

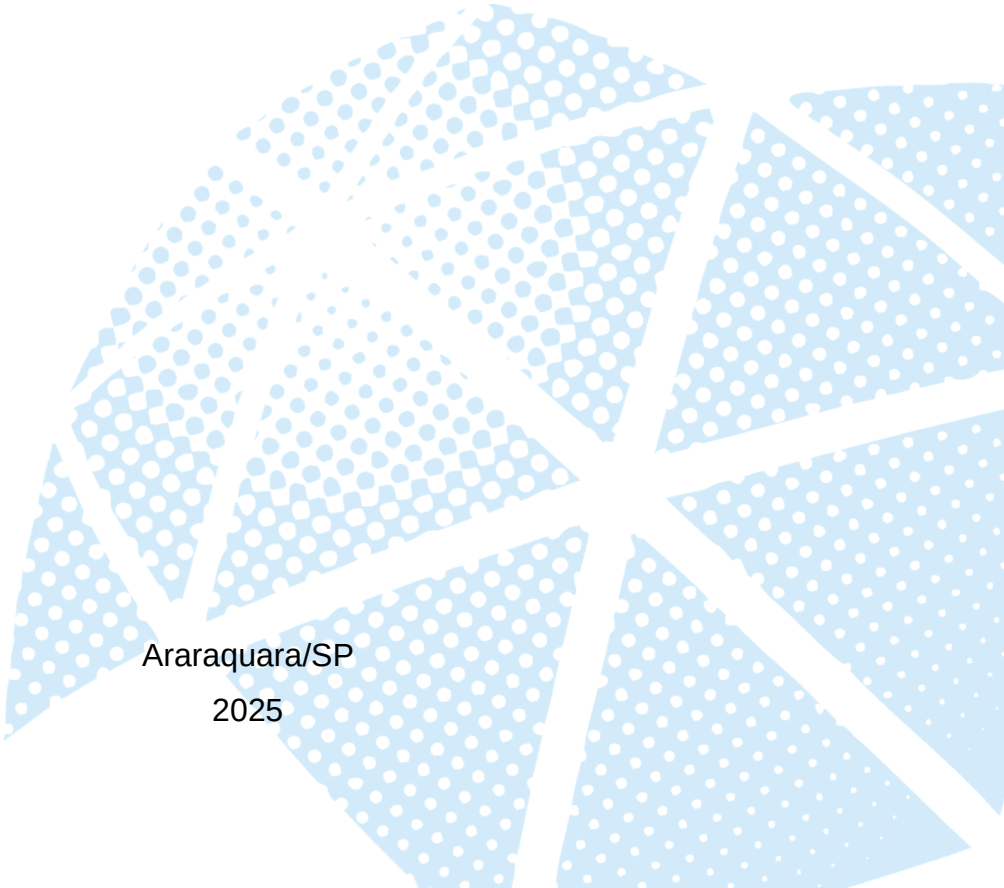
**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA – UNESP
FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS DE ARARAQUARA**

IARA BARRIOS NOGUEIRA DA SILVA

FILOSOFIA COM CRIANÇAS, ÉTICA E POLÍTICA

Araraquara/SP

2025



IARA BARRIOS NOGUEIRA DA SILVA

FILOSOFIA COM CRIANÇAS, ÉTICA E POLÍTICA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP/FCLAr) como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestra em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Estudos Históricos, Filosóficos e Antropológicos sobre Escola e Cultura.

Orientadora: Profa. Dra. Paula Ramos de Oliveira

Araraquara/SP

2025

S586f Silva, Iara Barrios Nogueira da
Filosofia com Crianças, ética e política / Iara Barrios
Nogueira da Silva. -- Araraquara, 2025
82 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista
(UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara
Orientadora: Paula Ramos de Oliveira

1. Filosofia com Crianças. 2. Educação Menor. 3.
Dimensões Éticas e Políticas. I. Título.

IARA BARRIOS NOGUEIRA DA SILVA

FILOSOFIA COM CRIANÇAS, ÉTICA E POLÍTICA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP/FCLAr) como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestra em Educação Escolar

Data da Defesa: 27/02/2025

BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientadora: Profa. Dra. Paula Ramos de Oliveira

Universidade Estadual Paulista – UNESP/Araraquara

Membro Titular: Prof. Dr. Denis Domeneghetti Badia

Universidade Estadual Paulista – UNESP/Araraquara

Membro Titular: Profa. Dra. Lígia de Almeida Durante Correa dos Reis

Secretaria Municipal de Educação de São Carlos

AGRADECIMENTOS

Começo agradecendo primeiramente a Deus por ser a base de todas as minhas conquistas.

Agradeço imensamente a minha família, minha mãe Carmen por sempre demonstrar confiança e acreditar no meu potencial, meu pai Eduardo que mesmo não estando mais entre nós, tenho a certeza do orgulho que tem e sempre teve de sua filha. Meu filho Miguel por todo seu carinho, e em especial ao meu marido Jefferson, que me encorajou, me incentivou e me apoiou nessa jornada.

Agradeço a minha querida orientadora Paula Ramos de Oliveira, por confiar e acreditar em mim, por todo seu carinho e paciência.

Agradeço aos professores que gentilmente se dispuseram a participar da minha banca de qualificação e de defesa, o Prof. Dr. Denis Domeneghetti Badia e a Profa. Dra. Lígia de Almeida Durante Correa dos Reis. Agradeço também a Profa. Dra. Maria Silvia e Profa. Dra. Edileia que se dispuseram prontamente para participar da minha banca como suplentes.

Agradeço a instituição Unesp por ter tido a oportunidade em fazer parte.

Por fim, sou grata a todos que de alguma forma, direta ou indiretamente, fizeram parte desse processo.

RESUMO

Essa dissertação explora a prática da Filosofia com crianças como uma ferramenta poderosa para desenvolver as dimensões éticas e políticas na formação dos sujeitos. A introdução descreve um ambiente de aprendizado mágico e envolvente, onde a curiosidade e a exploração intelectual são incentivadas. A Filosofia é apresentada não como um conjunto de conceitos difíceis, mas como um amigo que ajuda as crianças a entenderem o mundo e a si mesmas. O objetivo geral é refletir sobre a importância da Filosofia com crianças na formação ética e política dos sujeitos, analisando o conceito de comunidades de investigação e as novelas filosóficas de Lipman (1995; 1997; 1997a; 1997b; 1997c; 1999), e aproximando esses elementos dos métodos de ensino de Gallo (2010) e Kohan (2000). Os objetivos específicos são: contextualizar o momento contemporâneo e os mecanismos do hiperconsumismo e do modelo neoliberal de educação; investigar a Educação Menor (GALLO, 2002; 2010) e a perspectiva rizomática do conhecimento; e apresentar elementos que fortalecem o uso da Educação Menor na Filosofia com crianças, como estudar, ensinar e aprender; comunidades de investigação; e novelas filosóficas. A metodologia adotada é qualitativa, utilizando pesquisa bibliográfica e análise do discurso para explorar o trabalho de Filosofia com crianças, considerando as dimensões ética e política na formação das crianças. A hipótese é que, através da Filosofia com crianças, pelo viés da Educação Menor, é possível desenvolver as dimensões ética e política na formação dos sujeitos, utilizando atividades direcionadas e planejadas. A dissertação critica o modelo neoliberal de educação, que transforma a educação em um produto e sufoca a criatividade e a diversidade de pensamentos. Em contraste, a Educação Menor é vista como um espaço de descoberta e criatividade, onde as crianças são incentivadas a explorar suas curiosidades e desenvolver suas habilidades únicas. A dissertação conclui que a Filosofia com crianças, através da Educação Menor, pode resistir ao modelo neoliberal e promover uma formação ética e política mais humana e integral. A prática filosófica com crianças é defendida como uma experiência transformadora que envolve, constrói e transforma a subjetividade dos sujeitos.

PALAVRAS-CHAVE: Filosofia com Crianças; Educação Menor; Dimensões Éticas e Políticas

ABSTRACT

This dissertation explores the practice of Philosophy with children as a powerful tool for developing ethical and political dimensions in the formation of individuals. The introduction describes a magical and engaging learning environment where curiosity and intellectual exploration are encouraged. Philosophy is presented not as a set of difficult concepts but as a friend that helps children understand the world and themselves. The general objective is to reflect on the importance of Philosophy with children in the ethical and political formation of individuals, analyzing the concept of communities of inquiry and the philosophical novels of Lipman (1995; 1997; 1997a; 1997b; 1997c; 1999), and connecting these elements with the teaching methods of Gallo (2010) and Kohan (2000). The specific objectives are: to contextualize the contemporary moment and the mechanisms of hyper-consumption and the neoliberal education model; to investigate Minor Education (GALLO, 2002; 2010) and the rhizomatic perspective of knowledge; and to present elements that strengthen the use of Minor Education in Philosophy with children, such as studying, teaching, and learning; communities of inquiry; and philosophical novels. The methodology adopted is qualitative, using bibliographic research and discourse analysis to explore the work of Philosophy with children, considering the ethical and political dimensions in children's formation. The hypothesis is that, through Philosophy with children, from the perspective of Minor Education, it is possible to develop ethical and political dimensions in the formation of individuals by using directed and planned activities. The dissertation criticizes the neoliberal education model, which turns education into a product and stifles creativity and diversity of thought. In contrast, Minor Education is seen as a space for discovery and creativity, where children are encouraged to explore their curiosities and develop their unique abilities. The dissertation concludes that Philosophy with children, through Minor Education, can resist the neoliberal model and promote a more human and holistic ethical and political formation. Philosophical practice with children is defended as a transformative experience that engages, builds, and transforms the subjectivity of individuals.

KEYWORDS: Philosophy with Children; Minor Education; Ethical and Political Dimensions

Sumário

SEÇÃO 1: INTRODUÇÃO	9
SEÇÃO 2: A CONTEMPORANEIDADE E AS MULTIDIMENSÕES ÉTICA E POLÍTICA.....	19
2.1 A cultura do hiperconsumismo	19
2.2 O modelo neoliberal de educação: <i>accountability</i> e performatividade	25
2.3 A educação infantil no contexto neoliberal	34
SEÇÃO 3: A EDUCAÇÃO MENOR, O CONHECIMENTO RIZOMÁTICO E AS MULTIDIMENSÕES ÉTICA E POLÍTICA	39
3.1 Preâmbulos para uma Educação Menor	41
3.2 A perspectiva rizomática e as multidimensões ética e política.....	45
SEÇÃO 4: FILOSOFIA EM AÇÃO - MÉTODOS E COMUNIDADES DE INVESTIGAÇÃO RUMO AO ENSINO AUTÊNTICO	52
4.1 A Filosofia com crianças	54
4.2 O Estudar, o Ensinar e o Aprender: do inautêntico para o autêntico por meio da experiência filosófica.....	56
4.3 As comunidades de investigação e as novelas filosóficas	64
4.4 A Filosofia com crianças e a educação menor: aproximações e métodos.....	73
SEÇÃO 5: CONSIDERAÇÕES FINAIS	81
SEÇÃO 6: REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	85

SEÇÃO 1: INTRODUÇÃO

A educação contemporânea enfrenta desafios profundos e inquietantes, especialmente diante do modelo neoliberal que a trata como mercadoria. Esse sistema, que valoriza a eficiência e a produtividade acima de tudo, desumaniza o processo educativo, transformando-o em uma série de metas e resultados mensuráveis. A essência do aprender e do ensinar, que deveria ser um ato de descoberta e de encantamento, muitas vezes é sufocada por uma lógica utilitarista e tecnicista.

As escolas se tornam fábricas de diplomas, onde o conhecimento é reduzido a um produto a ser consumido e descartado, e os alunos são vistos como números em uma planilha que, depois de o Estado gastar recursos financeiros na sua formação, preencherão as trincheiras de um mercado que os reificam, provocando um ciclo vicioso e vil que, por algumas perspectivas, provocará a morte de todos os campos do saber, uma vez que esse arquétipo de educação não busca a verdade, a compreensão e o respeito às diferenças, mas o lucro e a satisfação do mercado.

Essa abordagem lasciva e desalmada da educação ignora as necessidades e potencialidades individuais dos estudantes, tratando-os como engrenagens de uma máquina. Somado a isso, a pressão por resultados imediatos e a competitividade extrema corroem a motivação intrínseca e a paixão pelo conhecimento. Em vez de formar sujeitos críticos e conscientes, capazes de transformar a sociedade, cria indivíduos conformados e alienados, preparados apenas para atender às demandas do mercado.

O capitalismo contemporâneo, com sua insaciável busca por lucro, tem aprofundado as desigualdades sociais e econômicas de maneira alarmante. As grandes corporações acumulam riquezas inimagináveis, enquanto milhões de pessoas ao redor do mundo lutam para sobreviver com o mínimo necessário.

Esse sistema, que privilegia o capital em detrimento do bem-estar humano, transforma tudo em mercadoria, inclusive a dignidade e os direitos básicos das pessoas. A exploração desenfreada dos recursos naturais e a degradação ambiental são consequências diretas dessa lógica perversa, que coloca o lucro acima da sustentabilidade e da justiça social.

O modelo neoliberal, por sua vez, reforça e amplifica as injustiças do capitalismo contemporâneo. Ao promover a desregulamentação, a privatização e a redução do papel do Estado, o neoliberalismo desmantela as redes de proteção social e enfraquece os direitos trabalhistas. A educação, a saúde e outros serviços públicos são tratados como mercadorias, acessíveis apenas para aqueles que podem pagar. Esse modelo econômico, que se apresenta como inevitável e natural, na verdade, serve aos interesses de uma minoria privilegiada, enquanto a maioria da população é deixada à margem, sem acesso a oportunidades e recursos essenciais.

Além disso, esse modelo de capitalismo nos impõe uma cultura de competitividade extrema e individualismo, onde o valor de uma pessoa é medido pela sua capacidade de gerar lucro, proporcionando e promovendo uma visão utilitarista da vida, onde o sucesso é definido pela acumulação de bens materiais.

A solidariedade e a cooperação são substituídas pela competição e pelo egoísmo, corroendo o tecido social e minando a possibilidade de uma sociedade mais justa e equitativa. É urgente questionar e resistir a esse modelo, buscando alternativas que coloquem o bem-estar humano e a sustentabilidade no centro das políticas econômicas e sociais.

O modelo neoliberal, com seu foco na eficiência econômica e na competição, muitas vezes transforma a educação em um produto, em vez de um processo de desenvolvimento humano integral. Imagine uma escola como um jardim. No modelo neoliberal, esse jardim é visto como uma fábrica de flores padronizadas, onde cada planta deve crescer de forma idêntica e no menor tempo possível.

Desse modo, encontramos uma sociedade cinza, cujo sistema neoliberal, cada vez mais presente na educação, nos impõem modelos de ensino prontos para os professores e alunos, monetizando a educação em prol do gerencialismo e da responsabilização da educação e dos educadores.

Nesse cenário, a educação deixa de ser um espaço de descoberta e de criatividade, tornando-se um ambiente de pressão e conformidade. As crianças, que deveriam ser incentivadas a explorar suas curiosidades e a desenvolver suas habilidades únicas, são moldadas para se encaixar em padrões rígidos e pré-determinados. A diversidade de pensamentos e talentos é sufocada, e a essência da educação – que é nutrir o potencial individual e coletivo – é perdida.

Além disso, a ênfase na competição e nos resultados mensuráveis cria um ambiente de estresse e de ansiedade, onde o valor de uma criança é medido apenas por suas notas e desempenho em testes. Isso pode minar a autoestima e a motivação intrínseca, elementos essenciais para o aprendizado significativo e duradouro.

Por outro lado, no limiar do pensamento, onde as estrelas dançam com as ideias, encontramos um universo mágico: a Filosofia com crianças. Nesse reino encantado, as mentes curiosas se aventuram por trilhas de questionamentos, desvendando mistérios e construindo pontes entre o conhecido e o infinito.

Imagine uma sala de aula transformada em um laboratório de pensamentos. As cadeiras ganham asas, os lápis sussurram enigmas e os olhos brilham com a chama da curiosidade. É aqui que a Filosofia se revela não como um monstro de palavras difíceis, mas como um amigo que nos convida a explorar o mundo interior.

Mas não se engane: a Filosofia com crianças não é apenas um jogo de palavras. Ela é a chave para desvendar o sentido da vida, o propósito das ações e a essência da ética e da política. Quando exploramos conceitos como o de justiça com os pequenos, estamos construindo alicerces para um mundo mais humano.

E assim, entre diálogos sobre unicórnios e estrelas cadentes, que desabrochamos conceitos, perspectivas e pensamentos na busca da verdade. Os pequenos exploradores debatem sobre o que é certo e errado, sobre como construir pontes entre diferentes culturas e como transformar o mundo com suas ideias. A Filosofia com crianças é o mapa que nos leva além das respostas prontas, rumo ao infinito das perguntas. E, quem sabe, no eco das risadas infantis, encontraremos o segredo para um mundo mais sábio e compassivo.

Como forma de resistir ao imbricamento dos ideais neoliberais na educação optou-se enquanto objetivo geral dessa dissertação refletir sobre o campo e o conceito de Filosofia com crianças, analisando sua importância quando nos remetemos à formação dos sujeitos nas multidimensões éticas e políticas pela perspectiva da educação menor (GALLO, 2002; 2010), investigando o conceito de comunidades de investigação (LIPMAN, 1995; 1998) e as novelas filosóficas de Lipman (1997; 1997a; 1997b; 1997c; 1999), tecendo aproximações desses elementos com os métodos de ensino de Gallo (2010) e Kohan (2000).

Para tanto, delimitou-se enquanto objetivos específicos contextualizar esse momento, o da contemporaneidade e os mecanismos que envolvem o

hiperconsumismo e o modelo neoliberal de educação. Além disso, investigar a Educação Menor e a perspectiva rizomática do conhecimento frente às multidimensões ética e política para a formação do sujeito e, por fim, apresentar elementos que fortalecem o uso de elementos da educação menor para a Filosofia com crianças, como o estudar, o ensinar e o aprender; as comunidades de investigação; as novelas filosóficas de Lipman (1923-2010) para, então, se aprofundar no campo e conceito de Filosofia com crianças, na busca por métodos que venham a favorecê-la.

Escolhi investigar este tema porque há muito surgem políticas públicas e pesquisas apontam que uma das maiores necessidades da Educação Básica é a de formar por uma perspectiva integral, dotando-os de criticidade, com vistas da sua autonomia. No entanto, no município onde atuo como professora, não percebo formações, ações e projetos pedagógicos advindos da secretaria municipal de educação voltados para desenvolver sua criticidade e autonomia, vislumbrando as multidimensões éticas e políticas das crianças, tampouco no sentido de instrumentalizar os docentes quanto aos métodos de ensinar.

Apenas ações isoladas de docentes que visam atendê-las, todavia, sem o devido compartilhamento das práticas, como em um fórum ou em um simpósio destinado a esse fim. Essa dissertação surgiu no intuito de responder algumas questões que as senti como urgentes e necessárias: Como resistir ao hiperconsumismo e ao modelo neoliberal por meio da educação? Como resgatar a educação por uma perspectiva aquém do modelo vigente? De que forma podemos ensinar as crianças a resistirem a esses modelos de vida e de educação? Existem métodos para isso? Como oferecer a Filosofia com crianças pelo viés da educação menor?

A hipótese que carreguei ao longo dessa dissertação e que foi confirmada ao final dessa produção é que através do campo da Filosofia com crianças pelo viés da educação menor é possível desenvolver as multidimensões ética e política na formação do sujeito, utilizando atividades direcionadas e planejadas por todos, oportunizando como recurso de sensibilização o contato com as novelas filosóficas que Lipman (1923-2010) preparou ao longo de sua vida e da seleção do tema pelas crianças para, então, pensar em um método adequado para tal, podendo ser o de

Kohan (2000) ou o de Gallo (2010), a depender do contexto da sala de aula e das intenções do docente.

Enquanto Kohan (2000) propõe atividades que direcionam alunos e professores a realizar uma autoavaliação frente aos temas propostos, propondo uma experiência de pensamento, Gallo (2010) propõe a produção de subversões, ou seja, (re)visitar e esmiuçar os conceitos trabalhados partindo de um determinado tema para, então, (re)pensar nesse conceito frente ao contexto escolar, pessoal e interpessoal de todos os envolvidos.

Para atingir os objetivos desta pesquisa, abordei o tema de forma qualitativa, utilizando pesquisa bibliográfica e análise do discurso. Dessa forma, busquei conhecimentos que envolvem a contemporaneidade, o hiperconsumismo e o modelo neoliberal de educação; a educação menor e a perspectiva rizomática do conhecimento, contemplando as multimensões éticas e políticas; a Filosofia com crianças, o estudar, ensinar e aprender de forma autêntica, as comunidades de investigação e as novelas filosóficas de Lipman (1990; 1995; 1997; 1997a; 1997b; 1997c; 1999) e os possíveis métodos que surgiram a partir das concepções da educação menor e da Filosofia com crianças.

Severino (2002, p. 119) expõe que a abordagem qualitativa é um

Conjunto de metodologias, envolvendo, eventualmente, diversas referências epistemológicas. São várias metodologias de pesquisas que podem adotar uma abordagem qualitativa, modo de dizer que faz referência mais a seus fundamentos epistemológicos do que propriamente a especificidades metodológicas.

