHO, Magda Costa. **filosofia para crianças**: a (im)possibilidade de lhe chamar outras coisas. Rio de Janeiro: NEFI Edições, 2020. p. 157-161.

CARVALHO, Waldênia Leão de. **Pensar a educação a partir de Michel Foucault**: do humanismo ao cuidado de si. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

CASADO, Ángel; SÁNCHEZ-GEY, Juana. **María Zambrano**. Filosofía y Educación (Manuscritos). San Vicente del Raspeig: Editorial Club Universitario, 2007.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault**: Um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. Tradução Ingrid Müller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

CASTRO, Luciana Martins. A contribuição de Nísia Floresta para a educação feminina: pioneirismo no Rio de Janeiro oitocentista. **Outros Tempos: Pesquisa em Foco** -

**História**, São Luís, v. 7, n. 10, 2010. DOI: 10.18817/ot.v7i10.108. Disponível em: [https://www.outrostempos.uema.br/index.php/outros\\_tempos\\_uema/article/view/108](https://www.outrostempos.uema.br/index.php/outros_tempos_uema/article/view/108). Acesso em: 23 set. 2024.

COMENIUS, Iohannis Amos (1592-1670). **Didactica Magna** (1621-1657). Tradução: Joaquim Ferreira Gomes. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001. *E-Book*.

DANIEL, Marie-France. **A Filosofia e as Crianças**. Tradução de Luciano Vieira Machado. São Paulo: Nova Alexandria, 2000.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?**. Tradução de Bento Prado Júnior e Alberto Alonso Muñoz. São Paulo: Editora 34, 2010.

DRAVET, Florence Marie; OLIVEIRA, Alan Santos. Relações entre oralidade e escrita na comunicação: Sankofa, um provérbio africano. **Miscelânea**, Assis, v. 21, p. 11-30, jan./jun. 2017. ISSN 1984-2899.

DROIT, Roger-Pol. **Dernières nouvelles des choses**. Odile Jacob, 2003. Disponível em: [https://books.google.com.br/books?id=\\_yS3TH1HcNEC&pg=PA11&hl=pt-BR&source=gbs\\_toc\\_r&cad=2#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.br/books?id=_yS3TH1HcNEC&pg=PA11&hl=pt-BR&source=gbs_toc_r&cad=2#v=onepage&q&f=false). Acesso em: 15 set. 2024.

DUNKER, Christian; THEBAS, Claudio. **O palhaço e o psicanalista**: como escutar os outros pode transformar vidas. 2 ed. São Paulo: Planeta, 2021.

FAOUR, Carla. **A arte de escutar**: histórias que revelam a beleza de ouvir e ser ouvido. Rio de Janeiro: Agir, 2009.

FOSSALUZA, Daniela. Costurando tapetes de histórias - quando as crianças assumem os enredos, um fazer artesanal. **childhood & philosophy**, Rio de Janeiro, v. 16, e48488, 2020. Disponível em [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1984-59872020000100310&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-59872020000100310&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 15 set. 2024.

FOUCAULT, Michel. As heterotopias. In: FOUCAULT, Michel. **O corpo utópico e as heterotopias**. São Paulo: n-1 Edições, 2013a. p. 19-30.

FOUCAULT, Michel. De espaços outros. Tradução de Ana Cristina Arantes Nasser. Revisão técnica de Fraya Frehse. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 27, n. 79, 2013b. DOI: 10.1590/S0103-40142013000300008. Acesso em: 15 set. 2024.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir** - Nascimento da Prisão. Tradução: Pedro Elói Duarte. Lisboa: Edições 70, 2013c.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas**: uma arqueologia das ciências humanas. 10. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2016.

GARCÍA MORIYÓN, F. Mathew Lipman: una biografía intelectual. **Revista Internacional de Filosofía Aplicada**, v. 2, 2011.

GARDNER, Susan. Inquiry is no mere conversation (or discussion or dialogue) Facilitation of inquiry is hard work! **Analytic Teaching**, v. 16, n. 2, p. 102-111, 1996. Disponível em: <https://journal.viterbo.edu/index.php/at/article/view/639>. Acesso em: 21 set. 2024.

GOBBI, Maria Aparecida; ANJOS, Cleriston Izidro dos; SEIXAS, Eunice Castro; TOMÁS, Catarina. **O direito das crianças à cidade**: perspectivas desde o Brasil e Portugal. São Paulo: FEUSP, 2022. Disponível em: <https://www.livrosabertos.abcd.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/804>. Acesso em: 24 set. 2024.

GOMES, Irene; FERREIRA, Igor. Em 2022, analfabetismo cai, mas continua mais alto entre idosos, pretos e pardos e no Nordeste. **Agência IBGE Notícias**, Rio de Janeiro, 07 jun. 2023. <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/37089-em-2022-analfabetismo-cai-mas-continua-mais-alto-entre-idosos-pretos-e-pardos-e-no-nordeste#:~:text=Em%202022%2C%20entre%20as%20pessoas,chegava%20a%2023%2C%25>. Acesso em: 11 set. 2024.

GREGORY, Maughn Rollins; LAVERTY, Megan Jane. **In Community of Inquiry - Childhood, Philosophy and Education**. London; New York: Routledge, 2018.

HAN, Byung-Chul. **A expulsão do outro**: sociedade, percepção e comunicação hoje. Tradução Lucas Machado. Petrópolis: Vozes, 2022.

HAYLES, N. Katherine. O que significa ser pós-humano?. In: BERNARDINO, Lígia; FREITAS, Marinela; GIL SOEIRO, Ricardo (Org.). **Pós-humano. Que futuro?** Antologia de textos teóricos. V. N. Famalicão: Húmus, 2020. p. 15-27.

HAYNES, Joanna; MURRIS, Karin. Opening Up Space for Children's Thinking and Dialogue. **Farhang**, v. 69, p. 175-188, 2009.