Já no que diz respeito à pesquisa bibliográfica Severino (2002, p. 122) coloca que é “aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses e etc.” e como é crucial para uma pesquisa compreender, desenvolver e investigar com base em pesquisas e dados anteriores, é fundamental também o emprego desse método.

A educação maior, com suas políticas públicas e regulamentações, é frequentemente vista como o pilar da formação educacional. Refere-se ao sistema educacional, que se configura como uma imensa máquina de controle, uma estrutura que visa a produção de indivíduos em série, moldados a partir dos instrumentos legais que regem e normatizam a educação em todas as suas esferas. Mas e a educação menor? Aquela que acontece no calor da sala de aula, no encontro vibrante entre

aluno e professor, no ato de aprender e ensinar? É aqui que reside a verdadeira magia.

A educação menor é um olhar atento ao local, uma percepção sensível das necessidades e dificuldades do educando. É reconhecer que tanto alunos quanto educadores têm seus limites, desafios e potencialidades (GALLO, 2002; 2010).

Pensar na educação menor como uma alternativa para despertar nossos próprios caminhos em meio aos desertos pessoais é essencial. É ela que nos instiga a questionar, a explorar problemas que nunca havíamos imaginado. Ela celebra as pequenas revoluções diárias, os encontros significativos entre professor e aluno, onde o aprendizado ocorre de forma orgânica e transformadora.

É uma educação que valoriza a singularidade de cada indivíduo, que fomenta a criatividade e a capacidade crítica. Que se constrói na vivência e na experiência compartilhada. E, embora a educação menor possa não transformar o mundo de imediato, ela nos oferece a chance de mergulhar em questões profundas e, quem sabe, encontrar soluções inovadoras (GALLO, 2010; ASPIS, 2012; ASPIS & GALLO, 2009).

Cabe aqui destacar que a educação, em sua essência, é um processo contínuo e gradual, impossível de ser alcançado de imediato. Do ponto de vista psicológico, o desenvolvimento cognitivo e emocional dos indivíduos requer tempo e experiências variadas para que o aprendizado se consolide. Sociologicamente, a transformação das estruturas sociais e culturais que influenciam a educação demanda mudanças profundas e lentas. Filosoficamente, a busca pelo conhecimento e pela sabedoria é uma jornada interminável, marcada pela reflexão e pelo questionamento constante. Além disso, pedagogicamente, a construção de um ambiente de ensino efetivamente inclusivo exige planejamento, adaptação e paciência. Portanto, a educação é um caminho que se percorre ao longo da vida, e não um destino que se alcança de imediato.

Daí a imprescindibilidade de analisarmos as obras de Deleuze & Guattari (1997), Kohan (2003; 2002; 2009), Ortega y Gasset (2000) e de Rancière (2004) e, por ter como foco a Filosofia com crianças como forma de contemplar as multidimensões ética e política para a formação do sujeito, estudar as obras de Aspis

(2012), Aspis & Gallo (2009), Gallo (2000; 2010), Lipman (1990; 1995; 1997; 1997a; 1997b; 1997c; 1999), Oliveira (2003; 2011), Gallo (2010), Kohan (2000), dentre outros.

Ortega y Gasset (2000) nos provoca a refletir sobre o ato de estudar, que pode ser autêntico ou inautêntico. O estudo autêntico nasce de uma necessidade interna do educando, um desejo de saber algo que ainda não conhece. Essa busca genuína é o que revitaliza a ciência, a educação, as artes e todas as áreas do saber. Em contraste, o estudo inautêntico, imposto por agentes externos, carece de sentido pessoal e se torna uma carga, mortificando os saberes ao impedir a exploração de problemas e suas possíveis soluções.

Rancière (2004) e Kohan (2003) nos desafiam a repensar o papel do educador. No encontro entre educador e educando, o mestre não deve fornecer respostas, traçar caminhos ou explicar as causas das conclusões presentes nos conteúdos escolares. Ao contrário, deve evitar assassinar a capacidade do aluno de se debruçar sobre as questões e pensar por si mesmo nas possíveis soluções, colocando-se como um sujeito problematizador. Isso permite que os estudantes projetem seus próprios caminhos, tecendo suas considerações diante das expectativas de aprender.

Diante da necessidade urgente de repensar as metodologias de ensino para favorecer um ambiente escolar que promova uma educação menor, é crucial adotar uma abordagem que não apresente resultados prontos, mas que proponha problemas e fomente a racionalidade e a criticidade dos educandos. É nesse contexto que se busca metodologias inovadoras, especialmente voltadas para a Educação Infantil, para cultivar mentes curiosas e pensantes desde cedo.

Nesse sentido, analisaremos as obras de Aspis (2012), Aspis & Gallo (2009) e Gallo (2000; 2010); Oliveira (2011; 2012); Kohan (2000). Com base nesses autores, vislumbramos possibilidades metodológicas para um ensino que se baseie em referências e temas próximos aos contextos dos educandos, fazendo parte de seu cenário pessoal e de seus problemas. A partir dos temas definidos pelo educador, considerando as especificidades de suas turmas, o próximo passo é pensar em propostas metodológicas que favoreçam o ensinar e o aprender.

Entre as possibilidades metodológicas, destaca-se Gallo (2012), que propõe iniciar pela sensibilização, despertando sensações e sentimentos diante dos conteúdos e temas. Em seguida, vem a etapa de problematização, onde os educandos são provocados a pensar e refletir sobre aquilo que consideram verdades

e pontos de vista já consolidados. A partir dessas perguntas, parte-se para a investigação, analisando opiniões e buscando pontos de vista com plausibilidade teórica e científica. Finalmente, chega-se à reconstrução, onde os alunos têm a oportunidade de criar conceitos e subverter ideias.

O ensino exotérico, conforme Aspis e Gallo (2009), é baseado em referências e temas intencionalmente selecionados. O método segue uma trajetória que começa com a sondagem e a sensibilização, verificando as dificuldades e aproximações dos educandos em relação ao tema. Em seguida, passa-se para a problematização, despertando o interesse dos alunos, e então para a investigação. Por fim, chega-se à conceituação, ou seja, a Sensibilização, a Problematização, a Investigação e a Conceituação (SPIC) de Gallo (2002).

Oliveira (2011; 2010) nos convida a uma reflexão profunda sobre a prática filosófica com crianças, inspirada em sua experiência com os romances filosóficos de Lipman (1995) e nas ideias da Escola de Frankfurt. Ela defende que a Filosofia é uma experiência singular e intransferível, capaz de envolver, construir e transformar a subjetividade dos sujeitos. Propõe que busquemos nossas próprias palavras para expressar o pensamento filosófico, além da dimensão técnica, e discute a formação e avaliação na prática filosófica com crianças.

Kohan (2000) nos apresenta os passos e as possibilidades metodológicas que Lipman (1923-2010) sugere para trabalhar Filosofia com crianças, abrindo caminhos para uma educação que vai além do convencional.

Oliveira (2003; 2011; 2019) analisa as relações entre crianças, Filosofia e literatura, a partir de sua experiência com a produção de textos para o ensino de Filosofia. Ela questiona as vantagens e desvantagens de usar a literatura ou textos próprios nas aulas de Filosofia, defendendo que ambos podem contribuir para o desenvolvimento do pensamento crítico, criativo e ético dos sujeitos.

Em uma reflexão poética sobre o ensino de Filosofia, Oliveira (2003) discute a pertinência de introduzir essa disciplina no currículo desde os primeiros anos escolares, baseada nos fundamentos teóricos e metodológicos do programa Filosofia para Crianças, criado por Lipman (1923-2010). O livro relata a experiência da autora

com a produção de textos e histórias para as aulas de Filosofia, com o Grupo de Estudos e Pesquisas "Filosofia para Crianças" (GEPFC).¹

Ao longo das Seções delineadas nessa dissertação veremos que na contemporaneidade, a cultura do hiperconsumismo e o modelo neoliberal de educação se entrelaçam, criando um cenário onde a ética e a política são frequentemente subordinadas aos interesses econômicos. A cultura do hiperconsumismo transforma indivíduos em consumidores incessantes, alienando-os de suas próprias necessidades e desejos autênticos. Nesse contexto, o modelo neoliberal de educação, com sua ênfase no *accountability* e na performatividade, reforça essa alienação ao tratar a educação como um produto a ser consumido e os alunos como meros números em uma planilha. A busca por resultados mensuráveis e a pressão por desempenho sufocam a criatividade e a paixão pelo conhecimento, desumanizando o processo educativo.

Em contraste, a educação menor e a perspectiva rizomática oferecem uma alternativa que valoriza as multidimensões ética e política do aprendizado. A educação menor, com seu foco nas experiências cotidianas e nos diálogos significativos, resgata a essência do aprender e do ensinar como atos de descoberta e de encantamento. Já a perspectiva rizomática desafia as hierarquias tradicionais do conhecimento, promovendo uma visão mais inclusiva e democrática da educação. Ao integrar as multidimensões ética e política, essa abordagem educativa enriquece o processo de aprender, tornando-o mais sensível às realidades e necessidades dos indivíduos e das comunidades.

Somado a isso, a Filosofia com crianças, como método e prática, exemplifica a aplicação dessas ideias em ação. Ao promover o estudar, o ensinar e o aprender autêntico, a Filosofia com crianças desafia a superficialidade e a passividade impostas pelo hiperconsumismo e pelo modelo neoliberal. O arquétipo de comunidades de investigação e as novelas filosóficas de Lipman (1923-2010) são ferramentas valiosas nesse processo, criando espaços de diálogo e reflexão que tornam a Filosofia acessível e envolvente para os jovens alunos. E, a partir da análise e investigação dos

¹ O Grupo de Estudos e Pesquisas "Filosofia para Crianças" (GEPFC) é uma iniciativa dedicada a explorar e promover a filosofia como uma prática educacional para crianças. Ele se concentra em desenvolver métodos e materiais que incentivem o pensamento crítico, a reflexão e o diálogo filosófico entre os jovens. Através de encontros regulares, pesquisas acadêmicas e atividades práticas, o GEPFC busca criar um ambiente onde as crianças possam questionar, argumentar e compreender melhor o mundo ao seu redor, contribuindo para a formação de sujeitos conscientes e engajados.

trabalhos de Gallo (2010) e Kohan (2000) é possível destacar a importância de métodos que valorizem a voz das crianças e promovam uma educação integral e humanizadora. Assim, a Filosofia com crianças e a educação menor se aproximam, oferecendo caminhos para uma prática educativa que seja ao mesmo tempo crítica e transformadora.

Assim, esta dissertação se desdobra em três seções, cada uma tecendo um fio que liga a contemporaneidade com a educação menor como forma de resistir ao modelo de educação neoliberal; a perspectiva rizomática ante as multidimensões da ética e da política; o estudar, ensinar e aprender com as comunidades de investigação e as novelas filosóficas para, então, discorrer acerca dos métodos de ensino pela perspectiva da educação menor.

SEÇÃO 2: A CONTEMPORANEIDADE E AS MULTIDIMENSÕES ÉTICA E POLÍTICA

Vivemos em uma era onde o brilho das vitrines e o apelo incessante ao consumo moldam nossas identidades e aspirações. A cultura do hiperconsumismo nos envolve em uma dança frenética, onde o valor de ser é frequentemente eclipsado pelo ter. Nesse cenário, o modelo neoliberal de educação surge como um espelho dessa lógica, promovendo o *accountability* e a performatividade como métricas de sucesso, transformando o aprender em um espetáculo de números e resultados.

Mas, e se olharmos além das cifras e dos rankings? E se mergulharmos nas multidimensões da ética e da política na formação do sujeito? Aqui, a educação se revela não apenas como um processo de aquisição de conhecimentos, mas como uma jornada de construção da identidade, da crítica e da autonomia. É nesse encontro entre o indivíduo e a sociedade que se forjam as bases para uma existência plena e consciente.

Nesta seção, convidamos a explorar esses temas com um olhar crítico, questionando as estruturas que nos cercam e buscando novas formas de pensar e agir.

2.1 A cultura do hiperconsumismo

Alguns dos fenômenos culturais da contemporaneidade são pautados na propagação do hiperconsumismo, levantando a bandeira do capitalismo monopolista e financeiro e fazendo com que a grande massa popular volte seus interesses com mais afincamento para a satisfação de *status*, interesses, sensações e emoções que são moldadas por aqueles que, em muitos casos, manipulam e estruturam o Estado, detendo suas formas de poder (coercitivo ou coativo).

Para tanto, deturpam o imaginário das massas, aludindo-os quanto a concepções que muitos pensadores já se debruçaram diante do tema e trouxeram reflexões e pensamentos que, em muitos casos, é o anteposto do que forçosamente é impetrado por esses fenômenos midiáticos, que deslançam uma série de produtos culturais, que emblemizam modos de vida, de ser, de sonhar e de projetar suas expectativas e interesses.

A cultura do hiperconsumismo, um fenômeno marcante das sociedades contemporâneas, pode ser vista como uma resposta ao vazio existencial e à busca incessante por identidade e satisfação emocional. Este comportamento é frequentemente impulsionado por uma combinação de fatores psicológicos, sociais e econômicos, que se entrelaçam para criar um ciclo vicioso de consumo desenfreado.

Bauman (2007) argumenta que a modernidade líquida, a contemporaneidade, é caracterizada pela fluidez e pela constante mudança, onde as relações e os valores são efêmeros. Nesse contexto, o consumo se torna uma forma de preencher o vazio deixado pela falta de estabilidade e significado. As pessoas buscam nos bens materiais uma forma de compensar a ausência de conexões profundas e duradouras, resultando em um ciclo interminável de compra e descarte.

"A modernidade líquida, com sua ênfase na flexibilidade, na fluidez e na desregulamentação, fragiliza os laços sociais e as identidades estáveis. As relações se tornam cada vez mais efêmeras, moldadas pelas demandas do momento presente. O consumismo exacerbado, que alimenta essa lógica da liquidez, torna os objetos e as pessoas descartáveis, como embalagens vazias. A efemeridade, nesse contexto, não é apenas uma característica das relações, mas também um modo de vida que permeia todas as esferas da existência humana. A busca incessante por novidades e a dificuldade em estabelecer vínculos duradouros geram um sentimento de vazio e de insegurança que se torna cada vez mais generalizado." (BAUMAN, 2007, p. 56)

Isto é, nas águas turbulentas da contemporaneidade, onde tudo é efêmero e transitório, o hiperconsumismo surge como uma tentativa desesperada de encontrar estabilidade. As pessoas, como náufragos à deriva, agarram-se aos bens materiais na esperança de preencher o vazio deixado pela falta de conexões duradouras e significativas. O consumo desenfreado torna-se um ritual quase sagrado, uma promessa de felicidade e de identidade que, no entanto, se dissolve tão rapidamente quanto é adquirida.

A fragilidade das nossas relações e valores revela-se em um mundo onde tudo é descartável, desde produtos até sentimentos. O hiperconsumismo é uma máscara que esconde a verdadeira face da nossa insatisfação. A busca incessante por novos objetos e experiências é, na verdade, uma fuga do confronto com nossas próprias inseguranças e medos. Assim, o hiperconsumismo não é apenas um sintoma da contemporaneidade, mas um espelho que reflete a nossa incapacidade de encontrar significado e propósito em um mundo que se dissolve diante de nossos olhos.

Já Lipovetsky (2007) descreve o hiperconsumismo como uma forma de escape dos desafios e frustrações da vida cotidiana. Ele sugere que o consumo excessivo é uma tentativa de alcançar uma felicidade ilusória, promovida por uma sociedade que valoriza o ter em detrimento do ser. Lipovetsky (2007) destaca que essa busca incessante por novos produtos e experiências é alimentada por uma indústria que se beneficia da obsolescência programada e da criação constante de novas necessidades.

"O hiperconsumidor não é apenas aquele que consome mais, é aquele que consome de maneira mais variada, intensiva, personalizada, enquanto se distancia dos modelos rígidos e das normas coercitivas do consumo de massa das décadas anteriores. Passa-se de uma sociedade que impunha normas a uma sociedade que promove escolhas, de uma lógica de conformismo coletivo a uma lógica de diferenciação individualizada." (LIPOVETSKY, 2007, p. 56).

Assim, é no teatro da vida contemporânea que o hiperconsumismo se desenrola como uma peça incessante, onde cada ato é uma tentativa de escapar das frustrações cotidianas. As pessoas, como atores em busca de aplausos, vestem-se com os trajes mais recentes e adornam-se com os acessórios mais desejados, na esperança de alcançar uma felicidade ilusória. O palco é iluminado por uma sociedade que valoriza o ter em detrimento do ser, onde a obsolescência programada e a criação constante de novas necessidades alimentam a busca incessante por novos produtos e experiências.

Neste espetáculo, o consumo excessivo é uma dança frenética que mascara a ansiedade e o medo do vazio existencial. Cada nova aquisição é um passo na coreografia da ilusão, uma tentativa de anestesiá-las dores e angústias. No entanto, a cortina nunca cai e a busca por satisfação continua revelando a superficialidade de uma felicidade que se esvai tão rapidamente quanto é conquistada. O hiperconsumismo, assim, não é apenas um reflexo da sociedade contemporânea, mas também um espelho que revela a nossa incapacidade de encontrar significado e propósito em um mundo que nos convida a consumir sem parar.

Por sua vez, do ponto de vista psicológico, Jung e Von Franz (2008) apontam que o hiperconsumismo pode ser visto como uma manifestação da desconexão do indivíduo com seu inconsciente. A falta de autoconhecimento e a negação dos aspectos mais profundos da psiquê levam as pessoas a buscarem satisfação em

fontes externas, como bens materiais, em vez de enfrentar suas próprias sombras e buscar um sentido mais profundo na vida.

Assim, no vasto jardim da psique humana, o hiperconsumismo floresce como uma planta invasora, sufocando as raízes profundas do autoconhecimento e da conexão com o inconsciente. As pessoas, como jardineiros desatentos, dedicam-se a cultivar a superfície, adornando-se com bens materiais na esperança de encontrar satisfação. No entanto, essa busca incessante por objetos externos é uma tentativa de preencher o vazio deixado pela desconexão com os aspectos mais profundos da psique.

Cada nova aquisição é como uma flor efêmera que desabrocha e murcha rapidamente, deixando um vazio ainda maior. Jung e Von Franz (2008) nos alertam para a importância de enfrentar nossas próprias sombras e a buscar um sentido mais profundo na vida. O hiperconsumismo é como uma fuga do confronto com nossas próprias inseguranças e medos, uma tentativa de mascarar a falta de propósito com a ilusão de plenitude. Assim, o consumo desenfreado não é apenas um sintoma da desconexão com o inconsciente, mas um espelho que reflete a nossa incapacidade de cultivar um jardim interno rico e significativo.

Dessa forma, conceitos como alegria, satisfação, prazer, dor, felicidade, riqueza, necessidades e diferença são moldados para um consumo frenético, muitas vezes imediatista e fugaz. O hiperconsumismo, carregado pela indústria cultural, corrompe o sentimento social, a busca por equidade, representatividade e a efetivação dos direitos já garantidos na carta magna e outros instrumentos legais. Em seu lugar, surge a necessidade de buscar apenas o que nos torna mais desiguais, chegando à desumanização. Esse fetichismo da mercadoria, baseado em simulacros, torna vorazes e pulsantes as condutas massificadas, plantando sonhos que fortalecem o egoísmo e o individualismo.

O espetáculo é a ideologia por excelência, porque expõe e manifesta na sua plenitude a essência de qualquer sistema ideológico: o empobrecimento, a submissão e a negação da vida real. O espetáculo é, materialmente, «a expressão da separação e do afastamento entre o homem e o homem». O «novo *poderio* do embuste» que se concentrou aí tem a sua base na produção onde surge «com a massa crescente de objetos... um novo domínio de seres estranhos aos quais o homem se submete». É grau supremo duma expansão que necessariamente se coloca contra a vida. (DEBORD, 1997, p.135).

Sob essa perspectiva, vivemos em uma constante negação da vida real, simulando vidas, sonhos e perspectivas nas redes sociais. Em inúmeros momentos, fabular mentiras se torna um hábito, camuflando a angústia que sentimos pelo que é real e sentido. Deixamos de lado o real para mergulhar cada vez mais nas redes sociais, atenuando os sentimentos de angústia e frustração. Assim, em detrimento da espetacularização do que simulamos viver, abandonamos nossa identidade, o nosso ser.

No labirinto de espelhos da sociedade contemporânea, o hiperconsumismo e a espetacularização da vida se entrelaçam em uma dança hipnótica de simulacros. Cada compra, cada nova aquisição, é como um reflexo distorcido que promete uma versão idealizada da realidade, mas que, na verdade, nos afasta cada vez mais do autêntico.

Debord (1997) nos alerta para a sedução do espetáculo, onde a imagem se sobrepõe à essência e a cópia se torna mais valorizada que o original. Nesse cenário, o consumo desenfreado é alimentado por uma incessante busca por validação e pertencimento, onde a mercadoria não é apenas um objeto, mas um símbolo de *status* e identidade.

"O espetáculo não é um conjunto de imagens, mas uma relação social entre pessoas, mediada por imagens. Ele não pode ser compreendido como um abuso do mundo visual, como o produto de técnicas de difusão massiva de imagens. Ele é, antes, uma visão do mundo que se tornou objetivada. O espetáculo em geral, como inversão concreta da vida, é o movimento autônomo do não vivo. [...] No espetáculo, o que aparece é bom, o que é bom aparece. A atividade social concreta é que está invertida: o real é representado como ideal, e o ideal obtém uma existência real." (DÉBORD, 1997, p. 14).

Os simulacros, essas representações enganosas da realidade, criam uma ilusão de plenitude e de felicidade que nunca alcançamos. A vida espetacularizada é uma performance contínua, onde cada gesto, cada escolha de consumo é cuidadosamente coreografada para impressionar e seduzir.

No entanto, por trás dessa fachada brilhante, esconde-se um vazio profundo, uma desconexão com o verdadeiro eu. O hiperconsumismo, assim, não é apenas um reflexo da sociedade do espetáculo, mas também um mecanismo que perpetua a alienação e a superficialidade, transformando a vida em uma eterna busca por algo que nunca pode ser plenamente alcançado.

É através dessa instrumentalização que somos persuadidos a simular, em vez de viver, personificando e universalizando a busca voraz pelo capital.

No grande circo da indústria cultural, o hiperconsumismo é o espetáculo principal, encantando a plateia com suas luzes brilhantes e promessas de felicidade instantânea. A indústria cultural, como um mestre de cerimônias habilidoso, manipula nossas emoções e desejos, transformando tudo em mercadoria. Nesse cenário, o consumo desenfreado é incentivado por uma produção em massa de bens culturais, que são projetados para atender aos interesses comerciais das grandes corporações.

Cada novo produto cultural é como um truque de mágica, deslumbrando o público e criando a ilusão de que a felicidade e a realização estão ao alcance de uma compra. Filmes, programas de televisão, música e outros produtos de entretenimento são produzidos em grande escala e amplamente difundidos pela mídia de massa, moldando nossas preferências culturais e promovendo a alienação e a superficialidade.

O valor artístico ou cultural é subordinado ao valor econômico e a cultura se torna uma mercadoria para ser consumida, assim como qualquer outro bem de consumo. Nesse contexto, o hiperconsumismo não é apenas um reflexo da sociedade contemporânea, mas também um instrumento de controle social que perpetua a alienação e a manipulação das massas pelo capitalismo. Desse modo, o capital e o fetichismo pela mercadoria sobrepõem o valor intrínseco do ser. O "ter" se torna mais importante do que o "ser" (ADORNO, 1988; 1986; DEBORD, 1997).

"Os homens, na sociedade burguesa, reconhecem-se apenas como coisas, na medida em que a mercadoria, na qual todos os seus esforços se transformam, já não lhes pertence e, em vez disso, domina-os. [...] As relações sociais são reificadas, transformando os indivíduos em apêndices do mercado e atribuindo às mercadorias o status de portadoras de valor, enquanto o valor humano é relegado à insignificância. A essência do homem dissolve-se no 'ter', no fetiche mercantil, que suplanta o ser e o subjuga." (ADORNO; HORKHEIMER, 1986, p. 42).

Enquanto isso, deixamos de lado as questões que realmente são importantes. A relação Eu-Tu é corrompida e deixada de lado em detrimento do Eu-Isso (Buber, 2006). A ipseidade, a empatia e a generosidade tornam-se cada vez mais raras no cenário social.

A interação genuína e autêntica entre indivíduos é substituída por relações mediadas por mercadorias e imagens. O sujeito, imerso em um mundo de consumo

desenfreado, começa a ver o outro não como um ser único e insubstituível, mas como um objeto de troca ou um meio para alcançar satisfação pessoal. A profundidade e a autenticidade das relações humanas são sacrificadas em prol de uma superficialidade que valoriza o ter em detrimento do ser.

A indústria cultural, com sua produção em massa de bens e símbolos, reforça essa alienação ao promover uma cultura de aparências e simulacros. As interações humanas são reduzidas a transações comerciais, onde o valor do outro é medido pelo que ele pode oferecer em termos de status ou prazer imediato.

Nesse cenário, a relação Eu-Tu é substituída pela relação Eu-Isso, onde o outro é desumanizado e instrumentalizado. A verdadeira conexão, baseada no reconhecimento mútuo e na presença autêntica é perdida, dando lugar a uma existência marcada pela solidão e pela busca incessante por validação externa.

A indústria cultural provoca a heteronomia e a reificação humana, criando simulacros e expiações em todas as sensações sociais, sejam elas boas, ruins, depressivas ou extirpáveis. Isso mantém o indivíduo focado e alienado nessa perversa busca por bens, enquanto reproduz as desigualdades e dilemas que permeiam as diferentes esferas da sociedade contemporânea.

Sob essa perspectiva, o sujeito não se torna crítico, revoltoso e exigente por melhores qualidades e condições de vida, mas descrente e destituído de sua individualidade, identidade, expectativas e sonhos. Esse indivíduo, já sucumbido por fenômenos alienativos calcados no espectro material e simbólico que são implantados pelo capitalismo, é alienado e despojado de toda a sua potência. Assim, ele se torna submisso ao sistema, em última análise.

2.2 O modelo neoliberal de educação: *accountability* e performatividade

No vasto universo da educação, onde cada aluno é uma estrela e cada professor um astrônomo, surgem os reformadores neoliberais, como cometas brilhantes, trazendo consigo a performatividade, a *accountability* e a responsabilização docente. Mas, ao observarmos suas trajetórias, o que realmente vemos?

Vemos professores transformados em observadores incansáveis, suas paixões e dedicações reduzidas a cálculos e medições. A performatividade, como uma força gravitacional implacável, exige resultados, metas e padrões, esquecendo-se da essência humana que ilumina cada constelação.

As reformas neoliberais na educação, sob a perspectiva de Freitas (2018), representam uma transformação significativa no sistema educacional, marcada pela influência do mercado e pela redução do papel do Estado. Ele critica essas reformas, destacando seus impactos negativos na qualidade e na equidade da educação. De acordo com esse autor, as reformas neoliberais promovem a mercantilização da educação, tratando-a como um produto a ser consumido. Esse modelo é caracterizado pela padronização do ensino, pela implementação de testes em larga escala e pela responsabilização (*accountability*) dos professores e das escolas.

"As reformas empresariais promovem uma visão mercantil da educação, na qual o aluno é tratado como consumidor e a escola como fornecedora de um produto a ser avaliado por sua 'eficiência' e 'desempenho' em testes padronizados. [...] Essa lógica desconsidera as desigualdades estruturais que atravessam a sociedade e que condicionam as oportunidades educacionais. O foco nos resultados e na competição entre escolas reforça a segregação, aprofunda as disparidades e esvazia a função social da educação, transformando-a em um espaço de reprodução das desigualdades ao invés de superação." (FREITAS, 2018, p. 76).

Segundo Freitas (2018), essas práticas são inspiradas em políticas educacionais dos Estados Unidos, como a lei *No Child Left Behind* (NCLB), que enfatiza a avaliação padronizada e a competição entre escolas

A *accountability*, com sua máscara de justiça, impõe uma carga pesada sobre os ombros dos educadores. Responsabilizados por cada desvio, por cada falha, são julgados sem considerar as complexidades e desafios que enfrentam diariamente. A educação, que deveria ser um cosmos de colaboração e crescimento, torna-se um tribunal de acusações e defesas.

Já a performatividade na educação refere-se à ênfase em resultados mensuráveis e à pressão para que professores e alunos atinjam metas específicas, muitas vezes estabelecidas por políticas educacionais neoliberais. Performatividade pode ser entendida como uma tecnologia, cultura e modo de regulação que busca medir a produtividade e o desempenho por meio de indicadores padronizados.

Desde a década de 80, com as ações de Margaret Thatcher (1925-2013), testemunhamos mudanças estruturais nas reformas neoliberais na educação, promovendo um ideário de progresso e desenvolvimento. Essa política de Estado mínimo idealizou a educação como a chave para o progresso, mas buscou no cientificismo administrativo e na tecnoburocracia elementos que deturpam o verdadeiro sentido da educação, reinventando-a para satisfazer apenas as necessidades do mercado de trabalho (SHIROMA *et al.*, 2002).

No Brasil, essa reestruturação educacional convergente aos preceitos neoliberais e começou a se manifestar no governo de Fernando Collor de Mello (1949-), com a ampliação das vagas nas escolas de educação básica, mas sem o necessário investimento em formação de professores, em infraestrutura e na valorização docente. Desde então, uma série de normativas focadas na performatividade, na *accountability*, em metas e procedimentos foram impostas, sob a justificativa de evitar um modelo caótico de gestão e de educação (SHIROMA *et al.*, 2002; BROOKE, 2006).

No entanto, os gestores educacionais daquele momento que impuseram simulacros falaciosos, modelos gerenciais que priorizam resultados em detrimento do processo educativo, consolidando uma educação bancária. Freitas (2012) revela que, em outros países, esse modelo tem apresentado resultados pífios, desviando a educação de seu verdadeiro objetivo: levar conhecimento a todos e a de formar os sujeitos por uma perspectiva crítica, emancipadora e integral, com vistas a autonomia do sujeito.

Cabe destacar que a *accountability* na educação carrega em seu bojo a responsabilização e a prestação de contas dos profissionais e das instituições educacionais pelos resultados obtidos. Esse conceito ganhou destaque nas políticas educacionais neoliberais, que até hoje buscam eficiência e resultados mensuráveis. Desse modo, a *accountability* pode ser entendida como a exigência de que as escolas e os professores demonstrem, por meio dos resultados que os seus alunos obtêm nas avaliações externas de larga escala os resultados de seu trabalho.

A ênfase em resultados pode gerar uma pressão excessiva sobre professores e alunos, levando a um ambiente de estresse e ansiedade. Estudos mostram que essa pressão pode resultar em práticas de ensino voltadas apenas para os testes, em detrimento de uma educação mais holística e significativa.

A *accountability* tende a reduzir a educação a números e estatísticas, desconsiderando as complexidades e particularidades de cada contexto escolar. Isso pode desumanizar o processo educacional, transformando professores em meros executores de metas e o aprender dos alunos em números a serem alcançados.

Shiroma *et al.* (2002) destacam como a implementação de políticas de performatividade pode levar a uma visão estreita da educação, focada apenas em resultados mensuráveis, ignorando os aspectos importantes como o desenvolvimento crítico e criativo dos alunos. Em sua análise, os autores argumentam que a ênfase excessiva em resultados padronizados pode limitar a capacidade dos professores de adaptar o ensino às necessidades individuais dos alunos, resultando em uma educação menos inclusiva e equitativa. Além disso, Shiroma *et al.* (2002) apontam que a pressão por resultados pode levar a práticas de ensino que priorizam a memorização e a repetição no lugar do pensamento crítico e da resolução de problemas.

"O modelo de educação neoliberal redefine o papel do Estado na oferta educacional, promovendo uma visão mercadológica em que a educação deixa de ser um direito social universal para se tornar um bem de consumo. A lógica de eficiência e competitividade passa a orientar as políticas educacionais, resultando na privatização, na terceirização de serviços e na criação de mecanismos de avaliação padronizada. Essa perspectiva desconsidera as desigualdades históricas e sociais, tratando desigualmente sujeitos que partem de condições desiguais e reforçando a exclusão e a marginalização daqueles que não se ajustam aos parâmetros produtivistas e meritocráticos impostos pelo sistema." (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002, p. 45).

Nesse sentido, Maroy (2014) discute essas mudanças nas políticas de performatividade e aponta que, embora essas políticas busquem melhorar a qualidade da educação, muitas vezes resultam em práticas que não consideram as realidades locais e as necessidades específicas das comunidades escolares.

"As políticas de *accountability*, ao enfatizarem a avaliação externa e padronizada, podem gerar efeitos perversos, como o ensino voltado exclusivamente para os testes, a marginalização de disciplinas não avaliadas e a pressão excessiva sobre professores e alunos. Além disso, tais políticas tendem a desconsiderar as especificidades locais e contextuais das escolas, impondo uma lógica uniformizadora que não reconhece a diversidade das realidades educacionais." (MAROY, 2014)

Maroy (2014) argumenta que a implementação de políticas de performatividade pode criar um ambiente de competição entre escolas, onde o foco está em alcançar metas de desempenho, em vez de promover uma educação integral para todos os alunos. Além disso, Maroy (2014) destaca que a pressão por resultados pode levar a uma cultura de culpabilização, onde professores e escolas são responsabilizados por fatores que estão além de seu controle, como as condições socioeconômicas dos alunos e o que o aluno consegue assimilar e desenvolver ao longo de suas aulas, mensurados em avaliações de múltiplas escolhas.

"O modelo de accountability, ao imputar responsabilidade exclusivamente aos professores e instituições, cria um sistema de culpabilização onde os resultados negativos no desempenho educacional são atribuídos a esses atores, sem considerar as condições estruturais e contextuais em que operam. Esse processo de culpabilização ignora as desigualdades socioeconômicas e o impacto de políticas públicas ineficazes, tornando os professores responsáveis por problemas sistêmicos e coletivos. Ao invés de promover uma análise crítica e construtiva, esse modelo reforça a estigmatização e deslegitima a confiança nas instituições de ensino." (MAROY, 2014, p. 115).

Assim, as reformas neoliberais tendem a aumentar as desigualdades educacionais e, por conseguinte, sociais. Ao priorizar a eficiência e a competitividade, essas políticas frequentemente desconsideram as necessidades específicas de diferentes comunidades e grupos sociais. Isso resulta em um sistema educacional que favorece aqueles que já possuem vantagens socioeconômicas, enquanto marginaliza os mais vulneráveis (FREITAS, 2018).

Somado a isso, há uma forte pressão e influência de organismos internacionais, como o Banco Mundial e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), na formulação das políticas educacionais neoliberais. Essas instituições promovem uma agenda que serve aos interesses do capital internacional, em detrimento das necessidades locais e das particularidades culturais de cada país (FREITAS, 2018).

"Os sistemas de responsabilização frequentemente falham em reconhecer que as escolas são apenas um dos muitos fatores que influenciam o desempenho dos alunos. Ao atribuir toda a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso escolar às instituições educacionais, essas políticas desconsideram o impacto das condições socioeconômicas, da desigualdade de recursos e do contexto familiar. Isso leva a uma visão reducionista da educação, em que o desempenho escolar é tratado como um reflexo exclusivo da competência

das escolas, enquanto outras variáveis críticas são ignoradas." (BROOKE, 2006, p. 507).

Políticas que carregam como pano de fundo a *accountability* e a performatividade muitas vezes não levam em conta as desigualdades sociais e econômicas que afetam o desempenho dos alunos. Escolas em áreas desfavorecidas podem ser penalizadas por resultados baixos, sem que se considere os desafios adicionais que enfrentam. A responsabilização excessiva pode desmotivar os professores, que se sentem injustamente culpados por fatores que estão fora de seu controle. Isso pode levar a um aumento na rotatividade de professores e a uma diminuição na qualidade do ensino.

Essa análise revela a necessidade de repensar essas políticas públicas educacionais de forma crítica. Embora a *accountability* tenha a intenção de melhorar a educação, sua aplicação impositiva e descontextualizada acarreta diversos problemas, prejudicando tanto professores quanto alunos.

É essencial considerar as complexidades e particularidades de cada contexto escolar e buscar abordagens que valorizem a diversidade e a humanidade do processo educacional. A educação deve ser um espaço de colaboração e crescimento, onde a criatividade e o pensamento crítico são incentivados, e não um tribunal de acusações e defesas. Que possamos, então, construir uma educação que verdadeiramente transforme e liberte, reconhecendo e respeitando a complexidade e a diversidade de cada indivíduo e comunidade escolar.

E assim, a responsabilização docente se torna um dilema. De um lado, a promessa de uma educação de qualidade; do outro, a pressão sufocante que desumaniza e desmotiva. Shiroma *et al.* (2002) nos alertam para os perigos dessa abordagem, que, ao focar exclusivamente em resultados, esquece-se do processo, da jornada, do ser humano.

Que possamos, então, refletir e criticar esses reformadores. Que possamos buscar uma educação que valorize o ser, que celebre a diversidade, que reconheça a complexidade. Que a performatividade não apague a paixão, que o *accountability* não sufoque a criatividade, que a responsabilização não desumanize o educador.

Em cada sala de aula, em cada coração de professor, reside a esperança de um futuro melhor. Que essa esperança não seja apagada pelas frias estatísticas, mas

alimentada pelo calor da compreensão e do respeito. Que possamos, juntos, explorar uma educação que verdadeiramente transforme, que verdadeiramente liberte.

Essa política de responsabilização esvazia o papel do educador, focando em metas e padrões que não refletem a excelência no conhecimento. O fracasso e o sucesso escolar dependem do impacto da educação na vida do aluno, em seu projeto de vida, perspectivas e sonhos. A educação deve despertar no aluno uma paixão pelo aprender, uma vontade de viver.

Enquanto focarmos apenas em notas e na domesticação de corpos, em vez de olhar para o educando sob a perspectiva da educação menor (GALLO, 2002), continuaremos oferecendo um sistema de ensino pouco atrativo, tanto para os docentes quanto para aqueles que buscam na escola uma revolução por meio da educação.

"O modelo de accountability é frequentemente sustentado por uma lógica de controle e desconfiança nas instituições escolares, deslocando a ênfase da qualidade intrínseca do processo educativo para o cumprimento de metas quantitativas externas. Essa abordagem reduz a complexidade do ensino e da aprendizagem a indicadores numéricos, ignorando a diversidade dos contextos escolares e as relações humanas que são centrais na educação. Ao impor uma lógica de mercado, essas políticas desestimulam a colaboração entre os profissionais da educação e promovem uma competição desigual entre escolas, acentuando as desigualdades existentes no sistema educacional." (MAROY, 2014, p. 128).

A interseção entre *accountability*, educação neoliberal e performatividade revela um cenário preocupante para a educação contemporânea. Essas políticas, ao priorizarem resultados mensuráveis e a eficiência, desconsideram a complexidade e a humanidade do processo educacional. A *accountability* impõe uma carga pesada sobre os educadores, responsabilizando-os por fatores que muitas vezes estão além de seu controle.

A performatividade, por sua vez, transforma a educação em um espetáculo de números e metas, onde a essência do aprendizado é frequentemente perdida. Juntas, essas abordagens neoliberais degradam uma educação que deveria fazer sentido para o aluno, transformando-a em um processo mecânico e desumanizado.

Essa degradação da educação está intimamente ligada aos fenômenos da contemporaneidade, como a modernidade líquida, o esvaziamento do ser em detrimento do ter, o hiperconsumismo e a indústria cultural em prol de uma vida postada e não sentida. Nesse contexto, a educação performativa e centrada na

accountability contribui para o esvaziamento do ser, ao focar exclusivamente em resultados e metas, em vez de promover o desenvolvimento integral do indivíduo. O hiperconsumismo e a indústria cultural reforçam essa lógica, ao valorizar o ter sobre o ser, transformando o conhecimento em mercadoria e o aprendizado em um produto a ser consumido.

"As reformas neoliberais na educação, com ênfase na padronização e na adoção de modelos de gestão empresarial, acabam por reduzir a educação a uma mercadoria, desprovida de seu caráter crítico e emancipador. O objetivo não é mais formar indivíduos autônomos, capazes de refletir sobre a sociedade, mas sim prepará-los para se tornarem trabalhadores eficientes dentro do sistema capitalista. A educação, ao ser tratada como um serviço que deve ser 'comprado' e 'vendido', perde seu propósito essencial: o desenvolvimento integral do ser humano. Ao invés de estimular a criatividade e o pensamento crítico, essas políticas educacionais favorecem a conformidade e a subordinação dos indivíduos a um modelo econômico que não prioriza a liberdade ou a igualdade, mas sim a produção e o consumo. Nesse contexto, a educação se torna um processo de 'mortificação', onde a verdadeira aprendizagem e o desenvolvimento humano são subvertidos pela lógica mercantil." (FREITAS, 2018, p. 102).

A relação entre essas políticas educacionais e os fenômenos contemporâneos favorece a mortificação da educação, esvaziando seu sentido e propósito. A educação, que deveria ser um espaço de transformação e emancipação, torna-se um processo burocrático e despersonalizado. Os alunos, em vez de serem incentivados a explorar, questionar e criar, são treinados para alcançar metas e resultados pré-determinados. Esse enfoque limita a capacidade dos educandos de compreender os saberes em seu contexto, de desenvolver um pensamento crítico e de se tornarem sujeitos conscientes e engajados.

Na escola, sinto que somos tratados como produtos em uma linha de montagem. Cada dia é uma corrida contra o relógio, com horários rígidos e tarefas que parecem mais sobre nos preparar para o mercado de trabalho do que nos ajudar a crescer como pessoas. As aulas são focadas em resultados e notas, e não em nossa curiosidade ou criatividade.

Sinto que minha individualidade é sufocada e que somos apenas mais um número em um sistema que valoriza a produtividade acima de tudo. A pressão para ter sucesso é constante, e muitas vezes me sinto mais como uma máquina do que como uma professora.