HAYNES, Joanna; MURRIS, Karin. Escuta, hospitalidade e ensino filosófico. In: MULLER, Ingrid; MULLER, Xavier; KOHAN, Walter (Org.). **Filosofar aprender e ensinar**. Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2012. p. 173-189.

HENNEMAN, Natasha; LESSA, Fabiana. **Filósofas**: o legado das mulheres na história do pensamento mundial. São Paulo: Maquinaria Editorial, 2022.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução Marcelo Brandão Cipolla. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

hooks, bell. **Tudo sobre o amor**: novas perspectiva. Tradução Stephanie Borges. São Paulo: Elefante, 2020.

hooks, bell. **Ensinando comunidade**: uma pedagogia da esperança. Tradução Kenia Cardoso. São Paulo: Elefante, 2021.

INGOLD, Tim. **Estar vivo**: ensaios sobre movimento, conhecimento e descrição. Tradução de Fábio Creder. Petrópolis: Vozes, 2021.

INGOLD, Tim. **Linhas**: uma breve história. Tradução de Lucas Bernardes. Petrópolis: Vozes, 2022.

INSTITUTO URDUME. **Glossário colaborativo de técnicas têxteis latino-americanas**. SESC Pinheiros, 2021. Disponível em: <https://www.urdume.com.br/gloss%C3%A1rio>. Acesso em: 13 set. 2024.

ISOL. **A costura**. Tradução de Joana Angélica d'Avila Melo. Rio de Janeiro: Editora Pequena Zahar, 2023.

KABENGELE, Daniela do Carmo. As narrativas e os arranjos da terminologia racial no período escravista brasileiro: o caso de Antonio Ferreira Cesarino **História e Perspectivas**, Uberlândia, n. 53, p. 401-422, jan./jun. 2015.

KENNEDY, David. The role of a facilitator in a community inquiry. **Metaphilosophy**, v. 35, n. 5, p. 744-765, set. 2004. DOI: 10.1111/j.1467-9973.2004.00348.x. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/229494726\\_The\\_Role\\_of\\_a\\_Facilitator\\_in\\_a\\_Community\\_of\\_Philosophical\\_Inquiry](https://www.researchgate.net/publication/229494726_The_Role_of_a_Facilitator_in_a_Community_of_Philosophical_Inquiry). Acesso em: 04 ago. 2024.

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

KENNEDY, Nadia; KENNEDY, David. Community of Philosophical Inquiry as a discursive structure, and its role in school curriculum design. **Journal of Philosophy of Education**, v. 45, n. 2, p. 265-283, May 2011. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/301748436\\_Community\\_of\\_Philosophical\\_Inquiry\\_as\\_a\\_Discursive\\_Structure\\_and\\_its\\_Role\\_in\\_School\\_Curriculum\\_Design](https://www.researchgate.net/publication/301748436_Community_of_Philosophical_Inquiry_as_a_Discursive_Structure_and_its_Role_in_School_Curriculum_Design). Acesso em: 20 jul. 2024.

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

KOHAN, Walter Omar. Vida e morte da infância, entre o humano e o inumano. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 125-138, set./dez. 2010. Disponível em: [http://www.ufrgs.br/edu\\_realidade](http://www.ufrgs.br/edu_realidade). Acesso em: 06 maio 2022a.

KOHAN, Walter Omar; CARVALHO, Magda costa. writing like a child: childhood as "shelter and refuge". **childhood & philosophy**, Rio de Janeiro, v. 17, p. 01-30, 2021. DOI: 10.12957/childphilo.2021.59827. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/childhood/article/view/59827>. Acesso em: 15 set. 2024.

KOHAN, Walter Omar (Org). **Uma viagem de sonhos impossíveis**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2022.

KOHAN, Walter Omar; XAVIER, Ingrid Müller (Org.) **Abecedário de criação filosófica**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

KRENAK, Ailton. **Futuro Ancestral**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

LANÇA, Telma. **Geometria e silêncio das mulheres nos tapetes berberes do médio Atlas**. 2010. 190 f. Dissertação (Mestrado em História) – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade do Algarve. Faro, 2010. Disponível em: <https://sapientia.ualg.pt/server/api/core/bitstreams/1fcd7ca-ca9a-45a7-a99a-db13618dfc5e/content>. Acesso em: 29 maio 2024.

LARA, Silvia Hunold. O castigo exemplar. In: LARA, Silvia Hunold. **Campos da Violência**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

LIPMAN, Matthew. **A filosofia vai à escola**. Tradução Maria Elice de Brzezinski Prestes e Lucia Maria Silva Kremer. São Paulo: Summus, 1990.

LIPMAN, Matthew. **Uma vida ensinando a pensar = Una vida enseñando a pensar**. Tradução de Daniel Gaivota, Carmina Shapiro. 1 ed. Ed. bilíngue. Rio de Janeiro: NEFI Edições, 2023.

MACKESY, Charlie. **O menino, a toupeira, a raposa e o cavalo**. Tradução de Livia de Almeida. Rio de Janeiro: Sextante, 2020.

MÃE, Valter Hugo. **Contra mim**. Rio de Janeiro: Biblioteca Azul, 2020.

MONTANER, Josep Maria; DIAS, Marina Simone. O direito ao espaço público. Princípios e exemplos. **Arquitextos**, São Paulo, ano 17, n. 203.02, abr. 2017. Disponível em: <https://vitruvius.com.br/revistas/read/arquitextos/17.203/6517>. Acesso em: 15 maio 2024.

MONTANER, Josep Maria; MUXÍ, Zaida. **Política e arquitetura**: Por um urbanismo do comum e ecofeminista. Tradução de Júlia Urrutia. São Paulo: Olhares, 2021.