No modelo de educação neoliberal, a padronização curricular transforma a sala de aula em um ambiente rígido e inflexível. As crianças são avaliadas por testes padronizados que não consideram suas individualidades e talentos únicos. O aprendizado é reduzido a números e rankings, e a verdadeira essência do conhecimento é perdida. A pressão para alcançar resultados específicos sufoca a curiosidade e a paixão pelo aprendizado, transformando a educação em uma corrida por notas e aprovações.

A mercantilização da educação é evidente na forma como produtos educacionais são promovidos como soluções mágicas para o sucesso. Livros didáticos caros, plataformas digitais e cursos extras são vendidos como essenciais para uma educação de qualidade. Isso cria uma desigualdade, onde apenas aqueles que podem pagar têm acesso às melhores ferramentas e oportunidades. A educação, que deveria ser um direito universal, torna-se um privilégio para poucos, perpetuando a desigualdade social e econômica.

"A educação deixa de ser vista como um direito social e passa a ser tratada como um bem de consumo, subordinada aos princípios de mercado. As políticas neoliberais, ao propagar a ideia de 'gestão eficiente' e 'competitividade', estimulam a privatização dos serviços educacionais, transformando escolas públicas e privadas em empresas. Nessa lógica, a qualidade da educação é medida não pela superação das desigualdades sociais ou pelo desenvolvimento humano, mas pela capacidade de atender a padrões de desempenho mercadológicos, como se os alunos fossem consumidores e as escolas fossem prestadoras de serviços. Essa mercantilização da educação reforça as desigualdades, ao oferecer àqueles com mais recursos a possibilidade de acessar uma educação 'de qualidade', enquanto os mais pobres são relegados a sistemas públicos de ensino cada vez mais precarizados." (FREITAS, 2018, p. 60).

Ser criança em um contexto capitalista é como viver em um mundo onde tudo tem um preço, inclusive a infância. Desde cedo, somos bombardeados por mensagens que nos dizem o que devemos querer, vestir e possuir. A publicidade nos transforma em pequenos consumidores, moldando nossos desejos e sonhos de acordo com os interesses do mercado.

A brincadeira livre e a criatividade são frequentemente substituídas por produtos prontos, que nos dizem como devemos brincar e o que devemos imaginar. A pressão para ter e consumir começa cedo, e a inocência da infância é muitas vezes perdida em meio a essa corrida pelo materialismo.

Na educação neoliberal, somos vistos como futuros trabalhadores, e não como crianças e professores com necessidades e desejos próprios. A escola se torna um

lugar onde somos treinados para sermos produtivos, eficientes e competitivos. O aprendizado é medido por testes padronizados, e o sucesso é definido por notas e rankings. A curiosidade natural e o amor pelo conhecimento são frequentemente sufocados por um currículo rígido e uma pedagogia que valoriza mais a conformidade do que a criatividade. Somos incentivados a competir uns com os outros, em vez de colaborar, e a pressão para ter sucesso pode ser esmagadora.

A mortificação da educação, promovida por essas políticas neoliberais, tem consequências profundas para a sociedade. Ao esvaziar o sentido da educação, essas abordagens contribuem para a formação de indivíduos alienados, incapazes de compreender e criticar a realidade que os cerca. A educação, em vez de ser um processo de libertação e de empoderamento, torna-se um mecanismo de controle e conformidade. É essencial, portanto, refletir criticamente sobre essas políticas e buscar alternativas que valorizem a complexidade e a humanidade do processo educacional.

Para fortalecer uma educação que traz sentido para a vida do educando, é necessário adotar uma perspectiva que permita compreender os saberes em seu contexto. Isso implica valorizar a diversidade, a criatividade e o pensamento crítico, promovendo uma educação que seja relevante e significativa para os alunos. É fundamental criar um ambiente educacional que incentive a exploração, a descoberta e a colaboração, onde os educandos possam desenvolver suas potencialidades e se tornarem agentes de transformação social.

2.3 A educação infantil no contexto neoliberal

A lógica do mercado, com sua ênfase na eficiência, competitividade e resultados mensuráveis, penetra nas instituições educativas, transformando-as em espaços onde o valor do conhecimento é frequentemente medido por sua utilidade econômica. As crianças, desde cedo, são inseridas em um sistema que prioriza habilidades e competências que atendam às demandas do mercado de trabalho, muitas vezes em detrimento de uma formação integral e humanista.

"A educação, como todas as esferas da vida social, é vítima do espetáculo. Ela deixa de ser um espaço de construção crítica e de desenvolvimento de autonomia para se tornar um campo onde se reproduzem as normas e as

exigências do mercado. O espetáculo transforma tudo em mercadoria, inclusive o saber, tornando-o uma commodity cujo valor é medido pela capacidade de gerar lucros. Nesse processo, a educação, ao invés de cultivar o espírito crítico, acaba por esterilizar as possibilidades de reflexão, engessando a imaginação e subordinando a inteligência aos imperativos da produtividade. O ensino se torna uma reprodução de imagens e ideias alienadas, deixando de lado a verdadeira formação humana." (DÉBORD, 1997, p. 71).

Nesse cenário, a figura do educador também sofre transformações. O professor é pressionado a se adaptar a currículos padronizados e a métodos de ensino que privilegiam a quantificação do aprendizado. A criatividade, a criticidade e a autonomia dos alunos podem ser sufocadas por uma abordagem que valoriza mais os resultados imediatos e tangíveis do que o desenvolvimento de capacidades intelectuais e emocionais a longo prazo. A educação infantil, assim, corre o risco de se tornar um processo de adestramento, onde o foco está na preparação para o mercado e não na formação de sujeitos críticos e conscientes.

Além disso, a mercantilização da educação infantil pode levar à desigualdade de acesso e qualidade. Em um contexto neoliberal, onde a lógica do lucro prevalece, as instituições privadas de ensino tendem a se proliferar, oferecendo uma educação de qualidade superior para aqueles que podem pagar. Isso cria um abismo entre as crianças de diferentes classes sociais, perpetuando e ampliando as desigualdades existentes.

A educação, que deveria ser um direito universal e um instrumento de equidade, torna-se um privilégio para poucos, ao passo que os recursos direcionados para a educação se transformam em *vouchers* que os responsáveis adquirem para escolherem, dentro do universo das escolas privadas, aquela que a ele convém. Desse modo, cada vez mais, esvaziam os cofres públicos e transferem esses recursos para as iniciativas privadas, sucateando cada vez mais a educação pública, gratuita e universal.

"A introdução de sistemas de vouchers na educação infantil representa uma das principais estratégias das políticas neoliberais para a privatização da educação. Os vouchers, ao invés de promoverem o direito universal à educação, incentivam a concorrência entre instituições privadas e públicas, transformando o aluno em um cliente que pode 'escolher' a escola de acordo com seu poder de compra. Esse modelo não só desestrutura a ideia de educação como um bem público e coletivo, mas também cria um sistema desigual, onde as escolas com maior capacidade de atrair recursos e clientes são beneficiadas, enquanto as instituições mais vulneráveis e com maior demanda social enfrentam grandes dificuldades para garantir a qualidade do ensino. A educação infantil, por ser um campo crucial para a formação das

crianças, sofre de maneira ainda mais grave com as pressões desse sistema, já que as práticas pedagógicas tendem a ser adaptadas à lógica do mercado, em vez de atender às reais necessidades de desenvolvimento das crianças." (FREITAS, 2018, p. 85).

A educação infantil deve ser um espaço de descoberta, de desenvolvimento integral e de construção de valores éticos e sociais. No entanto, sob a pressão das imposições mercadológicas, corre-se o risco de formar indivíduos conformistas, preparados para se encaixar em um sistema econômico, mas desprovidos de senso crítico e de capacidade para questionar e transformar a realidade. A resistência a essa lógica passa pela valorização de uma educação que priorize o ser humano em sua totalidade, promovendo a emancipação e a cidadania plena.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento que estabelece diretrizes para a educação infantil no Brasil, buscando garantir uma formação integral e equitativa para todas as crianças. No entanto, ao ser implementada em um contexto neoliberal, a BNCC pode ser interpretada e aplicada de maneiras que reforçam as imposições mercadológicas. A ênfase em competências e habilidades específicas, muitas vezes alinhadas às demandas do mercado de trabalho, pode levar a uma abordagem mais tecnicista e menos humanista da educação infantil (PIMENTA *et al*, 2020).

A BNCC propõe uma educação que valorize o desenvolvimento integral da criança, considerando aspectos cognitivos, emocionais, sociais e físicos. No entanto, na prática, as pressões por resultados mensuráveis e a necessidade de cumprir metas estabelecidas podem levar a uma priorização de conteúdos que são mais facilmente avaliáveis. Isso pode resultar em uma educação que, embora abrangente em teoria, se torna limitada na prática, focando mais em preparar as crianças para avaliações futuras do que em promover um desenvolvimento holístico.

Além disso, a implementação da BNCC pode ser influenciada pelas desigualdades socioeconômicas existentes. Escolas em contextos mais favorecidos podem ter mais recursos para oferecer uma educação que realmente abranja todos os aspectos propostos pela BNCC, enquanto escolas em contextos menos favorecidos podem enfrentar dificuldades para cumprir essas diretrizes de maneira eficaz. Isso pode perpetuar as desigualdades educacionais, com crianças de diferentes origens sociais recebendo uma educação de qualidade desigual (PIMENTA *et al*, 2020).

As pressões impostas pela BNCC, quando desdobradas na prática, podem também afetar os educadores, que se veem obrigados a seguir um currículo padronizado e a atingir metas específicas. Isso pode limitar a autonomia dos professores e reduzir a possibilidade de uma abordagem pedagógica mais criativa e adaptada às necessidades individuais das crianças. A educação infantil, nesse contexto, corre o risco de se tornar um processo mais mecanizado e menos centrado no desenvolvimento integral e na emancipação dos alunos (OLIVEIRA *et al*, 2019).

Em muitos sistemas que abrangem a educação infantil, é comum observar práticas de preparo e de adestramento de crianças, na tentativa de moldar comportamentos e habilidades específicas desde cedo. Dentre essas práticas, podemos destacar os métodos voltados para a disciplina, a domesticação de corpos, situação em que as crianças são treinadas a seguir regras estritas e a realizar tarefas repetitivas, como sentar-se em silêncio por longos períodos ou memorizar informações sem compreensão profunda. Essas práticas, muitas vezes, são justificadas pela necessidade de preparar as crianças para o ambiente escolar formal e competitivo que enfrentarão no futuro. No entanto, essa abordagem pode ser comparada ao adestramento de animais, onde a obediência e a conformidade são valorizadas acima da criatividade e da individualidade (OLIVEIRA *et al*, 2019).

"A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) surge como um documento normativo que orienta e padroniza as práticas pedagógicas nas instituições de educação infantil. Embora tenha como objetivo assegurar direitos de aprendizagem e desenvolvimento para todas as crianças, a BNCC impõe desafios significativos ao trabalho do professor. A necessidade de alinhar práticas pedagógicas às diretrizes estabelecidas pela BNCC pode restringir a autonomia docente, limitando a capacidade de adaptação às especificidades de cada grupo de crianças e às realidades locais. Além disso, a ênfase em resultados mensuráveis e na padronização do ensino pode desconsiderar a importância do processo educativo, que deve ser flexível e centrado nas necessidades e interesses das crianças. Essa padronização pode levar a uma uniformização das práticas pedagógicas, desconsiderando a diversidade cultural e social presente nas salas de aula da educação infantil." (OLIVEIRA *et al*, 2019, p. 132).

Os malefícios desse modelo de educação são profundos e duradouros. Crianças submetidas a esse tipo de preparo podem desenvolver uma aversão ao aprendizado, associando a educação a experiências negativas e estressantes. Além disso, a ênfase na conformidade pode sufocar a criatividade e a capacidade crítica, habilidades essenciais para a inovação e o progresso social.

Na sociedade, isso pode resultar em adultos que têm dificuldade em pensar de forma independente, resolver problemas de maneira criativa e questionar o *status quo*. A longo prazo, uma sociedade composta por indivíduos que foram adestrados a seguir ordens sem questionar pode se tornar estagnada, incapaz de se adaptar às mudanças e de enfrentar os desafios complexos

Na próxima seção, exploraremos um arquétipo de educação que valoriza profundamente as experiências cotidianas dos educandos, reconhecendo e enfrentando seus dilemas e desafios. Abordaremos a educação menor e seu entrelaçamento com o conhecimento rizomático, além de suas múltiplas dimensões éticas e políticas.

SEÇÃO 3: A EDUCAÇÃO MENOR, O CONHECIMENTO RIZOMÁTICO E AS MULTIDIMENSÕES ÉTICA E POLÍTICA

Ensinar e aprender são atos que transcendem a mera transmissão de conhecimento. Eles são a essência do crescimento humano, onde cada lição absorvida e cada dúvida esclarecida contribuem para a emancipação do indivíduo. Nesse processo, a autonomia floresce, permitindo que cada pessoa se torne protagonista de sua própria história, capaz de tomar decisões informadas e conscientes. O esclarecimento, por sua vez, ilumina caminhos antes desconhecidos, revelando novas perspectivas e possibilidades.

A formação e consolidação da identidade de cada sujeito são profundamente influenciadas por essa jornada de aprendizado. Ao respeitar as diferenças, o ensino se torna um ato de amor e compreensão, promovendo um ambiente onde a diversidade é celebrada e valorizada. Cada experiência educativa, portanto, não apenas molda o intelecto, mas também fortalece o caráter, preparando indivíduos para viverem em harmonia com os outros e consigo mesmos.

Dentre as possibilidades de se oferecer o ensinar e o aprender é através do ensino filosófico, que abrange questões cotidianas e oferece diferentes olhares (epistemológico, ético, fenomenológico, ontológico, metafísico) para uma mesma situação, de forma reflexiva e crítica na busca pela verdade.

No entanto, a Filosofia é muitas vezes mal compreendida, sendo prejudgada pelas vestes dos pré-conceitos como uma área de crítica sem reflexão, erudita e distante do cotidiano, cronológica e não temática, um campo que apenas segue em busca de conhecimento, ou que é apenas reflexiva e dialógica, sem seu caráter empírico e epistemológico. Desse modo é preciso, primeiro, expropriar das pessoas dessa perspectiva, desconstruir preconceitos e julgamentos infundados e, para tanto, é necessário que todos, de algum modo, (re)conheçam o que é a Filosofia, bem como os elementos que integram seu campo de conhecimento.

Nesse sentido, a Filosofia deve ser vista como um meio de problematizar questões cotidianas, estranhando e desnaturalizando pensamentos, fatos, opiniões e saberes de ordem histórica e/ou fictícias, como as *fake news*. Trazer a Filosofia para as aulas contribui para a formação integral do sujeito, estimulando o desenvolvimento

de competências cognitivas e socioemocionais, a criticidade e a autonomia, preparando os estudantes para os desafios atuais.

Apesar de suas finalidades audaciosas, como a busca da verdade, a Filosofia ainda está distante de sua plenitude como área do conhecimento. É necessário oferecer e se debrular diante de metodologias que aproxime teoria e a prática, através da prática pedagógica dos professores.

Pensar em novas perspectivas metodológicas para o ensino de Filosofia é essencial para romper com paradigmas preconceituosos e limitantes, frequentemente enraizados no senso comum.

A Filosofia, como campo de estudo, deve ser acessível e relevante para todos, por isso é preciso expandir o tempo que os educandos têm acesso a esse campo, ampliar a sua oferta adotar metodologias inovadoras para podermos desafiar as ideias preconcebidas e abrir espaço para uma educação mais inclusiva e democrática, onde cada voz é ouvida e valorizada. A educação menor, por exemplo, propõe uma abordagem que valoriza o saber cotidiano e as experiências individuais, enriquecendo o ensinar e aprender.

Essa abordagem metodológica não apenas amplia os horizontes dos estudantes, mas também contribui para a formação de sujeitos mais conscientes e críticos. Ao reconhecer e respeitar as diferentes formas de conhecimento, a educação menor promove um ensino de Filosofia que é verdadeiramente emancipador. Ela incentiva os alunos a questionarem as normas estabelecidas e a desenvolverem suas próprias perspectivas, fortalecendo sua identidade e autonomia.

A “educação menor” é uma adaptação do conceito de “literatura menor” de Deleuze & Guattari (1997), trazida para o campo educacional por Gallo (2010). Essa abordagem propõe uma resistência aos modelos educacionais dominantes, que são frequentemente representados por leis e instituições estatais.

"A literatura menor, conforme proposta por Deleuze e Guattari, caracteriza-se por três aspectos fundamentais: a desterritorialização da língua, a ramificação política e o valor coletivo. Ao transpor esses conceitos para o campo educacional, surge a ideia de uma 'educação menor', que se manifesta como um movimento de desterritorialização dos processos educativos estabelecidos, buscando subverter as normas e práticas instituídas. Essa educação menor não se limita a reproduzir conteúdos ou métodos tradicionais; ela propõe uma prática docente que se engaja politicamente, estabelecendo conexões e relações que desafiam o status quo educacional. Além disso, valoriza a participação coletiva, reconhecendo a importância da voz e da contribuição de todos os envolvidos no processo

educativo. Nesse sentido, a educação menor se configura como uma prática pedagógica que, ao desterritorializar a língua e os processos educativos, promove uma transformação radical na forma de ensinar e aprender, buscando sempre a emancipação e a liberdade dos sujeitos envolvidos." (GALLO, 2010, p. 145).

Enquanto a “educação maior” se manifesta na macropolítica, com políticas públicas e grandes estruturas, a “educação menor” se revela na micropolítica, no cotidiano das salas de aula e nas interações diárias entre professores e alunos. Ela valoriza as práticas educativas locais e individuais, contestando os modelos padronizados e homogeneizantes que predominam na educação pública.

A educação maior está associada a busca em padronizar o ensino, garantindo que todos os alunos recebam uma formação semelhante, alinhada às necessidades da sociedade e do mercado de trabalho. No entanto, essa abordagem muitas vezes transforma a educação em uma linha de produção, onde a criatividade e a autonomia dos alunos podem ser limitadas

A essência da educação menor é focar no local, nas necessidades e dificuldades dos educandos, reconhecendo seus limites, desafios e potencialidades, assim como os dos educadores. Esse modelo parte dos saberes prévios dos envolvidos e do seu contexto, criando possibilidades personalizadas do aprender e a ressignificação dos saberes.

3.1 Preâmbulos para uma Educação Menor

A educação menor se diferencia da educação maior, que é caracterizada por políticas públicas, ministérios, secretarias e gabinetes. Enquanto a educação maior atua na macropolítica, a educação menor se manifesta na micropolítica, no cotidiano das salas de aula e nas interações diárias entre professores e alunos. Essa abordagem valoriza as práticas educativas que ocorrem fora dos grandes sistemas e estruturas, focando nas experiências locais e individuais.

"Para quem e para além de uma educação maior, aquela das políticas, dos ministérios e secretarias, dos gabinetes, há também uma educação menor, da sala de aula, do cotidiano de professores e alunos. É essa educação menor que nos permite sermos revolucionários, na medida em que alguma revolução ainda faz sentido na educação em nossos dias. A educação menor constitui-se, assim, num empreendimento de militância." (GALLO, 2002, p. 169).

A educação menor contesta os modelos padronizados e homogeneizantes impostos na educação, valorizando a diversidade, a criticidade e a singularidade que são frequentemente ignoradas ou suprimidas pelos modelos didático-pedagógicos aplicados na educação. Em essência, a educação menor é um olhar atento ao local, notando e sentindo as necessidades e dificuldades do educando, admitindo seus limites, desafios e potencialidades, assim como os do educador (GALLO, 2002).

O arquétipo da educação menor parte dos saberes prévios dos envolvidos e de seu contexto, permitindo criar diversas e personalizadas possibilidades de aprender e ressignificação dos saberes. Nessa perspectiva, a educação deve ser um espaço de diálogo, de troca e construção coletiva de conhecimento, com o professor atuando como mediador do processo e não como mero transmissor de conhecimento.

Nesse sentido, é preciso abandonar os modelos tradicionais de educação, baseados na passividade do aluno e na proatividade do professor, pois são inadequados para o desenvolvimento do pensamento filosófico e reforçam o modelo bancário de educação, uma forma de controle social que impede o desenvolvimento da autonomia e da criticidade dos alunos.

Além de assumir essa postura mediadora, o docente precisa ter uma intencionalidade pedagógica clara, planejando o trajeto formativo a partir do tema definido, deixando de lado as aulas expositivas e buscando metodologias que estimulem todos a aprender. Para grupos de crianças e adultos, é importante que o educador crie caminhos que despertem a curiosidade, a imaginação e o interesse pelo tema. Elementos lúdicos são convenientes, pois atraem a todos e fortalecem o processo. Cabe destacar que as crianças são naturalmente curiosas e buscam aprender sobre o mundo ao seu redor e que a Filosofia pode estimular ainda mais essa curiosidade, bem como o desejo de aprender e compreender a si mesmas, aos outros e ao seu entorno (Lipman, 1995).

"As crianças, por sua natureza, são curiosas e buscam compreender o mundo ao seu redor. A Filosofia, ao ser introduzida no ambiente educacional, serve como um catalisador para essa curiosidade inata, incentivando os alunos a questionar, explorar e refletir profundamente sobre si mesmos, os outros e o mundo em que vivem. Ao engajar-se em diálogos filosóficos, as crianças desenvolvem habilidades críticas e analíticas que as capacitam a entender melhor suas próprias experiências, as perspectivas dos outros e as complexidades do mundo ao seu redor. Esse processo não apenas satisfaz sua curiosidade natural, mas também promove um desejo contínuo de

aprender e compreender, estabelecendo as bases para um aprendizado ao longo da vida." (LIPMAN, 1995, p. 45)

A educação menor, muitas vezes negligenciada, é a chave para um desenvolvimento infantil verdadeiramente transformador. Imagine um ambiente onde os educandos são encorajados a questionar, refletir e explorar o mundo ao seu redor desde cedo.

Além disso, a educação menor é essencial para nutrir a autonomia e o protagonismo do educando. Quando incentivados a tomar decisões e a participar ativamente de seu aprendizado, eles desenvolvem um senso de responsabilidade e autoconfiança.

"Uma educação menor é um ato de revolta e de resistência. Revolta contra os fluxos instituídos, resistência às políticas impostas; sala de aula como trincheira, como a toca do rato, o buraco do cão. Sala de aula como espaço a partir do qual traçamos nossas estratégias, estabelecemos nossa militância, produzindo um presente e um futuro aquém ou para além de qualquer política educacional. Uma educação menor é um ato de singularização e de militância." (GALLO, 2002, p. 173).

Nesse sentido, é essencial planejar as atividades educacionais, reconhecendo os indivíduos envolvidos e orientando-os na perspectiva, anseio e disposição de experienciar a construção do saber pela perspectiva da Filosofia (LARROSA, 2002).

Larrosa (2002) destaca que a experiência vai além do simples acúmulo de informações; ela envolve um encontro profundo e significativo com o conhecimento, onde o sujeito se transforma e é transformado. No cenário escolar, essa perspectiva nos convida a repensar o papel do educador e do aluno, valorizando momentos que permitam vivências autênticas e reflexivas.

"A experiência é, antes de tudo, uma necessidade. Necessidade de viver, necessidade de aprender, necessidade de compreender. Necessidade de dar sentido à vida, de encontrar um lugar no mundo, de situar-se no tempo e no espaço. Necessidade de construir-se como sujeito, de afirmar-se como pessoa. Necessidade de ser reconhecido pelos outros, de ser aceito, de ser amado. Necessidade de ser feliz, de ser livre, de ser autêntico. Necessidade de ser capaz de agir, de transformar, de criar. Necessidade de ser capaz de sofrer, de resistir, de superar. Necessidade de ser capaz de aprender com os erros, de crescer com as dificuldades, de evoluir com as experiências. Necessidade de ser capaz de ensinar, de transmitir, de compartilhar. Necessidade de ser capaz de aprender com os outros, de enriquecer-se com as diferenças, de ampliar os horizontes. Necessidade de ser capaz de compreender o mundo, de compreender os outros, de compreender a si mesmo. Necessidade de ser capaz de viver plenamente, de viver intensamente, de viver autenticamente" (LARROSA, 2002, p. 20).

Contemplar momentos que favoreçam a experiência na sala de aula é essencial para criar um ambiente no qual o ensinar e o aprender seja enriquecedor, o que requer a necessidade de proporcionar situações que estimulam os alunos a se envolverem ativamente, sem o receio de experimentar, errar e refletir sobre suas ações.

Nesse sentido, a sala de aula deve ser um espaço vivo, onde o ensino e o aprendizado acontecem de maneira dinâmica e interativa, permitindo que cada aluno encontre seu próprio caminho de descoberta.

A importância de favorecer a experiência no ensino reside na capacidade de tornar o aprendizado mais significativo e duradouro. Quando os alunos vivenciam o conhecimento de forma prática e contextualizada, eles não apenas compreendem melhor os conteúdos, mas também desenvolvem uma relação mais profunda e pessoal com o saber. Esse tipo de aprendizado é capaz de despertar a curiosidade, a paixão e o desejo contínuo de aprender, elementos fundamentais para a formação de indivíduos críticos e autônomos.

No contexto do ensinar e aprender, a experiência é o elo vital entre teoria e prática. Os educadores, ao contemplarem momentos de experiência, permitem que os alunos façam conexões reais entre o que estudam e o mundo ao seu redor. Isso não só enriquece o processo educativo, mas os prepara para enfrentar os desafios e problemas presentes em suas vidas com criatividade e resiliência.

Aproximando a experiência com a educação menor, percebemos que ambas compartilham a valorização do envolvimento ativo e reflexivo dos alunos. Ao integrar momentos de experiências nas práticas pedagógicas, os educadores oportunizam o desenvolvimento integral das crianças, preparando-as para serem pensadores independentes e sujeitos conscientes. Para tanto, é preciso que os educadores criem espaços e momentos que integrem elementos da educação menor em suas práticas pedagógicas e investir na educação menor desde os primeiros anos.

Para integrar elementos da educação menor nas práticas pedagógicas, os educadores podem começar criando ambientes que incentivem a curiosidade e a exploração. Isso pode ser feito através da organização das aulas em diferentes espaços e com o emprego de materiais diversos e acessíveis, como livros, novelas filosóficas, jogos educativos e recursos multimídia que estimulem a investigação e a descoberta.

Outra sugestão para contemplar a educação menor é a implementação de projetos interdisciplinares que conectem diferentes áreas do conhecimento. Por exemplo, um projeto sobre meio ambiente da escola envolvendo atividades de ciências, matemática, artes e linguagem, promovendo uma compreensão holística e integrada. Esses projetos permitem que as crianças vejam as conexões entre os temas e desenvolvam o pensamento crítico e a resolução de problemas de maneira contextualizada e significativa.

Os educadores também podem promover a autonomia e o protagonismo infantil através de metodologias ativas e de comunidades de investigação. Nessas abordagens, as crianças são incentivadas a trabalhar em grupo, a tomar decisões e a assumir responsabilidades por seu próprio aprendizado.

Por fim, é fundamental que os educadores criem momentos de reflexão e de diálogo, onde as crianças possam expressar suas ideias, sentimentos e opiniões. Círculos de conversa, debates e atividades de escrita reflexiva são algumas das maneiras de promover essa prática. Ao valorizar a voz das crianças e proporcionar um espaço seguro para a expressão, os educadores ajudam a desenvolver a criticidade e a capacidade de argumentação, preparando-as para serem sujeitos ativos e conscientes.

3.2 A perspectiva rizomática e as multidimensões ética e política

A formação do sujeito, pela perspectiva rizomática proposta por Deleuze & Guattari (1995), transcende a linearidade e a hierarquia tradicionais, desafiando-nos a considerar a complexidade das multidimensões éticas e políticas.

"Um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, intermezzo. A árvore é filiação, mas o rizoma é aliança, unicamente aliança. A árvore impõe o verbo 'ser', mas o rizoma tem como tecido a conjunção 'e... e... e...'. Há nesta conjunção força suficiente para sacudir e desenraizar o verbo ser." (DELEUZE; GUATTARI, 1995, v. 1, p. 37).

A ética, nesse contexto, não é um conjunto fixo de normas, mas um campo de experimentação contínua, onde o sujeito se constitui através de suas relações e afetos. A política, por sua vez, emerge como uma micropolítica, onde cada ato, por menor que seja, possui um potencial transformador. Essa visão rizomática nos

convida a pensar a formação do sujeito como um processo dinâmico e interconectado, onde ética e a política se entrelaçam de maneira indissociável.

As multidimensões éticas envolvem uma complexa teia de valores, princípios e normas que orientam nossas ações e decisões. Elas não se limitam a um único aspecto da vida, mas permeiam todas as esferas, desde as relações interpessoais até as grandes questões sociais. A ética por esse viés nos desafia a refletir sobre o que é justo, correto e bom, levando em consideração o impacto de nossas escolhas sobre os outros e sobre o mundo. Nesse sentido, as multidimensões éticas nos convidam a um constante exercício de autoanálise e de autocrítica.

Ao explorar as multidimensões éticas, percebemos que elas estão intrinsecamente ligadas às nossas ações cotidianas e às grandes decisões que tomamos. A ética nos desafia a considerar não apenas nossos interesses individuais, mas também o bem-estar coletivo e o respeito pelos direitos dos outros. Isso implica em uma postura de empatia, solidariedade e compromisso com a justiça social. As multidimensões éticas nos lembram que cada escolha que fazemos tem um impacto e que somos responsáveis por contribuir para um mundo melhor

Por outro lado, as multidimensões políticas abrangem as diversas formas de organização e exercício do poder na sociedade. Elas vão além das instituições governamentais e dos processos eleitorais, englobando também as dinâmicas de poder presentes nas relações cotidianas, nas comunidades e nas organizações.

"A política opera por macrodecisões e escolhas binárias, interesses binarizados; mas o domínio do decidível permanece estreito. E a decisão política mergulha necessariamente num mundo de microdeterminações, atrações e desejos, que ela deve pressentir ou avaliar de um outro modo." (DELEUZE; GUATTARI, 1995).

A política, em suas múltiplas dimensões, nos chama a participar ativamente da construção de uma sociedade mais justa e equitativa, questionando e transformando as estruturas de poder que perpetuam desigualdades e injustiças.

As multidimensões políticas, por sua vez, nos convidam a refletir sobre nosso papel como sujeitos e agentes de mudança, nos instigando a questionar as estruturas de poder e a lutar por uma sociedade mais democrática e inclusiva. A política, em suas diversas formas, é um campo de disputa e negociação, onde diferentes interesses e perspectivas se encontram. Compreender as multidimensões políticas é

essencial para exercermos nossa cidadania de maneira consciente e ativa, participando da construção de um futuro mais justo e igualitário.

Deleuze & Guattari (1995), ao introduzirem o conceito de rizoma, rompem com a ideia de um conhecimento centralizado e hierárquico. O rizoma, com suas múltiplas entradas e saídas, representa um modelo de pensamento que valoriza a multiplicidade e a diferença. Nesse sentido, a formação do sujeito não pode ser vista como um processo linear, mas como uma rede complexa de interações e influências. A ética rizomática, portanto, é uma ética da diferença, onde o respeito pela alteridade e a abertura ao novo são fundamentais.

No contexto da sala de aula, as multidimensões éticas podem se manifestar de várias maneiras. Por exemplo, ao abordar temas como a honestidade e a integridade, os educadores podem incentivar os alunos a refletirem sobre a importância de ser verdadeiro em suas ações e palavras. Além disso, ao tratar de questões de respeito e de empatia, os professores podem criar um ambiente onde os alunos aprendam a valorizar as diferenças e a tratar todos com dignidade, promovendo uma cultura de inclusão e respeito mútuo.

Outro exemplo de multidimensões éticas na escola é a promoção da responsabilidade social e ambiental. Projetos que envolvem a sustentabilidade, como a criação de hortas escolares ou campanhas de reciclagem, ajudam os alunos a entenderem a importância de cuidar do meio ambiente e de agir de maneira responsável em relação aos recursos naturais.

Essas atividades não só educam sobre questões ambientais, como incentivam os alunos a adotarem comportamentos éticos em suas vidas diárias, refletindo sobre o impacto de suas ações no mundo ao seu redor.

As multidimensões políticas também estão presentes no ambiente escolar, especialmente quando se trata de promover a participação ativa e a cidadania. Um exemplo disso é a implementação de conselhos estudantis, onde os alunos têm a oportunidade de eleger representantes e participar de decisões que afetam a comunidade escolar. Esse tipo de atividade ensina sobre os processos democráticos e a importância de se envolver ativamente na construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

Além disso, as multidimensões políticas podem ser exploradas através de debates e discussões sobre questões sociais e políticas atuais. Essas discussões

ajudam a desenvolver o pensamento crítico e a capacidade de argumentação, preparando os alunos para serem sujeitos conscientes e engajados.

A formação do sujeito, nesse contexto, envolve uma constante negociação e a remissão das estruturas que envolvem o poder, onde o sujeito se constitui através de suas práticas e relações. Essa visão nos leva a repensar a política não como algo distante e abstrato, mas como algo presente em nosso dia a dia, em nossas escolhas e ações mais simples (DELEUZE & GUATTARI, 1995).

“Um devir não é nem um nem dois, nem relação de dois, mas o in-between, a linha de fuga ou de desterritorialização que passa entre os dois, que corre perpendicularmente ao eixo dominante, diagonalmente, numa dimensão que não é a outra nem a mesma. Entre as coisas não há relação de uma a outra, mas um entre que as suporta ou as carrega num devir, os cavala num bloco, faz delas tal ou tal evento. Entre as coisas, não há nem ponto de articulação, nem posição suplementar para um observador: apenas a trajetória de uma linha que se fende, se prolonga ou se bifurca, escapa.” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 57)

Autores como Massumi (2002) e DeLanda (2006) expandem essas ideias, explorando como a ética e a política rizomáticas podem ser aplicadas em diferentes contextos. Massumi (2002) enfatiza a importância do afeto e da intensidade nas relações éticas, sugerindo que a ética rizomática é uma ética do encontro e da transformação. DeLanda (2006), por sua vez, explora como as estruturas sociais e políticas podem ser entendidas como *assemblages*², onde os diferentes elementos se combinam de maneiras imprevisíveis e dinâmicas.

A formação do sujeito, então, é vista como um processo contínuo de devir, onde a identidade não é fixa, mas sempre em construção. Esse devir é ético e político, pois envolve uma constante negociação com o outro e com o mundo. A ética rizomática nos convida a estar abertos ao novo, a acolher a diferença e a transformar nossas relações e práticas. Já a política por uma perspectiva rizomática nos desafia a ver o

² o conceito de assemblage (ou agenciamento) é uma abordagem filosófica que analisa a complexidade social através da interação entre componentes heterogêneos. Inspirado por Deleuze & Guattari (1995). DeLanda (2006) propõe que as entidades sociais, sejam elas indivíduos, instituições ou sistemas, são formadas por uma rede de elementos interdependentes que se organizam de maneira não hierárquica e dinâmica. Esses elementos podem ser materiais, como objetos físicos, ou imateriais, como ideias e práticas culturais. A força do conceito de assemblage reside na sua capacidade de capturar a fluidez e a mutabilidade das relações sociais, enfatizando que a identidade e a funcionalidade de qualquer entidade emergem das interações entre seus componentes, e não de uma essência fixa

potencial transformador de nossas ações cotidianas, a reconhecer o poder que temos em nossas mãos (DELEUZE & GUATTARI, 1995).

A formação do sujeito como um processo contínuo de devir sugere que a identidade e a subjetividade estão em constante transformação. Deleuze & Guattari (1995) sinalizam o devir como um movimento perpétuo de mudança e de adaptação. Em vez de considerar o sujeito como uma entidade fixa, eles propõem que estamos sempre em um estado de fluxo, moldados por nossas experiências, interações e o ambiente ao nosso redor.

Para fortalecer essa perspectiva, podemos considerar a influência das relações sociais e culturais na formação do sujeito. A cada nova interação, seja com pessoas, ideias ou culturas, somos transformados e reconfigurados. Esse processo contínuo de devir é evidente na maneira como adaptamos nossas crenças, valores e comportamentos ao longo do tempo. Por exemplo, a globalização e a conectividade digital têm acelerado esse processo, expondo-nos a uma diversidade de perspectivas e experiências que constantemente desafiam e expandem nossa compreensão de nós mesmos e do mundo.

Além disso, a perspectiva do devir também pode ser observada na maneira como lidamos com as mudanças internas, como o crescimento pessoal e o desenvolvimento emocional. As experiências de vida, sejam elas positivas ou negativas, nos impulsionam a refletir, aprender e crescer. Essa visão dinâmica da formação do sujeito nos encoraja a ver a vida como uma jornada de autodescoberta e reinvenção, onde cada momento é uma oportunidade para nos tornarmos algo novo e inesperado.

Já Corazza (2002) destaca a importância de problematizar nossos próprios movimentos de pensamento e de ação. Para ela, a formação do sujeito envolve uma constante reflexão crítica sobre nossas práticas e relações, devendo haver disposição para se questionar e se transformar. Essa perspectiva nos leva a ver a formação do sujeito não como um fim, mas como um processo contínuo de construção e reconstrução.

“A formação do sujeito, no pensamento de Deleuze, não se reduz à conformação ou adaptação a um modelo pré-estabelecido. Ao contrário, ela implica um movimento de resistência e criação, de invenção contínua de si mesmo nas múltiplas relações que constituem a vida. Essa formação demanda uma reflexão crítica constante sobre nossas práticas, nossos modos de pensar, agir e nos relacionar, de modo a evitar os automatismos e

as forças que tendem a nos capturar em identidades fixas e limitantes. Educar, nesse sentido, é experimentar, transitar entre devires, multiplicar as possibilidades de existir.” (CORAZZA, 2002, p. 47)

Corazza (2002) enfatiza a necessidade de uma educação que problematize e desconstrua as certezas, permitindo que as crianças se tornem agentes ativos em seu processo de formação. Kohan (2007), por sua vez, argumenta que a Filosofia com crianças deve ser um espaço de liberdade e experimentação, onde o pensamento crítico é cultivado através do diálogo e da reflexão conjunta. Essas perspectivas reforçam a ideia de que a formação ética e política não pode ser dissociada do desenvolvimento intelectual e emocional das crianças.

A abordagem rizomática de Deleuze & Guattari (1995) oferece uma perspectiva inovadora e essencial para a formação ética e política, especialmente no contexto da Filosofia com crianças, ao passo que valorizamos a multiplicidade, a interconexão e a fluidez. Essa perspectiva reforça a ideia de que a formação do sujeito é um processo dinâmico e mutável, onde a interação e o diálogo são fundamentais para o desenvolvimento contínuo da subjetividade. A prática filosófica, ao promover a reflexão e a expressão, facilita o devir do sujeito, permitindo que ele se torne uma versão mais complexa e rica de si mesmo.

Por conseguinte, Oliveira (2011) destaca a importância de eleger palavras que possam expressar os sentidos do que fazemos e pensamos, permitindo um trabalho com o pensamento e suas formas expressivas, além de sua dimensão técnica. Essa escolha de palavras e significados é um exemplo do devir, onde o sujeito está em constante busca e transformação, adaptando-se e reconfigurando-se conforme novas ideias e experiências são incorporadas. Ela argumenta que a Filosofia não deve ser vista apenas como uma disciplina técnica, mas como uma experiência vivida que envolve todo o ser.

"Sair à procura das nossas palavras em filosofia significa, assim, eleger aquelas que podem nos ajudar a compor os sentidos daquilo que fazemos e pensamos, permitindo-nos um trabalho com o pensamento e suas formas expressivas, para além de sua dimensão técnica. Quando esta última é enfatizada há um empobrecimento da experiência formativa, uma vez que tal ênfase relega a um segundo plano outras dimensões fundamentais de nossas vidas." (OLIVEIRA, 2011, p. 233)

Se considerarmos a política pela perspectiva rizomática, ela é vivida e vivificada através da micropolítica das relações cotidianas. Cada gesto, cada palavra, carrega

um potencial transformador. Trabalhar essas multidimensões com crianças significa capacitá-las a reconhecer e exercer seu poder de influência no mundo ao seu redor.

Por fim, é preciso que a formação do sujeito seja vista como um processo contínuo de devir, onde a identidade não é fixa, mas sempre em construção. Esse devir é ético e político, pois envolve uma constante negociação com o outro e com o mundo e a perspectiva rizomática nos convida a estar abertos ao novo, a acolher a diferença e a transformar nossas relações e práticas, oportunizando momentos em que potencializam a transformação e/ou reconhecimento de nossas ações cotidianas.

SEÇÃO 4: FILOSOFIA EM AÇÃO - MÉTODOS E COMUNIDADES DE INVESTIGAÇÃO RUMO AO ENSINO AUTÊNTICO

O processo de ensinar e aprender carrega em seu âmago a esperança de uma sociedade melhor, formando alunos e alunas capazes de resolver os grandes dilemas que enfrentamos. É crucial colocar esse processo em pauta, oferecendo perspectivas e possibilidades de ensinar e aprender frente aos desafios atuais, dentro e fora do cenário escolar.

Entre as diversas possibilidades, destaca-se o ensino por um viés filosófico, uma área que abrange inúmeras questões cotidianas e nos oferece diferentes olhares (epistemológico, ético, fenomenológico, ontológico, metafísico) para uma mesma situação, de maneira reflexiva e crítica na busca pela verdade.

Infelizmente, como já mencionado, muitos encaram a Filosofia erroneamente: como uma fonte de crítica desvalorizadora, sem um viés reflexivo e analítico; como um saber erudito e distante do cotidiano; como uma disciplina que deve ser pensada apenas cronologicamente e não pelos temas abordados pelos autores; como uma busca meramente teórica pelo conhecimento; ou como uma área apenas reflexiva e dialógica, sem seu caráter empírico e epistemológico (KOHAN, 2002).

"Muitos ainda encaram a filosofia como um conjunto de doutrinas prontas, um saber acabado a ser transmitido, sem perceber que sua essência reside na problematização constante, na capacidade de questionar e refletir criticamente sobre a realidade. Essa visão limitada reduz a filosofia a uma mera repetição de conteúdos, afastando-a de sua verdadeira vocação: a de fomentar o pensamento autônomo e a criatividade intelectual." (KOHAN, 2002, p. 23).