MORAES, Evaristo. **A Campanha Abolicionista (1879-1888)**. 2. ed. Brasília: Universidade de Brasília, 1966. Disponível em: <https://livros.unb.br/index.php/portal/catalog/book/461>. Acesso em: 11 set. 2024.

MURRIS, Karin. **The Posthuman Child**: Educational transformation through philosophy with picturebooks. London; New York: Routledge, 2016.



MURRIS, Karin. Posthuman Child manifesto. **Project: Decolonizing Early Childhood Discourses**, YouTube, 06 setembro de 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ikN-LGhBawQ>. Acesso em: 16 set. 2024.

NANCY, Jean-Luc. **À escuta**. Belo Horizonte: Edições Chão da Feira, 2014.

PACHECO, José; PACHECO, Maria de Fátima. **Escola da ponte: uma escola pública em debate**. São Paulo: Cortez Editora, 2017.

PAGÉS, Anna. **Queda una voz - del silencio a la palabra**. Barcelona: Herder Editorial, 2022.

PINHEIRO, Barbara Carine Soares. **Como ser um educador antirracista**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.

POCHAPSKI, Gabriel José. A história dos espaços como uma história da vida: reflexões a partir de Michel Foucault. **Revista TEL**, Irati, v. 11, n. 1, p. 51-64, jan./jun. 2020a. ISSN 2177-6644. DOI: 10.5935/2177-6644.20200003. Acesso em: 14 set. 2024.

POCHAPSKI, Gabriel José. Michel Foucault: os espaços e a história do presente | Live com Gabriel Pochapski. **Caio Souto - Conversações filosóficas**, YouTube, 02 de novembro de 2020. 2020b. Disponível em: <https://www.youtube.com/live/pCmTwADxv84?si=zCGFa8HV-vlgTzu3>. Acesso em: 11 set. 2024.

REYNOLDS, Rose-anne. making a circle: building a community of philosophical enquiry in a post-apartheid, government school in south africa. **childhood & philosophy**, Rio de Janeiro, v. 15, p. 01-21, 2019. DOI: 10.12957/childphilo.2019.42414. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/childhood/article/view/42414>. Acesso em: 6 ago. 2024.

ROLLO, Toby. Feral children: settler colonialism, progress, and the figure of the child. **Settler Colonial Studies**, London, v. 8, n. 1, 2018. DOI: 10.1080/2201473X.2016.1199826.

ROMÃO, Jeruse. **História da Educação do Negro e outras histórias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005.

RUFINO, Luiz. **Vence-demanda: a educação e descolonização**. Rio de Janeiro: Mórula, 2021.

SALES, Alcígledes de Jesus; PASSO, José Jovino Reis. Educação uma questão de cor: A trajetória educacional dos negros no Brasil - A história da educação e escolarização dos negros e negras no Brasil, avanços legais que contribuíram para a inclusão e valorização da população negra na educação. **Brasil Escola**, Meu artigo, 2018. Disponível em: <https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/educacao/educacao-questao-cor-trajetoria-educacional-dos-negros-brasil.htm>. Acesso em: 24 set. 2024.

SANTOS, Andréia Bispo dos. **A Educação e o professor na Didática Magna**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal de Sergipe, Aracaju, 2014.

SANTOS, Milton. **Metamorfoses do Espaço Habitado**: Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Geografia. 6. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2021.

SANTOS, Vilson. Técnicas da Tortura: Punições e castigos de escravos no Brasil escravista. **ENCICLOPEDIA BIOSFERA**, v. 9, n. 16, 2013. Disponível em: <https://conhecer.org.br/ojs/index.php/biosfera/article/view/3538>. Acesso em: 24 set. 2024.

SENNETT, Richard. **O artífice**. Tradução de Clóvis Marques. 9. ed. Rio de Janeiro: Record, 2020.

SHARP, Ann Margaret. What is a 'Community of Inquiry'?. **Journal of Moral Education**, UK, v. 16, n. 1, p. 37-44, 1987.

SHARP, Ann Margaret; SPLITTER, Laurence. **Uma nova educação**. São Paulo: Editora Nova Alexandria, 1999.

SILVA, Cláudia Márcia Romano Bernardes. **Tapete como arte no tempo e no espaço**: uma possibilidade no estudo da geografia cultural. 2010. Monografia (Pós-Graduação) – Instituto de Filosofia e Teologia de Goiás, 2010. Disponível em: <http://observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal15/Geografiasocioeconomica/Geografiacultural/04.pdf>. Acesso em: 04 jun. 2024.

SILVA, Elizabeth Maria da. **Mulheres, Emancipai-vos!** Um estudo sobre o pensamento pedagógico feminista de Nísia Floresta. Caruaru, 2014. 215 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/11285>. Acesso em: 07 maio 2024.

TENÓRIO, Jeferson. **O avesso da pele**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

VIEIRA, Paula Alexandra. intersubjectivity: a look at the community of philosophical inquiry. **childhood & philosophy**, Rio de Janeiro, v. 15, p. 01-21, 2019. DOI: 10.12957/childphilo.2019.42218. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/childhood/article/view/42218>. Acesso em: 8 set. 2024.

VIEIRA, Paula Alexandra. **Um conceito em movimento**: a dimensão intersubjetiva da comunidade de investigação filosófica. 2020. Dissertação (Mestrado em Filosofia para Crianças) – Universidade dos Açores, Ponta Delgada, 2020. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.3/5664>. Acesso em: 24 set. 2024.

ZONIS, Shirlei. **Arquitetura no divã**: a quarta dimensão do espaço. 2. ed. São Paulo: Olhares, 2022.