É preciso destacar que a Filosofia não é apenas uma via do conhecimento, mas um meio de incitar as pessoas a problematizar questões cotidianas, estranhando e desnaturalizando pensamentos, informações e saberes historicamente construídos ou fabulados, como no caso das *fake news*.

Introduzir a Filosofia na infância é abrir portas para um mundo de questionamentos e descobertas. Ao estimular o pensamento crítico desde cedo, as crianças aprendem a olhar além do superficial, desenvolvendo uma visão mais

profunda e reflexiva sobre a realidade. Essa prática não apenas enriquece o conhecimento, como também fomenta uma atitude investigativa e curiosa.

A criticidade, quando cultivada na infância, transforma as crianças em agentes de mudança. Elas se tornam capazes de desafiar normas e buscar novas perspectivas, rompendo com a rigidez de uma educação tradicional e tecnicista.

Nesse sentido, integrar a Filosofia na educação infantil é promover uma formação mais inclusiva e humanizada. Ao valorizar a diversidade de pensamentos e incentivar o diálogo, criamos um ambiente onde cada criança pode expressar suas ideias e sentimentos. Essa abordagem contribui para a construção de uma sociedade mais justa e empática, onde o pensamento independente é valorizado e incentivado.

Trazer perspectivas filosóficas para as aulas contribui para a formação integral do sujeito, debatendo elementos dos campos cognitivos e socioemocionais, questionando-os e fortalecendo-os. Isso estimula a criticidade e a autonomia, favorecendo a formação integral e preparando os estudantes para enfrentar os desafios atuais (KOHAN, 2002).

A Filosofia, como disciplina e área do conhecimento, ainda está distante de atingir sua plenitude, devido às suas finalidades audaciosas, como a busca da verdade, e à necessidade de oferecer uma metodologia que aproxime teoria e prática. Essa análise é proporcionada pela prática pedagógica dos professores.

Como ensinar e aprender Filosofia? Como fazer as crianças desejarem estudar Filosofia? Abordaremos esses problemas de forma qualitativa, utilizando pesquisa bibliográfica e análise descritiva. O objetivo desta seção é refletir acerca do conceito de Filosofia com crianças, com base em Lipman (1995), Oliveira (2003; 2011; 2019), Gallo (2010) e Kohan (2000), discutindo o estudo autêntico e inautêntico, o ensinar e o aprender por uma perspectiva menor, e apontar o paradoxo da explicação no ensino filosófico.

Por fim, expomos os métodos propostos por Kohan (2000) e Gallo (2010), entrecruzando-os com os conceitos de comunidades de investigação e das novelas filosóficas de Lipman (1995; 1990; 1980; 1997; 1997a; 1997b; 1997c; 1999), para trabalhar a Filosofia com crianças.

4.1 A Filosofia com crianças

Crianças são naturalmente curiosas e a Filosofia pode ajudar a estimular essa curiosidade, bem como o desejo de aprender e compreender a si mesmas, aos outros e ao seu entorno. Planejar atividades educacionais é essencial para reconhecer os indivíduos envolvidos e orientar o processo de construção do saber pela perspectiva da Filosofia.

A Filosofia, com sua busca incessante por sabedoria, pode parecer um campo distante para as crianças. No entanto, a curiosidade natural dos pequenos faz deles filósofos natos. Desde cedo, as crianças questionam o mundo ao seu redor: "Por que o céu é azul?", "O que é o tempo?", "De onde viemos?". Essas perguntas são a essência da Filosofia, que se dedica a explorar questões fundamentais sobre a existência, a realidade e o conhecimento. Introduzir a Filosofia para crianças é, portanto, um convite para que elas continuem a explorar e a questionar, desenvolvendo um pensamento crítico e reflexivo.

Almeida e Cestari (2022) destacam é de fundamental importância de integrar a Filosofia no currículo escolar desde cedo, promovendo um ambiente onde as crianças possam explorar questões éticas e políticas de maneira aberta e colaborativa. Essa abordagem não só enriquece o aprendizado, mas também forma sujeitos mais conscientes e engajados.

Historicamente, a Filosofia infantil ganhou destaque com Matthew Lipman (1923-2010), um filósofo americano que, na década de 1970, criou o programa "*Philosophy for Children*" (P4C). Ele acreditava que a Filosofia poderia ajudar as crianças a pensarem de maneira mais clara e lógica. Ele desenvolveu materiais didáticos específicos para serem usados em sala de aula, promovendo discussões filosóficas entre os alunos, que discorreremos mais sobre ele mais adiante. Esse movimento se espalhou pelo mundo, influenciando educadores e filósofos a considerarem a importância de ensinar Filosofia desde cedo.

Antes de Lipman (1923-2010), outros pensadores também refletiram sobre a relação entre crianças e Filosofia. Jean Piaget (1896-1980), um psicólogo suíço, estudou o desenvolvimento cognitivo infantil no início do século XX. Embora Piaget (1896-2010) não fosse um filósofo, suas teorias sobre como as crianças constroem conhecimento influenciaram profundamente a educação e a Filosofia. Ele mostrou que

as crianças passam por diferentes estágios de desenvolvimento, cada um com suas próprias capacidades e limitações cognitivas, o que sugere que a abordagem filosófica deve ser adaptada à idade e ao nível de compreensão dos alunos.

Outro pesquisador de destaque mundial é Gareth Matthews (1929-2011), um filósofo americano que, nas décadas de 1980 e 1990, argumentou que as crianças são capazes de pensamento filosófico genuíno. Matthews escreveu vários livros sobre o tema, incluindo "*Philosophy and the Young Child*" e "*The Philosophy of Childhood*", onde defende que as crianças têm uma capacidade natural para a Filosofia que deve ser encorajada e cultivada. Ele criticava a visão tradicional de que a Filosofia seja uma atividade reservada aos adultos, mostrando que as crianças podem contribuir significativamente para discussões filosóficas.

Ao longo do tempo, a percepção sobre a relação entre crianças e Filosofia evoluiu. Inicialmente, a Filosofia era vista como uma disciplina complexa e inacessível para os jovens. No entanto, com o trabalho desses teóricos e muitos outros que se debruçaram ante a essas questões se permitiram desenvolver pesquisas que abalaram essa perspectiva.

A partir dessas desconstruções, as crianças não só puderam entender conceitos filosóficos, como se beneficiar enormemente dessa prática. Hoje, a Filosofia para crianças é reconhecida como um campo necessário para o desenvolvimento do pensamento crítico, da criatividade e da empatia, preparando os jovens para enfrentar os desafios do mundo que respeite as diferenças e enfrente as amarras da injustiça e da desigualdade que ainda permeia o nosso cotidiano.

Oliveira (2011) enfatiza a importância das relações sociais e culturais na formação do sujeito. A cada nova interação, seja com ideias, pessoas ou culturas, somos transformados e reconfigurados. A autora sugere que a prática filosófica pode enriquecer essas interações, proporcionando um espaço para a reflexão e a expressão. Ao eleger palavras que possam expressar os sentidos do que fazemos e pensamos, estamos continuamente construindo e transformando nossa subjetividade. Essa perspectiva do devir é fundamental para entender a formação do sujeito como um processo dinâmico e mutável.

Quando a Filosofia é reduzida a uma capacidade formal de pensar, a experiência formativa é empobrecida. Oliveira (2011) argumenta que a prática filosófica deve promover a reflexão e a expressão, facilitando o devir do sujeito. Ao

permitir que as crianças desenvolvam suas próprias palavras e significados, a prática filosófica contribui para a formação contínua e dinâmica da subjetividade.

No entanto, é preciso explorar como a Filosofia pode ser empregada para desenvolver o pensamento crítico e a consciência ética desde a infância. Oliveira (2012) argumenta que, ao envolver as crianças em discussões filosóficas, estamos não apenas ensinando conceitos abstratos, mas também promovendo uma forma de pensar que valoriza a diferença e a multiplicidade.

Nesse sentido, perceber a Filosofia como uma experiência vivida que envolve todo o ser contribui para a formação dinâmica e mutável do sujeito. A prática filosófica com crianças, ao incentivar a reflexão e a expressão, facilita o devir do sujeito, permitindo que as crianças desenvolvam suas próprias palavras e significados. Dessa forma reforçamos a ideia de que a subjetividade está em constante construção e reconfiguração, sendo moldada pelas interações e experiências filosóficas.

A prática filosófica, ao promover o diálogo e a interação, enriquece essas relações, proporcionando um espaço para a reflexão crítica e a construção de significados. Ao eleger palavras que possam expressar os sentidos do que fazemos e pensamos, estamos continuamente moldando e transformando nossa subjetividade.

4.2 O Estudar, o Ensinar e o Aprender: do inautêntico para o autêntico por meio da experiência filosófica

Estudar, ensinar e aprender são atos que transcendem a mera transmissão de informações; são jornadas que nos convidam a explorar as profundezas do conhecimento e da compreensão. Quando nos permitimos mergulhar na experiência filosófica, descobrimos que o verdadeiro aprendizado não reside apenas nos livros ou nas aulas, mas na reflexão crítica e na busca incessante pela verdade. É nesse espaço de questionamento e introspecção que o inautêntico se transforma em autêntico, onde o saber se torna uma parte intrínseca de quem somos.

Para que essa transformação ocorra, é essencial que tanto estudantes quanto professores se entreguem ao processo com paixão e curiosidade. O ato de estudar deve ser visto como uma oportunidade de crescimento pessoal e intelectual, e o ensinar, como um ato de generosidade e inspiração. Quando ambos se comprometem

com essa visão, o aprendizado se torna uma dança harmoniosa, onde cada passo é dado com propósito e cada movimento é carregado de significado. Assim, a educação deixa de ser uma obrigação e se torna uma jornada de descoberta e realização.

Aqui trataremos a questão do estudar, do ensinar e aprender frente aos cuidados que devemos ter quando esse processo não é autêntico, como o recrudescimento da apatia do aluno para aprender e se engajar em seu processo de formação devido a inautenticidade do aprender à luz de Ortega y Gasset (2000). Depois disso, a Filosofia e o paradoxo da explicação, apresentando outra faceta, a do distanciamento do aluno do objeto foco da aula, a partir de Kohan (2003).

Com a modernidade o saber passou a ser organizado de forma disciplinar, sistematizando e organizando o conhecimento a partir de suas especificidades e enfoques, na expectativa de, a partir de suas singularidades, aprofundar seus saberes. Esse modelo é empregado de forma ampla e latente até hoje, em 2025, na contemporaneidade, quando tratamos do cenário educacional brasileiro.

A perspectiva gnosiológica do conhecimento, ao delimitar nossa visão para um dado objeto, nos ofereceu instrumentos valiosos para a compreensão e resolução de muitos dilemas. Através de métodos rigorosos e sistemáticos, conseguimos aprofundar saberes e construir um arcabouço teórico robusto. No entanto, essa abordagem, ao focar-se na análise e na fragmentação da realidade, deixou lacunas significativas. A especialização extrema, embora produtiva em muitos aspectos, também nos afastou de uma visão mais integrada e holística do conhecimento.

Por outro lado, a perspectiva ontológica nos convida a olhar além das fronteiras impostas pela gnosiologia. Enquanto a primeira se preocupa com o "como" conhecemos, a ontologia nos desafia a questionar o "o que" é o ser e a realidade em si. Essa abordagem busca uma compreensão mais profunda e essencial da existência, propondo uma visão que transcende a fragmentação e nos aproxima de uma percepção mais unificada e coerente do mundo.

A limitação da perspectiva gnosiológica reside em sua tendência a compartimentar o saber, criando muros que, embora úteis para uma análise detalhada, muitas vezes obscurecem a interconexão entre os fenômenos.

Essa fragmentação pode levar a uma compreensão parcial e, por vezes, distorcida da realidade. Em contraste, a perspectiva ontológica nos oferece uma visão mais ampla e integradora, permitindo-nos perceber as relações intrínsecas e as

essências subjacentes que permeiam o ser. Essa abordagem holística é crucial para uma compreensão mais completa e profunda do mundo.

Ao enaltecer a perspectiva ontológica, reconhecemos a necessidade de ampliar nossos saberes e olhares para além das limitações impostas pela gnosiologia. A ontologia nos convida a uma reflexão mais profunda e abrangente, promovendo uma percepção que integra e harmoniza as diversas dimensões da realidade.

O conhecimento ontológico emerge como uma forma de resistir e superar o modelo neoliberal de educação. Este modelo, centrado na eficiência econômica e na formação de indivíduos para o mercado de trabalho, tende a reduzir a educação a uma mercadoria, desconsiderando aspectos essenciais da formação humana.

A perspectiva ontológica, ao focar na essência do ser e na interconexão entre os fenômenos, oferece uma alternativa robusta ao paradigma neoliberal. Ela propõe uma educação que transcenda a mera transmissão de conhecimentos técnicos e instrumentais, promovendo uma formação integral que contemple as dimensões ética, estética e política do ser humano. Santos (2020) argumenta que a educação deve ser um espaço de construção de saberes plurais e de resistência às lógicas hegemônicas.

Santos (2020) enfatiza a necessidade de repensar os paradigmas educacionais à luz das lições aprendidas durante a pandemia. Ele sugere que a educação deve ser um espaço de resistência e transformação, capaz de enfrentar as lógicas hegemônicas e promover uma visão mais inclusiva e democrática do conhecimento. Nos lembra também que a crise do vírus pode ser uma oportunidade para reavaliar e reinventar nossas práticas pedagógicas, buscando sempre a humanização e a dignidade de todos os seres humanos (SANTOS, 2020).

Ao adotar uma perspectiva ontológica, a educação se torna um processo de humanização e de construção de sentido, em oposição à lógica desumanizadora do neoliberalismo. Essa abordagem valoriza a diversidade de saberes e experiências, promovendo uma educação inclusiva e democrática. Morin (2000) defende a necessidade de uma educação que integre os conhecimentos e promova a compreensão complexa da realidade.

Morin propõe uma reestruturação profunda do sistema educacional, fundamentada na complexidade e na interconexão dos saberes. Morin argumenta que a educação tradicional, fragmentada em disciplinas isoladas, não é capaz de preparar os indivíduos para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo. Ele defende a

necessidade de integrar os conhecimentos, promovendo uma visão holística que permita compreender a complexidade da realidade. Para Morin, é essencial que a educação aborde a incerteza e a imprevisibilidade, preparando os alunos para lidar com situações novas e inesperadas (MORIN, 2000).

Morin (2000) identifica sete saberes fundamentais que devem ser incorporados à educação do futuro. Entre eles, destaca-se a necessidade de ensinar a condição humana, reconhecendo a interdependência entre os indivíduos e a sociedade. Ele também enfatiza a importância de compreender a identidade terrena, promovendo uma consciência planetária que valorize a sustentabilidade e a responsabilidade global.

Além disso, Morin (2000) propõe a inclusão do conhecimento pertinente, que integra diferentes disciplinas e contextos, e a necessidade de enfrentar as incertezas, preparando os alunos para a complexidade e a ambiguidade do mundo (MORIN, 2000). Ele critica a fragmentação do conhecimento e defende uma abordagem que promova a compreensão global e a solidariedade. Morin (2000) acredita que a educação deve ser um processo contínuo de construção de sentido, capaz de formar indivíduos críticos e conscientes de seu papel no mundo.

De certa maneira essa delimitação permitiu que avançássemos em muitos campos do conhecimento, pois favoreceu, de algum modo, que as pessoas encontrassem seus incômodos e dilemas e, a partir disso, aprofundassem seus saberes, partindo da ideia de que “uma verdade quando alcançamos um pensamento, satisfaz uma necessidade intelectual” (ORTEGA Y GASSET, 2000, p. 12), dando fim aos seus problemas, incômodos e angústias.

Ortega y Gasset (2000) nos confronta com a natureza paradoxal do ato de estudar. Ele inicia com uma afirmação provocativa: estudar é, em essência, uma falsidade. Essa declaração, longe de ser um convite ao abandono, é um chamado à reflexão sobre a autenticidade do processo educativo. Ortega y Gasset (2000) nos leva a questionar a superficialidade com que muitas vezes abordamos o estudo, sugerindo que o verdadeiro aprender exige um envolvimento profundo e uma inquietação intelectual genuína.

"As disciplinas, seja a Metafísica ou a Geometria, existem, estão aí, porque alguns homens as criaram mercê de um grande esforço e, se se esforçaram, é porque necessitavam delas, porque sentiam a sua falta. As verdades que essas disciplinas contêm foram originariamente encontradas por um determinado

homem, e depois, repensadas e reencontradas por muitos outros que adicionaram o seu esforço ao dos primeiros. Se esses homens as encontraram foi porque necessitaram delas, porque, por uma qualquer razão, não podiam prescindir delas." (ORTEGA Y GASSET, 2000, p. 87)

Ortega y Gasset (2000) explora a relação entre o estudante e o objeto de estudo, destacando a necessidade de uma conexão autêntica e significativa. Ele critica a abordagem passiva e mecânica que frequentemente caracteriza o ato de estudar, propondo uma atitude mais ativa e reflexiva. Ele enfatiza que o verdadeiro estudo é aquele que responde a uma necessidade intelectual sentida, que aquietar uma inquietude da nossa inteligência.

Para Ortega y Gasset (2000) é preciso reconsiderar o papel do estudante e do professor no processo educativo. Nesse sentido, o estudo deve ser uma busca pessoal e significativa, onde o estudante é um agente ativo na construção do conhecimento. O autor nos provoca a refletir sobre a autenticidade do nosso próprio processo de aprender, questionando se estamos realmente engajados em uma busca genuína pelo saber ou apenas cumprindo formalidades acadêmicas

Essa colocação é crucial para compreendermos o que Ortega y Gasset (2000) nos apresenta com relação entre o saber autêntico e o saber inautêntico, ao passo que também nos sinaliza a importância de favorecer esse desejo de saber, essa necessidade de resolver um dilema por si, de maneira intrínseca e em detrimento do saber inautêntico, isto é, daquele desejo em aprender que parte de terceiros e não de si, uma necessidade que não sente.

Para que o saber seja autêntico é preciso que o docente provoque o aluno, o retire de uma posição passiva no seu aprender, de comodismo, sensibilizando-o quanto ao tema e aos dilemas que preexistem com o enfoque naquele saber e, igualmente, propondo situações que o desafie a sair dessa zona de comodismo, de semiformação e de apatia.

Se o indivíduo não sente a necessidade de aprender algo, ele não vai se envolver com o conteúdo. Ele vai simplesmente seguir as regras e fazer o que é esperado dele, sem realmente entender ou absorver o que está sendo ensinado. Ele pode até mesmo sentir medo ou vergonha de ser diferente dos outros, o que o leva a continuar aprendendo mesmo que não esteja interessado. (ORTEGA Y GASSET, 2000).

“O saber inautêntico não passa de um depósito de informações acumuladas sem vida, memorizadas sem o exercício da reflexão ou da necessidade genuína de compreender. Ele não é fruto de um esforço autêntico do espírito em busca do sentido, mas um simples amontoado de ideias alheias, que o estudante não integra em sua própria experiência. A educação autêntica, ao contrário, só é possível quando o saber se converte em necessidade vital para o indivíduo, como algo que ele não pode deixar de buscar.” (ORTEGA Y GASSET, 2000, p. 95)

O aluno que não encontra significado e relevância nos assuntos e na metodologia de ensino para a sua realidade, ele simula uma emoção que não é verdadeira, o que, se analisar por vários aspectos isso, pode-se pensar que o aluno que está nessa situação pode se afastar e até se opor ao próprio propósito de aprender e, dessa forma, cumprir com aquilo que Adorno (1995) chamou de semiformação.

A semiformação no âmbito da educação se traduz como um instrumento de adaptação e de reprodução das relações sociais dominantes, não favorece o desenvolvimento integral dos sujeitos. A educação se reduz a um conjunto de técnicas, métodos e conteúdos fragmentados, descontextualizados e despolitizados, que não estimulam a reflexão, a criatividade e a participação dos estudantes. A educação, assim, contribui para a semiformação, isto é, a formação de indivíduos conformados, submissos e alienados (ADORNO, 1995).

Já o estudo que visa resolver um problema, de forma participativa, criando o conhecimento autêntico, nos faz avançar nas ciências, nas artes e na própria humanidade. O estudante que estuda de forma inautêntica, que deseja aprender de modo passivo provoca, em última análise, a mortificação do conhecimento, na medida que corrompe os ideais de sociedade e desvirtua os valores e princípios morais, éticos e políticos.

Para aprender a filosofar, é preciso ter uma atitude questionadora, ou seja, buscar entender o mundo ao seu redor, desde os fenômenos mais simples até os mais complexos com estranhamento. Isso ocorre porque a Filosofia busca ampliar nossa compreensão do mundo, e cada resposta que encontramos geram novas perguntas.

Nesse sentido, para se dedicar à Filosofia é necessário ter uma postura questionadora, isto é, procurar colocar em dúvida tudo o que acontece em sua existência, desde as coisas mais cotidianas até as mais complexas. Isso ocorre porque a Filosofia visa esse alargamento e ampliação da percepção: cada solução (cada percepção e limite alcançado) cria um espaço para indagações e questões (uma

nova percepção, com mais um limite a ser explorado). Dessa forma, mesmo que você não queira ser um filósofo ou filósofa, cultivar uma postura questionadora e estranhada, ou seja, filosófica, é fundamental em inúmeros momentos da vida.

"Pensar de verdade, pensar-se a si mesmo, fazer da filosofia um exercício de se colocar a si mesmo em questão exige, a cada momento, ir até a mais recôndita infância do pensamento, começar a pensar como se fosse a primeira vez." (KOHAN, 2003, p. 184).

Já a postura filosófica consiste em adotar uma posição que lhe permita refletir sobre outras alternativas e não somente aquela que lhe apresentam como sendo uma verdade definitiva e pronta. A dúvida filosófica é um questionamento profundo sobre a existência humana e surge quando nos deparamos com algo que não entendemos ou que não nos satisfaz. Essa dúvida nos leva a pensar de forma crítica e a buscar novas formas de compreender o mundo e, por essa perspectiva, ensinar é fornecer pistas ou direções para que a pessoa possa resolver um problema que a incomoda (KOHAN, 2003).

Por isso, não faz sentido a explicação em uma perspectiva filosófica, ao passo que ela vem com uma roupagem imediatista e finalista, não permitindo o questionamento e a postura filosófica, uma vez que a resposta chega pronta antes mesmo da formulação do problema acontecer no âmago dos educandos e, nesse sentido, a explicação distancia o educando daquilo que é delimitado aprender. A explicação aqui não permite a experiência (LAROSSA, 2002) e o estudar de forma autêntica (ORTEGA Y GASSET, 2000).

Kohan (2003), ancorado nas ideias de Rancière (2004) aponta que a explicação é um processo incompleto, que não leva em conta o conhecimento prévio do aluno. Ela também pode ser autoritária, pois coloca o explicador como o único detentor do conhecimento. Além disso, a explicação não é necessariamente eficaz, e pode até mesmo ser estéril. Ela também pode ser obscurantista, pois dá a impressão de que pode abarcar tudo e a todos.

A explicação também pode levar à incompreensão, pois parte da premissa de que o aluno não compreende o conteúdo. Ela também pode levar ao embrutecimento, pois supõe que o aluno não é capaz de compreender o conteúdo por si mesmo. Por fim, a explicação pode levar à desigualdade, pois classifica os alunos em dois grupos: os que compreenderam e os que não compreenderam.

A emancipação intelectual, como delineada por Rancière (2004), emerge como um ato de profunda subversão. Não se trata de uma mera transferência de conhecimento, mas de uma revelação da igualdade das inteligências. Cada indivíduo, ao se deparar com o desconhecido, possui a capacidade intrínseca de decifrá-lo, de atribuir-lhe sentido. O mestre ignorante não é aquele que detém todas as respostas, mas aquele que reconhece e valoriza a potência do saber que reside em cada um.

Neste cenário, a figura do mestre se dissolve, transformando-se em um guia que caminha ao lado do aprendiz. A autoridade não se impõe, mas se constrói na partilha do processo de descoberta. O aprender se torna um ato de liberdade, onde o questionamento é constante e a dúvida, uma companheira inseparável. A emancipação não é um destino, mas um caminho trilhado com autonomia e coragem.

Diante dos paradoxos da explicação, o professor deve abandonar o papel de transmissor de conhecimento e assumir o papel de mediação. O mediador é um facilitador que ajuda o aluno a identificar o problema e a pensar sobre ele de forma crítica. Ele emprega a dialética, a retórica e as possíveis experiências e intervenções para ajudar o aluno a considerar diferentes perspectivas propondo um leque de oportunidades em aprender, visando encontrar um ponto de comum acordo.

"Ensinar não é transmitir um saber, mas despertar uma potência. O verdadeiro mestre não guia o aluno em direção a uma verdade que ele já conhece, mas desafia a inteligência do aluno a descobrir por si mesma, a se emancipar. Nesse processo, o próprio mestre também é transformado, pois aprender é uma via de mão dupla que renova constantemente a relação entre quem ensina e quem aprende." (RANCIÈRE, 2004, p. 58)

A sabedoria não consiste em saber tudo, mas saber aprender, por isso que o professor deve ser um aprendiz também e a estar aberto a novas ideias e perspectivas. O ensinar e o aprender devem ser uma experiência transformadora para ambos, professor e aluno (RANCIÈRE, 2004).

A educação libertadora é aquela que proporciona o aprender ativo e experiencial. Ela acredita que o conhecimento só é realmente aprendido quando é vivenciado. Por isso, ela não se limita a transmitir informações, mas propõe situações que permitam aos alunos experimentarem o mundo e construir seu próprio conhecimento (KOHAN, 2003).

Assim, o professor deve ser um guia, ajudando o aluno a aprender por si mesmo, a pensar por si mesmo e a construir seu próprio conhecimento. Para isso, o

professor deve usar a comunidade de investigação para promover o diálogo e o debate, de forma que os alunos possam aprender uns com os outros.

Sobre o estudo, afirmamos que é necessário motivar os alunos a pensar pelas perspectivas de diferentes áreas do conhecimento como uma continuação de suas vidas. Os alunos devem entender que o conhecimento é necessário para resolver os problemas que surgem em suas vidas. Obrigar os alunos a estudarem sem que eles entendam a relevância do estudo torna o estudo tedioso e sem sentido.

Quanto ao ensinar e ao aprender, é essencial que o professor assume o papel de intermediário entre o aluno e o conhecimento e, nesse papel, esse sujeito precisa estimular os discentes a desejarem, e procurarem, conhecer, descobrir o conhecimento e que, em seguida, dê ao conhecimento proposto um sentido e seu respectivo impacto em suas vidas.

Em conclusão, a Filosofia, mesmo sendo a origem de muitas áreas do conhecimento, é ainda vista de forma muito confusa na sala de aula, principalmente nas escolas de massas devendo, em razão da necessidade de despertar o sujeito para a cidadania, para a democracia e, ao mesmo tempo, incentivar a criticidade e a possibilidade de libertação do sujeito em formação, priorizar a formação filosófica, em uma relação interdependente da problematização, da argumentação e da assimilação dos conceitos que esta área mestra traz em si.

4.3 As comunidades de investigação e as novelas filosóficas

Para Lipman (1990), a comunidade de investigação é um espaço onde o diálogo filosófico é central, permitindo que os alunos se envolvam em discussões profundas e significativas. Este ambiente é caracterizado pela colaboração, onde cada participante é visto como um co-investigador, contribuindo com suas perspectivas únicas para a construção coletiva do conhecimento.

"O fazer Filosofia exige conversação, diálogo e comunidade, que não são compatíveis com o que se requer na sala de aula tradicional. A filosofia impõe que a classe se converta numa comunidade de investigação, onde estudantes e professores possam conversar como pessoas e como membros de uma mesma comunidade; onde possam ler juntos, apossar-se das ideias conjuntamente, construir sobre as ideias dos outros e, assim, aprender a pensar filosoficamente." (LIPMAN, 1990, p. 61).

A comunidade de investigação, segundo Lipman (1990), não é apenas um método pedagógico, mas uma prática democrática. Ao promover o diálogo aberto e a troca de ideias, ela prepara os alunos para a vida em sociedade, ensinando-lhes a importância da empatia, do respeito e da cooperação. Neste espaço, o conhecimento não é transmitido de forma unilateral, mas construído de maneira conjunta, refletindo a crença de Lipman (1990) na capacidade dos alunos de serem agentes ativos em seu próprio aprender.

Além disso, a comunidade de investigação de Lipman (1990) enfatiza a importância do pensamento crítico, criativo e cuidadoso. O pensamento crítico permite que os alunos analisem e avaliem informações de maneira rigorosa; o pensamento criativo os incentiva a explorar novas ideias e soluções; e o pensamento cuidadoso os ensina a considerar as implicações éticas e sociais de suas ações.

A prática da comunidade de investigação também valoriza a experiência do aluno, reconhecendo que cada indivíduo traz consigo um conjunto único de conhecimentos e vivências.

Por conseguinte, as novelas filosóficas de Lipman (1923-2010), como "Natasha", "Mark", "Issao e Guga" e "Luiza", são exemplos de como a Filosofia pode ser ensinada através de narrativas envolventes e acessíveis. Estas obras utilizam histórias e imagens para introduzir conceitos filosóficos de maneira que ressoe com os jovens leitores. Ao fazer isso, elas criam uma ponte entre a teoria e a prática, mostrando que a Filosofia não é apenas um campo de estudo abstrato, mas um saber presente e pulsante em nossas vidas, sendo necessário para desvelar o mundo.

Nas novelas filosóficas, vemos a aplicação prática dos princípios da comunidade de investigação. Os personagens, através de suas aventuras e diálogos, exemplificam o processo de investigação colaborativa e a construção conjunta do conhecimento. As histórias incentivam os leitores a se envolverem ativamente com as questões filosóficas apresentadas, promovendo o pensamento crítico, criativo e cuidadoso.

As novelas filosóficas de Lipman, ao incorporar os elementos da comunidade de investigação, demonstram o poder transformador da educação filosófica. Elas mostram que, quando os alunos são tratados como co-investigadores e suas experiências são valorizadas e o aprendizado se torna uma jornada compartilhada de descoberta e crescimento.

Lipman (1923-2010) utilizou as novelas filosóficas como uma ferramenta pedagógica inovadora, capaz de engajar os alunos de maneira lúdica e significativa. Essas histórias visuais, que combinam texto e imagem facilitam a compreensão de conceitos filosóficos complexos, tornando-os acessíveis e estimulantes para as crianças. Através das novelas filosóficas, Lipman (1923-2010) buscou criar um ambiente no qual o aprender e o ensinar proporcione o diálogo e a investigação são centrais, promovendo uma educação que vai além da mera transmissão de conhecimento.

A importância das novelas filosóficas no contexto educacional é amplamente discutida por diversos autores. As novelas filosóficas, ao unir fotografia e texto, oferecem uma manifestação artístico-literária que enriquece o ensinar e o aprender contemporâneos. Eles argumentam isso não só motiva os alunos a estudarem, mas também estimula sua criatividade e capacidade de reflexão crítica. A combinação de elementos visuais e narrativos nas novelas filosóficas facilita a internalização de conceitos filosóficos, tornando o aprendizado mais envolvente e significativo (SILVA-REIS & BARBOSA, 2024).

A abordagem de Lipman (1995) também é ecoado nas propostas de Gallo (2010), que enfatiza a importância da sensibilização e da problematização no ensino filosófico. Lipman (1995) sugere que as novelas filosóficas podem ser utilizadas como um ponto de partida para despertar sensações e sentimentos nos alunos, preparando-os para uma investigação mais profunda. Através da problematização, os alunos são incentivados a questionar e refletir sobre suas próprias experiências e percepções, promovendo um aprendizado mais autêntico e significativo.

Kohan (2000) complementa essa visão ao destacar a necessidade de métodos pedagógicos que promovam a curiosidade e a investigação filosófica desde a infância. Kohan (2000) argumenta que as novelas filosóficas, ao apresentar temas filosóficos de maneira acessível e envolvente, podem ajudar a criar comunidades de investigação onde crianças e adultos colaboram na busca pelo conhecimento.

“A filosofia com crianças não é apenas uma introdução precoce a temas filosóficos tradicionais, mas uma prática que reconhece e valoriza a capacidade das crianças de questionar, de se maravilhar diante do mundo e de buscar sentido para suas experiências. Nesse sentido, propõe-se uma pedagogia que estimule a curiosidade natural da criança, promovendo um ambiente onde o pensamento crítico e a investigação sejam cultivados desde

cedo, permitindo que a criança desenvolva sua autonomia intelectual e ética." (KOHAN, 2000, p. 32)

A coleção das novelas filosóficas de Matthew Lipman (1923-2010) é uma obra inspiradora, que revolucionou a maneira como pensamos a educação filosófica para os jovens. Composta por uma série de novelas filosóficas. Essa coleção foi projetada para introduzir conceitos filosóficos complexos de maneira acessível e envolvente para crianças. Cada história foi cuidadosamente elaborada para estimular o pensamento crítico, a curiosidade e a capacidade de reflexão dos jovens leitores, criando um ambiente propício para o desenvolvimento intelectual e emocional.

No total, Lipman (1923-2010) escreveu inúmeras novelas filosóficas. Essas obras são projetadas para serem utilizadas em contextos educacionais, promovendo o diálogo e a investigação filosófica entre os leitores. Cada novela serve como um ponto de partida para discussões mais profundas, ajudando a desenvolver habilidades de raciocínio e argumentação.

Lipman (1990) acreditava que a Filosofia não deveria ser restrita aos adultos ou ao ambiente acadêmico, mas que poderia potencializar o conhecimento das crianças desde cedo e, ainda, que as crianças devem ocupar um lugar de destaque, ao escolher os temas que teria interesse em refletir.

Através das novelas filosóficas, ele permitiu às crianças explorarem questões fundamentais sobre a vida, a ética, a identidade e o conhecimento. Esse método não apenas facilita a compreensão de conceitos abstratos, como oportuniza momentos essenciais para o desenvolvimento da argumentação, análise crítica e resolução de problemas.

A importância dessa coleção é amplamente reconhecida por educadores e pesquisadores. Segundo Kohan (2000), a abordagem de Lipman (1990) transforma a sala de aula em uma comunidade de investigação, onde crianças e adultos colaboram na busca pelo conhecimento. Essa metodologia promove um aprendizado ativo e participativo, onde os alunos são incentivados a questionar, debater e construir suas próprias ideias.

Gallo (2010) também enfatiza a relevância das novelas filosóficas de Lipman (1923-2010), apontando que favorecem a sensibilização e problematização no ensino filosófico. Gallo (2010) argumenta que essas histórias ajudam a despertar o interesse

dos alunos e a prepará-los para uma investigação mais profunda, promovendo um aprendizado mais autêntico e significativo.

"As novelas filosóficas de Lipman são recursos didáticos valiosos, pois apresentam situações-problema que estimulam o pensamento crítico e reflexivo dos estudantes. Por meio dessas narrativas, os alunos são convidados a investigar conceitos filosóficos de maneira contextualizada, desenvolvendo habilidades argumentativas e a capacidade de questionar o mundo ao seu redor." (GALLO, 2010, p. 164)

Em Lipman (1997) somos convidados a mergulhar em uma jornada filosófica através dos olhos de Natasha, uma jovem curiosa que explora o mundo ao seu redor com uma mente inquieta e questionadora. Inspirada pelas teorias de Vygotsky, a narrativa tece diálogos profundos e reflexivos, onde Natasha e seus interlocutores desvendam os mistérios do aprender e do desenvolvimento humano.

A obra destaca a importância do diálogo e da interação social no processo do aprender, mostrando como as ideias de Vygotsky podem ser aplicadas de maneira prática e envolvente. Natasha, com sua curiosidade insaciável, nos guia por um caminho onde o conhecimento é construído coletivamente, e cada descoberta é uma peça crucial no quebra-cabeça da compreensão humana. Através de suas experiências, vemos como o ambiente e as relações interpessoais moldam o desenvolvimento cognitivo e emocional.

É uma obra que nos transporta para um universo onde a Filosofia e a pedagogia se entrelaçam de maneira poética e envolvente. Natasha, uma jovem russa especialista em pedagogia vigotskyiana, encontra-se em um jogo de intelectos com Lipman (1997), cada um buscando desvendar os segredos do outro. Este encontro não é apenas um duelo de mentes, mas uma dança delicada de ideias, onde cada passo revela novas camadas de compreensão e reflexão.

Lipman (1923-2010), com sua habilidade única de transformar conceitos complexos em narrativas envolventes, nos guia por um caminho onde a Filosofia não é apenas um campo de estudo, mas uma prática viva e pulsante. A obra nos lembra que o verdadeiro aprendizado não está nas respostas prontas, mas nas perguntas que nos desafiam a pensar, a questionar e a criar. Assim, "Natasha" se torna não apenas uma leitura, mas uma experiência transformadora, que nos inspira a ver a educação como um processo contínuo de descoberta e emancipação.

Já a novela filosófica Mark (LIPMAN, 1980) foi criada para estimular o pensamento crítico e filosófico desde a infância. A estória segue Mark, um jovem curioso que, junto com seus amigos, embarca em uma jornada de descobertas filosóficas. Através de diálogos e situações cotidianas, os personagens exploram conceitos complexos de ética, lógica e existência, sempre incentivados a questionar e refletir sobre o mundo ao seu redor.

Nos primeiros capítulos, Mark e seus amigos começam a perceber que as respostas para suas perguntas não são tão simples quanto parecem. Eles se envolvem em discussões sobre o que é certo e errado, a natureza da verdade e a importância do pensamento crítico. Lipman (1980) utiliza essas interações para mostrar como as crianças podem desenvolver habilidades de raciocínio e argumentação, desafiando a ideia de que a Filosofia é uma disciplina reservada apenas para adultos.

À medida que a estória avança, os personagens enfrentam dilemas morais e situações que exigem uma análise profunda e cuidadosa.

Mark, com sua curiosidade insaciável, nos guia por um caminho de autodescoberta, onde a Filosofia deixa de ser apenas um campo de estudo e começa a fazer parte do cotidiano das pessoas. As cenas, cuidadosamente construídas, provocam nosso pensamento crítico e nos convidam a questionar nossas próprias crenças.

Outro aspecto fundamental é a forma como Lipman (1923-2010) aborda questões filosóficas complexas de maneira acessível. Através das experiências de Mark, temas como justiça, liberdade, ética e identidade são explorados de forma que ressoam com a vida cotidiana dos leitores. Essa conexão entre Filosofia e vida é um dos grandes méritos da obra, tornando-a não apenas educativa, mas também profundamente transformadora.

Por fim, a obra destaca a importância do diálogo e da reflexão coletiva. As interações de Mark com outros personagens são ricas em debates e trocas de ideias, mostrando que o conhecimento filosófico é construído de maneira colaborativa. Essa ênfase no diálogo reflete a visão de Lipman (1990) sobre a educação filosófica como um processo dinâmico e participativo, onde todos têm algo a contribuir e a aprender.

Por conseguinte, na novela filosófica Pimpa (LIPMAN, 1997a) é apresentada a estória de uma personagem cativante que, com sua curiosidade e espírito

investigativo, nos leva a explorar questões filosóficas de maneira acessível e envolvente. Através de suas experiências, Pimpa nos ensina a importância de questionar o mundo ao nosso redor e a buscar respostas para as grandes questões da vida. A narrativa é rica em diálogos e situações que estimulam o pensamento crítico e a reflexão. Nessa obra os leitores são incentivados a pensarem de maneira independente e a desenvolverem suas próprias ideias sobre o mundo.

Um dos aspectos cruciais da obra é a forma como ela aborda o cotidiano com um olhar poético e encantador. Cada episódio de Pimpa é uma celebração da curiosidade e da alegria de viver, onde até as atividades mais comuns se transformam em aventuras extraordinárias. A narrativa visual é rica em detalhes, com ilustrações que capturam a essência lúdica e inocente da personagem. Além disso, a novela filosófica promove valores importantes como a empatia, a solidariedade e o respeito ao próximo, podendo contribuir significativamente para a educação emocional e social das crianças.

Nessa obra Lipman (1923-2010) explora por intermédio de Pimpa a sua capacidade de conectar-se com o público de maneira universal, que transcendem barreiras culturais e linguísticas, oferecendo uma experiência de leitura que é ao mesmo tempo divertida e educativa. A simplicidade das tramas, aliada à profundidade das mensagens, faz com que a obra seja apreciada tanto por crianças quanto por adultos, criando um espaço de encontro entre gerações através da magia da narrativa visual.

Já na novela filosófica *Issao e Guga* (LIPMAN, 1997b) é narrada a trajetória de dois amigos, Issao e Guga, enquanto exploram questões filosóficas e éticas. A amizade entre Issao e Guga é o fio condutor da narrativa, mostrando como o diálogo e a colaboração podem levar a uma compreensão mais profunda do mundo. Cada capítulo é uma nova aventura, onde os personagens enfrentam dilemas morais e desafios intelectuais, sempre buscando respostas através da reflexão e do questionamento. É uma obra encantadora que convida crianças de 8 a 9 anos a explorar o mundo ao seu redor através de uma lente filosófica. A narrativa segue as aventuras de Issao e Guga, dois amigos que, durante as férias, embarcam em uma série de descobertas e reflexões sobre temas profundos e cotidianos.

A novela filosófica é estruturada em dez capítulos, que abordam os diferentes aspectos do conhecimento e da percepção. Os temas incluem percepção, identidade,

imaginação, realidade, aparência, verdade, conhecimento, probabilidade e possibilidade, entre outros. Através de diálogos e situações envolventes, as crianças são incentivadas a pensar criticamente e a desenvolver habilidades como detectar semelhanças e diferenças, raciocínio hipotético, critérios de classificação e relação de causa e efeito.

Um dos aspectos cruciais da obra é a forma como ela promove a Filosofia como uma prática viva e acessível. Issao e Guga, com sua curiosidade natural, nos mostram que a Filosofia não é apenas para adultos ou acadêmicos, mas para qualquer pessoa que deseja entender melhor o mundo e a si mesma. A narrativa visual, rica em detalhes e ilustrações, torna a leitura ainda mais envolvente, permitindo que as crianças se conectem emocionalmente com os personagens e suas aventuras.