## **Apêndice A – Oficina: o que mais pode sair da cartola?**

### Ponto de Partida

Sessão filosófica baseada no livro *Alice no país das maravilhas*, de Lewis Carroll. A oficina nasceu a partir do encantamento e fascínio dos pensamentos de Alice, como o autor Lewis Carroll pensou em tudo isso que escreveu, como o ser humano pode pensar em tantas coisas. Com isso, a oficina foi chamada: *O que mais pode sair da Cartola?*

Após releitura, utilizando a lente de filosofia para/com crianças, as questões e experiências de Alice passaram de desinteressantes a muito interessantes. E a dificuldade foi escolher qual delas para elaborar o planejamento. Optou-se por trabalhar sentimentos, especialmente o gostar e amar, conforme exposto abaixo:

### Planejamento:

Objetivo: Trabalhar as condições, critérios para se gostar de algo ou alguém; Identificar se o processo de gostar de algo é o mesmo para se gostar de alguém; Estabelecer semelhanças e diferenças entre gostar e amar; Identificar ações, comportamentos, resultados de quando se gosta de algo ou alguém; Identificar ações, comportamentos, resultados de quando não se gosta de algo ou alguém.

Público: crianças voluntárias na faixa etária entre 6 a 10 anos de idade.

Tempo estimado para toda atividade: até 1h15.

Apresentação (em torno de 20').

Será colocado no chão um tecido e feito um convite para que as crianças sentem ao redor. Para isso, será realizada uma dinâmica em que diremos o nome pelo qual queremos ser chamados e dizer do que mais gostamos de brincar.

Convidar e perguntar às crianças o que Alice quis dizer enquanto conversava com o rato.

História e situação problema (em torno de 20').

“Não fique bravo com isso. E eu ainda queria lhe mostrar nossa gata Dinah. Eu acho que você passaria a gostar de gatos se pudesse apenas olhar para ela. Ela é uma coisinha linda”, Alice continuou, meio para ela mesma, enquanto nadava preguiçosamente pela piscina afora, “ela senta-se ronronando tão bonitinha ao lado do fogo, lambendo as patas e lavando o rosto... e ela é tão fofa para se criar... e ela

é boa também para se pegar ratos, oh, desculpe!”, gritou Alice novamente, enquanto o rato arrepiava-se todo, e sentiu que dessa vez realmente o ofendera (p 20).

- Perguntar o que acharam do trecho da história;
- Qual foi a parte que mais chamou a atenção;

Aprofundamento: É possível se gostar de algo apenas olhando para ele? (em torno de 20-30’).

Sugestão para crianças que já leem e escrevem: no centro do tapete colocar 2 filipetas: “Gosto” e “Não Gosto”. Entregar a cada uma 4 pedaços de papel e lápis para que anotem 2 coisas/pessoas/situações que gostem e 2 coisas/pessoas/situações que não gostem. Depois, colocar embaixo das filipetas correspondentes.

Explorar com as crianças as condições, critérios para se gostar de algo ou alguém; se o processo de gostar de algo é o mesmo para se gostar de alguém; quais são as semelhanças e diferenças entre gostar e amar; Identificar ações, comportamentos, resultados de quando se gosta de algo ou alguém; Identificar ações, comportamentos, resultados de quando não se gosta de algo ou alguém.

Encerramento (em torno de 5’ a 10’).

Após o que foi conversado, perguntar como se sentem, se gostaram do encontro e se querem falar alguma coisa.

Perguntar se aceitariam um outro convite para um encontro como esse.

Execução da oficina: O que mais pode sair da cartola?:

Oficina: O que mais pode sair da Cartola?

Data de realização da oficina: 14/12/2021

Participantes: 8 crianças: 3 de 11 anos, 2 de 10 anos, 3 de 6 anos. Crianças voluntárias.

Duração da sessão: 50 min

Local: embaixo do bloco residencial - SQS 109, Asa Sul, Brasília, DF, Brasil.

Estímulo: trechos do livro Alice no País das Maravilhas<sup>45</sup>.

“Que estranho isso parece”, Alice disse para si mesma, “receber ordens de um coelho! Imagine Dinah (a gata) dando-me ordens!”, e ela começou a imaginar o que poderia acontecer” (p. 32).

---

<sup>45</sup> CARROLL, Lewis. **Alice no país das maravilhas**. Disponível em: <http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/alicep.pdf>. Acesso em: 12 set. 2024.

“para que serve um livro,” pensou Alice, “sem figuras nem diálogos?” (p 5)

“Vamos para praia, e então eu vou lhe contar minha história e você vai entender porque eu odeio gatos e cães” disse o rato (p. 21).

“Oh, meus pobres pezinhos, quem é que vai colocar seus sapatos e meias para vocês, queridos? Eu tenho certeza que eu não serei capaz! Eu estou muito longe para preocupar-me com vocês: vocês agora têm que se virar o melhor que puderem... mas eu preciso ser boa para eles”, pensou Alice, “ou eles podem não me levar para onde eu quiser!” (p. 14).

“... tudo está estranho hoje” (p. 19).

“E eu ainda queria lhe mostrar nossa gata Dinah. Eu acho que você passaria a gostar de gatos se pudesse apenas olhar para ela. Ela é uma coisinha linda, Alice continuou, meio para ela mesma, enquanto nadava preguiçosamente pela piscina afora, ela senta-se ronronando tão bonitinha ao lado do fogo, lambendo as patas e lavando o rosto... e ela é tão fofa para se criar... e ela é tão boa também para pegar ratos, oh, desculpe!”, gritou Alice novamente enquanto o rato arrepiava-se todo (p. 20).

“Para baixo, para baixo. Essa queda nunca chegará ao fim?” “Vejam só, tantas coisas estranhas tinham acontecido ultimamente que Alice começava a pensar que muito poucas coisas eram na verdade realmente impossíveis” (p. 10).

“Que sensação estranha”, disse Alice. “Eu devo estar encolhendo como um telescópio” (p. 11).

“Na verdade, ela tratava uma longa discussão com o Papagaio australiano, que no final tornava-se zangado, e falava, “Eu sou mais velho que você, e devo saber mais.” E com isso Alice não podia concordar, sem saber a idade dele, e como o Papagaio recusava-se terminantemente a dizer sua idade, nada mais havia a dizer” (p. 23).

Perguntas realizadas pelas crianças para os trechos:

Qual o nome do gato?

Para qual animal?

Como assim?

Colar fotos?

Pra ler?

Pra inventar imagens na cabeça?

Álbum de figurinhas?  
Como é a história?  
Por que cachorros e gatos comem ratos?  
No que você está pensando?  
Qual a idade do papagaio?  
Por que o papagaio não queria falar a idade?  
Por que ele estava com vergonha de falar a idade?  
O que ela estava falando?  
No que Alice estava pensando?  
No que você está pensando?  
Com quem ela está falando?  
Onde os pés dela estão?  
Como a gente anda sem os pés?  
Como fica em pé sem os pés?  
Como que fica longe dos pés?  
Como colocar sapatos sem os pés?  
Por que está estranho?  
Por que está escuro?  
Que dia é hoje?  
O que é estranho se o dia for diferente?  
Qual o tamanho da Alice?  
Alice está pequena que nem formiga?  
O que Alice está sentindo quando pequena?

A sessão ocorreu debaixo de um bloco residencial. Situação considerada como um dificultador. Tratava-se de um local muito aberto e fazia um pouco de frio. Sugere-se que as oficinas não ocorram em locais tão abertos. A tentativa para minimizar a dispersão foi dispor no chão um tecido bem grande, para que todos pudessem sentar em cima.

Um ponto que trouxe engajamento das crianças foi colocar a cartola coberta no meio do círculo. Ninguém sabia o que era. Começou-se por cada participante dizer o nome e o que mais gostava na vida. Em seguida, era adivinhar o que era aquilo coberto. Foi um alvoroço. Depois as crianças puxaram o tecido que cobria a cartola e

que passou de mão em mão e de cabeça em cabeça. Foi um momento interessante de experimentação e teste da cartola.

Em seguida, foi solicitado que cada criança desenhasse o que se poderia tirar de uma cartola e que cada uma se apresentasse. Na maioria foi coelho. E, desse ponto, foi feita a pergunta se conheciam alguma história que tinha coelho e cartola. As crianças disseram Alice. Foi explicado que tirariam um cartão da cartola com frases da história e que todos poderiam fazer perguntas. As perguntas eram anotadas num cartaz. Ao término do levantamento das perguntas, foi solicitado que escolhessem uma. As crianças escolheram investigar a pergunta de “qual é o nome do gato?”.

Foi solicitado que as crianças escolhessem uma pergunta para aprofundamento. O grupo optou em responder “Como colocar os sapatos sem os pés?” e uma outra criança trouxe uma pergunta para trabalhar: “Por que o gato está sem nome?”. A facilitadora fez a intervenção: “Então, temos duas perguntas para trabalhar: como colocar os sapatos sem os pés? O Eduardo deu uma possível solução, que os sapatos podem ir para as mãos. Foi isso, né Eduardo? E a Elisa está questionando: por que o gato está sem nome? Tudo tem que ter nome?”. Identificou-se que a última questão levantada “Tudo tem que ter um nome?” despertou no grupo um movimento para investigar o termo nome e procurar se tudo tinha nome e procurar também um contraexemplo, isto é, se tem algo sem nome. A oficina transcorreu na investigação de nome e na tentativa de encontrar um contraexemplo de algo que exista sem nome.

O uso da cartola é um estímulo filosófico por si só. Há um encanto por deixá-la coberta. Esse elemento no centro da roda tornou-se um mistério. Até sua revelação poderia ser melhor trabalhada: o que acham que está ali? Como podemos achar coisas diferentes se todos estamos vendo? Os nossos sentidos nos enganam? Podemos confiar nos sentidos? Além disso, a cartola está permeada de diversas provocações: o que colocam na cartola? O que deixam de fora da cartola? Como seria a cartola de cada um? Que tipo de cartola daria de presente e o que ela teria? Poderia se solicitar que cada um fundamentasse suas respostas. Inclusive poderia gerar sessões de continuidade. Outra possibilidade é explorar com as crianças sobre a confecção e os materiais da cartola: todos somos feitos de alguma coisa? Somos feitos do mesmo material da cartola? O que nos difere da cartola? E o que nos difere das plantas e de outros animais?

O grupo de crianças era pequeno, por outro lado havia uma diferença de idade que variava dos 6 aos 11 anos. Tal situação poderia ser uma problemática e, por isso, ao término da sessão, perguntei a Rafaela e Helena, ambas com 11 anos de idade, como percebiam a diferença de idades na oficina. Responderam que gostaram, pois foi uma forma de saber como os pequenos pensam. Essa própria questão poderia ter sido realizada para todo grupo.

Como será uma oficina filosófica com participantes de idades muito variadas? E uma oficina filosófica para pessoas com mais de 60 anos de idade? São pesquisas interessantes a serem realizadas.

Figura 9 – Oficina: O que mais pode sair da cartola?



Fonte: Arquivo pessoal.



## **Apêndice B – Oficina: nosso mundo - sessões de continuidade - dos encontros à surpresa**

As oficinas filosóficas foram realizadas em parceria com uma Escola Classe, Brasília - Distrito Federal, Brasil. A periodicidade foi quinzenal e as sessões foram de continuidade. São 15 crianças que estão na faixa etária de 6 a 7 anos, cursando o 1º ano do Ensino Fundamental.

A escola é constituída por 4 profissionais na gestão, 17 professores, 2 coordenadoras, 1 orientadora educacional, 2 bibliotecárias, 1 secretário, uma professora na sala de altas habilidades, 1 professora na equipe de apoio à aprendizagem, 1 professora no projeto de matemática, 1 monitor, 1 responsável pela portaria, 5 vigias, 5 profissionais na equipe de limpeza e 2 profissionais na equipe da cozinha.

Dentro da Comunidade de Aprendizagem escolar, há o mapeamento do território educacional e oficinas temáticas. As oficinas apoiam a escola em conteúdos diversificados e que estejam em conformidade com a proposta pedagógica. A escola conta com o apoio de familiares e voluntários para compartilhar conhecimentos (Oficina de Cubo Mágico, Oficina de Yoga, Oficina de Futebol).

Registra-se o agradecimento especial às crianças, à professora de turma, Martha Scardua, e ao educador social Luka, que acolheram, receberam e participaram das oficinas filosóficas. O trabalho das Oficinas Filosóficas está sendo realizado em conjunto com as necessidades e interesses das crianças. A turma está em aprendizado de pesquisa e o tema de interesse foram os animais.

A primeira sessão, realizada em 09 de março de 2022 com a comunidade, foi *O que mais pode sair da cartola?*, a mesma apresentada acima. Foi o primeiro contato da facilitadora com o grupo. Os objetivos foram proporcionar que o grupo e a facilitadora se conhecessem e que a comunidade fosse provocada a fazer perguntas. Foram convidados a desenhar o que tirariam da cartola. Depois, apresentaram os desenhos e a comunidade fez pergunta(s) para aquilo que era apresentado. As perguntas que nasceram foram:

Nada (Lina)

O lápis é para escrever? (Vitor Hugo)

O lápis é de pintar? (Hanna)

É para comer os doces agora? (Martim)

Que cor é o giz? (Bernardo)  
É possível tirar uma cartola da cartola? (Miguel)  
Borracha, você apaga tudo no universo? (Martim)  
O ovo é de dinossauro? (Martim)  
O ovo é de chocolate? (Miguel)  
Como é ser o nada? (Martim)  
O que é ser nada? (Martim)  
Quem tirou o lápis? (Ketlen)  
Como é tirar algo que está saindo? (Martha)  
Como é estar na cartola? (Martim)  
Os doces estão numa sacola? (Miguel)  
Os doces apodreceram na sacola? (Martim)  
O cachorro comeu o pirulito? (Miguel e Martim)  
O amor tem medo de pelo menos alguma coisa? (Martim, Miguel e Nális)  
É possível fazer pergunta para a pergunta? (Vitor Hugo)

Após essa primeira oficina, foram realizadas sessões de continuidade e seu conjunto foi denominado *Nosso Mundo*. A comunidade construiu seu próprio mundo em 23 de março de 2022, povoado com os animais desenhados por cada um. Cada um apresentava o animal desenhado e a comunidade realizava perguntas sobre o animal. O objetivo era estimular a reflexão, interesse, curiosidade e elaboração de perguntas que poderiam auxiliar as crianças em seus trabalhos de pesquisa.

A comunidade ficou muito engajada na construção do mundo e dos animais. O mundo sobreviveu, sendo destruído aos poucos por diversas crianças (da própria sala e de outras) até o mês de junho. A expressão artística é tão significativa que as crianças comentaram do mundo até o final do semestre e diziam os nomes daqueles que causaram danos a ela.

Algumas perguntas da comunidade referente aos animais desenhados:

A baleia nada? (Bernardo)  
A cobra coral é coral? (Kenzo)  
Aranha viúva-negra é um bebê, criança ou adulta? (Martim e Bernardo)  
Cobra-cascavel é grande? (Vitor Hugo)  
Axalote, você é real ou imaginária? (Luka)

Cabe mencionar que, durante o levantamento das perguntas e após ver um colega jogando papel no mundo construído, Martim fala: “Temos que conversar sobre o mundo de verdade. Heitor está fazendo igual. Jogando lixo, tirando árvores, sujando os oceanos”.

Em 06 de abril de 2022, foi realizado um concílio sobre a *organização do nosso planeta*. A comunidade discutiu sobre mudança na alimentação para que todos os animais pudessem coexistir (Heloísa), a construção de casas sustentáveis (Martim), divisão de tarefas em que as crianças pudessem trabalhar (Valentina), cuidar do lixo produzido, como lidar com conflitos, como cuidar para que todas as pessoas sejam incluídas. Após um momento de silêncio, Martim compartilha que, para que haja bem no mundo, teria que ter nem que fosse um pouquinho de mal. A partir da fala de Martim, os participantes da oficina começaram a dialogar sobre o que seria bem e mal.

Em 21 de abril de 2022, foi realizada sessão de continuidade sobre a organização do mundo. As perguntas realizadas na sessão anterior, anotadas em papel pardo no centro do círculo, foram resgatadas, compartilhadas com a comunidade para escolhermos qual seria investigada. Nesse momento, outras foram incluídas: o que nós somos? (Raul), o que é justo? (Heloísa), por que existe a cobra? (Miguel).

Essa oficina contou com dois instrumentos para auxiliar o diálogo: o cetro da fala, um cartão 'curtir' e outro 'não curtir'. Essa foi uma tentativa para organizar a fala. Os participantes da comunidade tendiam a falar ao mesmo tempo, o que dificultava a escuta de cada um. O cetro era passado para quem fosse falar, e os demais curtiam ou não e fundamentavam o porquê.

O bastão da fala gerou uma certa organização, por outro lado, a oficina ficou mecanizada. E o cetro é um símbolo de poder, algo que não se relaciona com os princípios da comunidade de investigação filosófica.

A próxima sessão foi realizada em 04 de maio de 2022, com a pergunta: o que é o ser humano? Esse tema surgiu também a partir dos diálogos da oficina sobre o mundo e de uma conversa da turma com a professora titular que repassou a informação.

Como estímulo, foram separadas diversas fotos: de pessoas com cabelos brancos, pessoas negras, índios, asiáticos, bebês, crianças, alexia, estátua de

homem, pessoa com prótese na perna, gorila, Lucy (neandertal), robô com características externas humana. A comunidade foi convidada a dizer, à medida que a foto era apresentada, se era um ser humano ou não.

Como plano de discussão, foi estruturado:

KOHAN, Walter Omar; XAVIER, Ingrid Müller (Org.) **Abecedário de criação filosófica**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

Verbete Homem/Animal:

- O ser humano é um animal racional?
- O que significa ser um animal racional?
- Só o ser humano é um animal racional?
- O que ser humano pode fazer que nenhum outro animal faz?
- Animais não humanos têm afetos?
- Os animais não humanos pensam?
- Como sabemos que os animais não humanos pensam ou não pensam?
- O ser humano é o rei da criação?
- A arte é algo específico do ser humano?

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2007. Disponível em: <https://marcosfabionuva.files.wordpress.com/2012/04/nicola-abbagnano-dicionario-de-filosofia.pdf>. Acesso em: 02 set. 2024.

- Será que a religião é algo que diferencia os seres humanos dos outros animais?
- Ser humano é um animal divino?
- A ciência é algo específico do ser humano?
- O ser humano precisa de um corpo para viver?
- Só o ser humano fala?
- Há outros animais que se comunicam?
- O ser humano é o único animal que vive em comunidade?
- Qual a diferença de viver em comunidade e viver em bandos?
- Há outros animais que se organizam para viver em comunidades?
- Qual a diferença de viver em comunidade desses animais e dos seres humanos?

Lipman, M. Luísa. Tradução: Ana Luiza Falcone. Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças. [trechos do livro do aluno e do manual do professor]

- Podemos amar os animais e comê-los?
- É possível ser feliz num mundo onde todos estejam sofrendo?
- Você poderia ser feliz causando sofrimento em criaturas inocentes?
- Como o ser humano pode entender um animal?
- Algum dia os animais não humanos serão capazes de entender o que é um ser humano?
- Você acha que os animais imaginam como serão quando crescerem, igual aos seres humanos?
- Será que os animais gostariam de aprender a ler e a escrever?

Houve mais possibilidades de diálogos em comparação às oficinas anteriores. A comunidade construiu um espaço para divergências e perspectivas diferentes. A comunidade discutiu se uma pessoa com prótese é ou não ser humano. Algumas crianças dizem que é e outras afirmam que não. Argumentam por meio de exemplos: Ele nasceu sem perna e usa isso (Martim); Ele sofreu um acidente e depois colocou a perna (Hanna). Se um gato ou cachorro tem pelo azul, ele deixa de ser gato ou cachorro? (Martim). Podem ter pintado o pelo dele e ele deixa de ser gato ou cachorro? (Martim). Heitor partilha que não concorda: “Acho que é um robô, porque essa perna é de robô”. Como o impasse permanecia, sobre onde colocar a figura da pessoa com prótese, Mathias deu a sugestão de colocar no meio. Interessante o pequeno silêncio que se faz na comunidade com a pergunta: Então, o que é o ser humano?. Ao mostrar a foto de uma pessoa com cabelo branco, Martim levanta-se e retoma o seu argumento apresentado anteriormente sobre o gato com pelo azul não deixa de ser gato.

Ao mostrar a foto da estátua, Martim pondera que pode ser um ser humano verde e Bernardo diz que é o Huck.

Ponto interessante, sobre o quanto a comunidade é envolvente, foi a participação do educador social durante a oficina, ao dizer: “O gorila não vai à escola”.

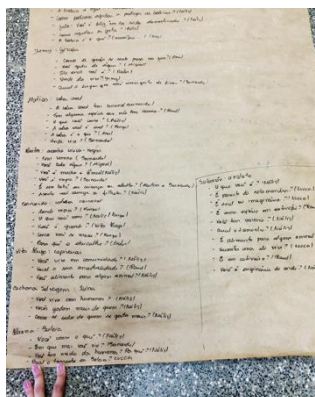
Para avaliação, a comunidade foi convidada a dizer o que achou sobre a conversa. Nina compartilhou que foi legal, porque “todo mundo entende o que é um ser vivo e um ser não vivo”.

Figura 10 – Oficina: Nosso Mundo - construção do espaço



Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 11 – Falas das infâncias



Fonte: Arquivo pessoal.

## **Apêndice C – Oficina para outras infâncias: pensamento crítico - o exercício do pensar criticamente para o bem viver em um órgão público federal**

A elaboração e realização de uma oficina filosófica fizeram parte da segunda semana de ética de um órgão público federal. Tratou-se de um público adulto. Entretanto, conforme o pensamento do filósofo Walter Kohan (2010, p 132): “Não há sujeito numa idade pronto para se transformar, mas intensidades e fluxos a habitar em qualquer idade”. E, tendo essa perspectiva de intensidades e fluxos que habitam qualquer idade, elaborou-se essa oficina filosófica.

A segunda semana de ética foi elaborada pela Comissão de Ética do órgão. Ocorreu entre os dias 2 e 5 de maio de 2022. Tinha por objetivo disseminar a cultura da ética e construir um ambiente de compartilhamento de conhecimento, de experiências práticas e de reflexões sobre o tema por meio de palestras e oficinas. Todos os eventos foram híbridos, isto é, com participantes tanto na estrutura física do órgão quanto *on-line*.

A programação da semana de ética teve como palestra magna, no dia 02 de maio de 2022, o tema *Construindo qualidade: os ensinamentos de uma viagem humana e ética*, proferida pelo professor, escritor e navegador Amyr Klink. No dia 03 de maio de 2022, realizou-se a palestra *Impactos das conexões sociais no trabalho sob a ótica da neurociência*, com a promotora de Justiça do MP/GO, Melissa Sanches. No dia 04 de maio de 2022, a palestra *Felicidade é um ato revolucionário*, com a professora Bárbara Honorato, mestre em Ontologias Contemporâneas pela Universidade de Brasília. Para finalizar a semana de ética, foi realizada a oficina sobre o tema *Pensamento crítico: o exercício do pensar criticamente para o bem viver*, conduzido por esta pesquisadora.

Durante a elaboração da segunda semana ética, foi identificado que haveria três dias de palestras. Sabe-se que as palestras proporcionam provocações, reflexões e uma quebra do dia a dia da rotina de trabalho. Por outro lado, os participantes tendem a ficar numa postura de apenas receber a informação que está sendo compartilhada. Poucos se prontificam ao final da apresentação para compartilhar uma dúvida ou pensamento.

Considerando esse cenário e a importância de se escutar também os adultos com suas experiências, foi proposta a realização da oficina filosófica no último dia.

Dessa forma, os participantes teriam insumo de três dias de conteúdos e o último dia para processamento e a construção de algo significativo para o grupo.

A oficina filosófica contou com aproximadamente 13 participantes (11 servidores e 2 estagiárias). Apresentou-se resumidamente o que é a comunidade de investigação filosófica e seus pressupostos teóricos. A proposta era colocarmos na prática o que se ouviu durante os três dias anteriores de palestras. Retomou-se resumidamente o percurso teórico das apresentações anteriores e foi feito o convite ao grupo de montarmos o nosso glossário da arte do bem viver.

Cabe mencionar que a ideia de se montar o glossário foi inspirada, tanto no abecedário do filósofo Deleuze quanto no dicionário de Wittgenstein e no abecedário de criação filosófica do professor Walter Kohan.

Foi solicitado a uma servidora que anotasse as contribuições e o nome de cada participante ao lado de sua ideia. As anotações aconteciam no computador e ficavam disponíveis nos telões da sala. Assim, todos os participantes podiam acompanhar. As primeiras palavras foram: autoconhecimento, liberdade, comunicação, permissão, permitir-se, equilíbrio, harmonia, diálogo, tesão, rotina, disciplina, propósito, trocas, dúvidas, descobertas, agir, autocuidado, alegria, amizade, lúdico, exercício da paciência, desafios, construção, tolerância, estoicismo, resignação, travessia, resiliência, união.

Foi solicitado que o grupo escolhesse uma palavra das que foram ditas para ser conceituada, aprofundada. Nesse momento da opção, verificou-se o uso de argumentos, concordância e a palavra escolhida foi comunicação.

Para construir o conceito de comunicação, existiram contribuições, pensamentos, argumentos, dúvidas, silêncios, citações de pensadores, perguntas, oposições, partilha de experiências, concordâncias, divergências, contra-argumentos, complementações, exemplos, contraexemplos, partilha de leituras e uma sugestão para alteração de palavra a ser conceituada para refletir ação. Assim, a palavra a ser conceituada passou a ser comunicar.

Com o avançar do horário, a facilitadora questionou se o grupo optaria em encerrar a oficina com o conceito em aberto ou não. Concluíram o trabalho com a seguinte sentença: “Comunicação é a prática de comprometer-se e estar relacionado com o outro, se conectando e construindo a si mesmo no espaço do outro como quem realiza”.



Para concluir, os participantes foram convidados a avaliar, de forma macro, a oficina, realizando uma metacognição ao pensarem sobre a atividade. Os participantes expuseram a possibilidade de haver espaço para que pensamentos divergentes se fizessem presentes, opiniões divergentes foram respeitadas, isto é, o grupo conseguiu ter respeito, conseguiu colocar questionamentos sem julgamento, e isso ajuda na comunicação com o outro. Os participantes ressaltaram a importância de trazer o ouvir e menos o falar. Destacaram a importância de o facilitador ter disponibilidade de estar e seguir na oficina. Mencionaram que a vivência da oficina correspondeu a uma experiência de construir algo que não acaba ali, pois se sai reflexivo dela. Solicitaram que outras comunidades ocorressem no órgão. Refletiram a importância que aquela vivência trouxe para a realidade do dia a dia: saber comunicar e ouvir o outro. Deram parabéns à comunidade e afirmaram que o exercício foi de escuta, algo que traz um problema atualmente, pois está difícil escutar o outro. Trouxeram a reflexão de que a ética é construída pela comunidade. Refletiram que na rede social se tem a dificuldade de entrar em contato com pensamentos diferentes do seu, contudo existem críticas construtivas e que promovem mudanças. Chamaram à atenção que novos caminhos e inovações são possibilitados a partir da construção de redes e comunidades, sabendo ouvir o outro e por meio das trocas dialógicas.

Na fala final, a facilitadora retoma que o processo vivenciado na oficina foi também um exercício de pensamento crítico, que houve troca de afetos, respeito e ouvir o outro, e tudo isso foi realizado em comunidade.

Acima, foram descritas algumas oficinas filosóficas realizadas com participantes de diferentes idades. O intuito é compartilhar o movimento do pensar em grupo, não como uma estrutura fixa e rígida a ser seguida. Até porque, por meio da leitura dos casos escritos, pode-se ver que cada oficina filosófica é única. Mesmo que uma ideia de ponto de partida tenha sido a mesma, como o uso da cartola com os cartões com trechos do livro *Alice no País das Maravilhas*, assumem-se percursos singulares, conforme as relações que ocorrem em cada grupo. Mas há pontos em comum entre as oficinas, dos quais se enfatizam dois que foram ditos de forma recorrente pelos participantes: um espaço em que se pode pensar em conjunto e um espaço em que promove a escuta. Dessa forma, existe uma forma de se percorrer o espaço que surge numa oficina filosófica? Como é percorrer esses espaços que surgem a partir do pensar coletivo?

**UNIVERSIDADE DOS AÇORES**  
**Faculdade de Ciências Sociais e Humanas**

Rua da Mãe de Deus  
9500-321 Ponta Delgada  
Açores, Portugal