Além disso, a obra enfatiza a importância do diálogo e da reflexão coletiva. As interações entre Issao, Guga e outros personagens são repletas de debates e trocas de ideias, mostrando que o conhecimento filosófico é construído de maneira colaborativa. Essa abordagem reflete a visão de Lipman (1923-2010) sobre a educação filosófica como um processo dinâmico e participativo, onde todos têm algo a contribuir e a aprender.

Por conseguinte, em Ari (LIPMAN, 1997c) essa novela filosófica narra a jornada de Ari, um jovem curioso que embarca em uma série de aventuras filosóficas. Através de suas descobertas, ele aprende sobre si mesmo e o mundo ao seu redor, explorando questões de identidade, ética e conhecimento.

A narrativa começa com Ari cometendo um erro em sala de aula, o que o leva a refletir profundamente sobre suas ações e a descobrir uma regra da lógica aristotélica. Este momento de epifania não só desperta sua curiosidade, mas também o inspira a envolver seus amigos e colegas em uma jornada de exploração filosófica.

A obra é estruturada em capítulos que abordam uma variedade de temas, desde arte e cultura até educação e tolerância religiosa. Cada capítulo é uma oportunidade para Ari e seus amigos discutirem e aplicarem as regras lógicas a situações do cotidiano.

Um dos aspectos cruciais dessa novela filosófica é a ênfase no diálogo e na reflexão coletiva. As discussões entre Ari e seus amigos são ricas em troca de ideias e debates, mostrando que o conhecimento filosófico é construído de maneira colaborativa.

Já na novela filosófica *Luiza* (LIPMAN, 1999), segue as aventuras de Luíza, uma jovem curiosa que explora questões filosóficas através de suas experiências diárias. A história é rica em diálogos e situações que estimulam o pensamento crítico e a reflexão, mostrando como a Filosofia pode ser uma parte natural e envolvente da vida das crianças. A narrativa começa com Luiza enfrentando um dilema em sua vida cotidiana, o que a leva a questionar suas próprias crenças e a buscar respostas filosóficas. Este ponto de partida desencadeia uma série de eventos que a levam a explorar temas profundos e universais.

A estrutura da novela filosófica é composta por capítulos que abordam diferentes aspectos da Filosofia, desde questões éticas até reflexões sobre a natureza da realidade. Um dos aspectos cruciais de "*Luiza*" é a ênfase no diálogo e na reflexão coletiva. A narrativa é um exemplo brilhante de como a Filosofia pode ser integrada ao cotidiano das crianças, tornando-se uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo.

A relação entre as comunidades de investigação com as novelas filosóficas de Lipman (1990; 1995; 1997; 1997a; 1997b; 1997c; 1999) é profundamente enriquecedora, especialmente quando vista pela perspectiva da Filosofia com crianças. As novelas filosóficas, ao utilizarem narrativas visuais e diálogos envolventes, tornam os conceitos filosóficos acessíveis e relevantes para os jovens leitores. Elas exemplificam como a Filosofia pode ser integrada ao cotidiano das crianças, promovendo um ambiente no qual o aprender seja colaborativo e reflexivo.

Além disso, as novelas filosóficas de Lipman (1997; 1997a; 1997b; 1997c; 1999) demonstram o potencial da Filosofia em transformar a educação em uma experiência viva e significativa. Uma abordagem pedagógica, que valoriza a voz e a experiência dos alunos, reflete os princípios das comunidades de investigação, onde o conhecimento é construído de maneira colaborativa e democrática.

Compreender e desenvolver ações que envolvem essa relação da Filosofia com crianças e a educação menor oportuniza momentos de resistência ao modelo neoliberal de educação. A Filosofia com crianças, ao promover o pensamento crítico e a reflexão, desafia a lógica utilitarista e mercantilista que muitas vezes permeia o sistema educacional neoliberal. A educação menor, com sua ênfase na flexibilidade, na criatividade e na autonomia dos alunos, oferece uma alternativa radical às práticas educativas padronizadas e autoritárias.

Ao integrar a Filosofia com crianças e a educação menor, podemos cultivar uma geração de indivíduos que não apenas questionam as normas estabelecidas, mas também buscam ativamente criar formas de viver e aprender. Esta combinação promove uma educação que é ao mesmo tempo intelectual e emocionalmente enriquecedora, preparando os alunos para enfrentar os desafios complexos do mundo contemporâneo com criatividade e empatia.

Em um contexto em que o modelo neoliberal de educação muitas vezes prioriza a eficiência e a padronização, a Filosofia com crianças e a educação menor oferecem uma visão alternativa, onde o aprendizado é um processo contínuo de descoberta e de crescimento pessoal.

A seguir discorreremos acerca das aproximações e métodos que envolvem a Filosofia com crianças e a educação menor.

4.4 A Filosofia com crianças e a educação menor: aproximações e métodos

A Filosofia com crianças é uma jornada encantadora que traz o pensamento filosófico para o universo infantil. Ao mergulhar nesse mundo de questionamentos e descobertas, as crianças aprendem a ver além do óbvio, desenvolvendo uma visão crítica e reflexiva. Cada conceito filosófico, apresentado de forma lúdica e acessível, se transforma em uma chave que abre portas para novas compreensões e emoções.

Refletir por meio dos elementos que estruturam a Filosofia é uma maneira de redescobrir a verdadeira essência da educação, especialmente quando nós nos voltamos para as crianças. Introduzir a Filosofia desde cedo não apenas desperta o pensamento crítico, como também nutre a capacidade de questionar e refletir sobre o mundo ao redor. Em um cenário onde a educação é frequentemente reduzida a números e resultados, a Filosofia resgata o valor do aprender como um processo contínuo e transformador.

A educação menor, por sua vez, celebra a singularidade de cada criança, respeitando seus ritmos e interesses. É uma pedagogia que se opõe à rigidez dos métodos tradicionais, promovendo um aprender personalizado e significativo. A Filosofia com crianças se entrelaça com essa abordagem, incentivando o diálogo, a

curiosidade e a autonomia, elementos que florescem em um ambiente humanizado e acolhedor.

Através da educação menor podemos promover uma educação que transcende o currículo imposto, valorizando as experiências e vivências únicas de cada indivíduo. Ao dialogar com as multidimensões ética e política, os saberes, posturas e atitudes de ordem filosóficas nos permitem resistir ao modelo neoliberal que tenta padronizar e mortificar a educação. Ela nos lembra que o aprender é libertador, instigando-nos a pensar de forma independente e crítica.

Os métodos da Filosofia com crianças são variados. As rodas de conversa, onde as crianças expressam suas ideias e questionamentos e as atividades lúdicas, que estimulam o pensamento crítico de maneira divertida, são apenas alguns exemplos.

Para fortalecer essa relação e enfrentar os desafios impostos pelo neoliberalismo, é essencial adotar métodos que integrem a Filosofia ao cotidiano educacional. Oficinas de pensamento crítico, rodas de conversa filosófica e projetos interdisciplinares são algumas das estratégias que podem ser implementadas. Essas práticas não apenas enriquecem o processo educativo, mas também fortalecem a capacidade de resistência e transformação social.

"A educação filosófica para crianças propõe, antes de tudo, a construção de um espaço onde o diálogo seja central, onde as perguntas sejam mais importantes que as respostas. Trata-se de valorizar a capacidade da criança de questionar, de estranhar o mundo e de construir, junto com os outros, um saber que não se impõe, mas que se compartilha. Esse espaço educativo deve ser aberto e livre, um lugar em que a autoridade do educador não reside na transmissão de um saber pronto, mas na habilidade de escutar, provocar e mediar o pensamento das crianças." (KOHAN, 2000, p. 45)

O método de Matthew Lipman (1923-2010) para o ensino de filosofia para crianças é uma abordagem inovadora que transforma a educação em um processo de investigação contínua. Lipman propõe a criação de comunidades de investigação, onde crianças são incentivadas a questionar, dialogar e refletir coletivamente sobre questões filosóficas. Esse ambiente colaborativo permite que as crianças desenvolvam habilidades críticas desde cedo, aprendendo a articular suas ideias e a ouvir atentamente as perspectivas dos outros (LIPMAN, 1995).

No coração do método de Lipman (1923-2010) estão as novelas filosóficas, histórias cuidadosamente elaboradas que introduzem conceitos complexos de

maneira acessível e envolvente. Essas narrativas servem como ponto de partida para discussões profundas, onde as crianças são desafiadas a pensar de forma independente e a explorar diferentes pontos de vista. Através dessas histórias, Lipman busca despertar a curiosidade natural das crianças, transformando a sala de aula em um espaço de descoberta e construção conjunta do conhecimento (LIPMAN, 1995).

Além das narrativas, o método de Lipman (1923-2010) enfatiza a importância do diálogo filosófico. As crianças são encorajadas a participar de discussões abertas, onde podem questionar, argumentar e refletir sobre temas variados. Esse processo não apenas desenvolve habilidades cognitivas, mas também promove a empatia e o respeito pelas perspectivas alheias. O diálogo filosófico, segundo Lipman, é essencial para a formação de cidadãos críticos e conscientes, capazes de enfrentar os desafios da vida com sabedoria e discernimento (LIPMAN, 1995).

Outro aspecto fundamental do método de Lipman é a ênfase na metacognição, ou seja, a capacidade de refletir sobre o próprio pensamento. As crianças são incentivadas a analisar seus processos de raciocínio, a identificar possíveis falácias e a aprimorar suas habilidades argumentativas. Essa prática de auto-reflexão é crucial para o desenvolvimento de um pensamento crítico robusto e para a construção de uma educação verdadeiramente emancipadora. Lipman acredita que, ao cultivar a metacognição, estamos preparando as crianças para se tornarem pensadores autônomos e responsáveis (LIPMAN, 1995).

Kohan (2000) defende que a Filosofia pode ser ensinada a crianças de forma lúdica e significativa. Um dos métodos que ele reforça, baseando-se em Lipman (1995) é o das novelas filosóficas. Essas novelas filosóficas são histórias que abordam temas filosóficos de forma acessível às crianças. Elas podem ajudar a estimular o diálogo e a curiosidade das crianças, bem como a desenvolver seu pensamento crítico.

Kohan (2000), baseado em Lipman (1995), afirma que é necessário planejar 5 passos para se atuar com comunidades de investigação e que são, em resumo, a sensibilização (que envolve apresentação dos trabalhos e novelas filosóficas de Lipman (1995), mas que pode ser alterado por outros recursos, caso o regente considerar possível); a fase da problematização; a fase da discussão; a avaliação do que aprendeu ao longo do processo; e, finalmente, uma autoavaliação e quais seriam as expectativas de todos os participantes para o encontro seguinte.

Contudo, antes disso é necessário que haja enquanto atividade prévia ao trabalho textual, que envolve a apresentação e o trabalho com algumas das novelas filosóficas de Lipman (1995) para sensibilizar os participantes ao diálogo e à inquietude. O docente pode também utilizar outros recursos didáticos, como produções artísticas ou dramatizações.

Nesse sentido, o primeiro passo é o da sensibilização, o de favorecer o estímulo dos envolvidos a partir da apresentação de uma novela filosófica, bem como uma música, um poema ou um trecho de reportagem.

O próximo passo é a problematização, que leva as crianças a aprimorarem seu pensamento por meio de questionamentos, observações e diferentes possibilidades de entender uma determinada situação. Também é uma oportunidade para as crianças examinarem e contrastarem fenômenos e fatos, favorecendo a (re)significação do mundo por meio da interpretação individual e coletiva. Prover momentos para a problematização é fundamental para a formação da criança, pois desperta a atitude e a reflexão filosófica.

Após problematizar, é preciso estimular a discussão filosófica, partindo de alguns elementos que são fundamentais à Filosofia, como a dinâmica do questionamento; a não hierarquização dos conhecimentos; a investigação colaborativa; a tolerância e o respeito pela opinião do outro; a escuta ativa; e, também, o zelo com os procedimentos que envolvem esse momento de discussão com o objetivo de atender aos interesses dos participantes com o tema partindo progressivamente para o seu aprofundamento.

A discussão filosófica é uma oportunidade para as crianças aprenderem a pensar criticamente e a respeitar as diferenças. É importante que o professor crie um ambiente seguro e respeitoso, onde as crianças possam se sentir à vontade para expressar suas opiniões (KOHAN, 2000).

Finalmente, Kohan (2000) mostra que as últimas fases envolvem a avaliação, mas que devido a faixa etária das crianças recomenda-se que seja feito uma espécie de relatório, criando expectativas para o encontro seguinte e uma autoavaliação onde os membros da comunidade de investigação possam ter a chance de expor e expressar os pontos que considerou mais relevante em todo o processo.

Por fim, ensinar é oferecer alternativas e refletir sobre diferentes maneiras de resolver um problema que aflige o aluno. Por meio da prática, do exemplo, do

questionamento e do uso de diversos meios, o professor pode sugerir ações significativas que ajudem o aluno a se tornar o autor de sua própria história. O aluno deve ser atuante no processo do ensinar e do aprender, e deve estar disposto a reconhecer e entender a importância dos conteúdos, competências e habilidades envolvidos neste processo.

Até aqui discorreu sobre a importância do estudo, do ensinar e do aprender, bem como os obstáculos e oportunidades de se ensinar Filosofia na educação básica para, então, apresentar uma proposta de favorecer o aprendizado por bases filosóficas, por meio do emprego de métodos que Kohan (2003), baseado em Lipman (1995), nos oferece.

Quando nos referimos a um público de crianças e adultos em uma comunidade de investigação, empregamos o ensino exotérico (ASPIS & GALLO, 2009). Este ensino é baseado em referências e temas intencionalmente selecionados, que fazem parte do cotidiano das pessoas envolvidas. É essencial sondar a comunidade escolar, verificar com os sujeitos envolvidos quais temas mais lhes chamam a atenção e, a partir disso, selecionar alguns para investigação.

“O ensino exotérico da Filosofia busca tornar os conteúdos filosóficos acessíveis a todos os estudantes, rompendo com a ideia de que a Filosofia é um saber reservado a poucos ou apenas aos iniciados. Essa perspectiva considera que a Filosofia deve ser ensinada de forma que dialogue com a realidade dos alunos, utilizando linguagem clara e abordagens metodológicas que estimulem a reflexão crítica e autônoma. O objetivo é promover a democratização do pensamento filosófico, ampliando sua relevância no contexto educacional e social.” (ASPIS & GALLO, 2009, p. 45)

Outra metodologia destacada para o ensino de Filosofia é a de Gallo (2010), que parte da sensibilização, despertando sensações e sentimentos diante dos conteúdos e temas, para a etapa de problematização. Esta etapa provoca os educandos a mobilizar perguntas, refletir sobre verdades e pontos de vista consolidados e, a partir dessas provocações, segue-se para a investigação, onde se debruçam sobre opiniões distintas, buscando pontos de vista com plausibilidade teórica e científica. Finalmente, a etapa de reconstrução oferece a oportunidade de (re)criar versões. Esse conjunto proposto por Gallo (2010) possui quatro etapas distintas: Sensibilização, Problematização, Investigação e Conceituação (SPIC). O método SPIC de Gallo (2010) é uma abordagem pedagógica que transforma a sala de aula em um laboratório de ideias e descobertas.

“O método SPIC é uma proposta pedagógica que se fundamenta em quatro etapas: Situação-problema, Pesquisa, Interpretação e Criação. Cada uma dessas etapas visa envolver o estudante em um processo ativo de construção do conhecimento filosófico, estimulando a curiosidade, a análise crítica e a produção criativa. A etapa da Situação-problema busca instigar o interesse dos alunos a partir de questões desafiadoras; a Pesquisa incentiva o levantamento de informações e a exploração de referências; a Interpretação propõe uma análise crítica das informações coletadas, buscando compreender os sentidos e significados envolvidos; e, por fim, a Criação convida os alunos a elaborar uma síntese ou produção original, aplicando os conhecimentos adquiridos.” (GALLO, 2010, p. 164).

Na primeira etapa, Situação-Problema, os alunos são apresentados a um dilema instigante, que pode ser um cenário real ou hipotético. Este problema serve como um gatilho para a curiosidade e o pensamento crítico, desafiando os estudantes a questionarem suas próprias crenças e percepções. A primeira etapa, a Sensibilização, busca despertar sensações e sentimentos nos alunos, preparando-os para o engajamento com os conteúdos e temas propostos. Essa fase é crucial para criar um ambiente receptivo e estimular a curiosidade, elementos essenciais para o desenvolvimento do pensamento crítico e criativo.

A segunda etapa, a Problematização, incentiva os alunos a questionarem e refletirem sobre suas crenças e conhecimentos prévios. Esse processo de problematização é fundamental para a Filosofia, pois desafia os alunos a reconsiderarem suas perspectivas e a explorarem novas possibilidades de entendimento.

Aqui, a influência de Lipman (1995) é evidente, pois ele também enfatiza a importância do questionamento e da investigação filosófica nas comunidades de investigação. Em seguida, na fase de Investigação, os alunos exploram diversas perspectivas e buscam respostas por meio de pesquisa, debates e reflexões coletivas. Este ambiente colaborativo promove um rico intercâmbio de ideias, onde o diálogo é a chave para o aprendizado.

Na etapa de Investigação, os alunos são encorajados a aprofundar suas reflexões e a buscar respostas para as questões levantadas durante a problematização. Esse processo investigativo é colaborativo e se alinha com o conceito de comunidades de investigação de Lipman (1995), onde o aprendizado é construído coletivamente através do diálogo e da cooperação. A investigação permite que os alunos desenvolvam habilidades de argumentação e análise crítica, essenciais para a formação filosófica.

Finalmente, na etapa de criação das subversões (APIS & GALLO, 2009; GALLO, 2010) os alunos sintetizam suas descobertas e desenvolvem soluções inovadoras para o problema inicial. Esta fase não só consolida o conhecimento adquirido, mas também estimula a criatividade e a capacidade de inovação, demonstrando que a Filosofia é uma ferramenta poderosa para a transformação pessoal e social.

Essa etapa envolve a síntese e a organização das ideias e descobertas feitas durante a investigação. Os alunos são incentivados a criar conceitos e teorias próprias, baseadas nas discussões e reflexões anteriores. Esse processo de conceituação é uma forma de consolidar o aprendizado e de promover a autonomia intelectual, um objetivo central tanto para Gallo (2010) quanto para Lipman (1995).

Por fim, o método SPIC de Gallo (2010), quando relacionado às comunidades de investigação de Lipman (1995), oferece uma abordagem robusta para o ensino de Filosofia com crianças. Ambas as metodologias valorizam o diálogo, a reflexão crítica e a colaboração, criando um ambiente educacional que não apenas transmite conhecimento, mas também fomenta a formação de sujeitos críticos e autônomos. Oportuniza o desenvolvimento integral dos alunos, preparando-os para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo com criatividade e discernimento.

Lipman (1995), Gallo (2010) e Kohan (2000) compartilham a visão de que a Filosofia pode desempenhar um papel crucial na educação infantil, promovendo o desenvolvimento do pensamento crítico, criativo e ético.

Lipman (1995), pioneiro no campo da Filosofia para crianças, introduziu o conceito de comunidades de investigação, onde crianças e adultos colaboram em um ambiente não hierarquizado para explorar questões filosóficas. Esse método incentiva o diálogo e a reflexão, permitindo que as crianças desenvolvam habilidades de argumentação e análise desde cedo.

Gallo (2010) complementa essa abordagem com seu método SPIC, que estrutura o ensino filosófico de maneira a engajar os alunos em um processo contínuo de questionamento e descoberta. A sensibilização desperta o interesse inicial, enquanto a problematização desafia os alunos a reconsiderarem suas crenças.

A investigação aprofunda a compreensão e a conceituação consolida o aprendizado, promovendo a autonomia intelectual. Gallo (2010) enfatiza a importância

de adaptar essas etapas ao contexto e às necessidades dos alunos, criando um ambiente em que o aprender e o ensinar sejam dinâmicos e inclusivos.

Kohan (2000) reforça a importância de um método apropriado para ensinar Filosofia às crianças, destacando a necessidade de atividades lúdicas e significativas que estimulem a curiosidade e o pensamento crítico. Kohan (2000) propõe cinco passos para a Filosofia com crianças, que incluem sensibilização, problematização, discussão, avaliação e autoavaliação. Esses passos, alinhados com as comunidades de investigação de Lipman (1995) e o método SPIC de Gallo (2010), criam uma abordagem holística que valoriza o aprender tanto quanto os resultados.

Ambos os métodos para trabalhar a educação menor apresentam algumas semelhanças notáveis. Ambos os autores valorizam a importância da Filosofia na educação, defendendo que ela deve ser acessível a todos os estudantes, independentemente de sua idade ou nível de escolaridade. Kohan (2000) e Gallo (2010) também compartilham a visão de que a educação deve ser um processo de emancipação, onde os alunos são incentivados a questionar, refletir e desenvolver um pensamento crítico. Além disso, ambos os métodos enfatizam a importância do diálogo e da interação entre alunos e professores, promovendo um ambiente de no qual o ensinar e o aprender seja colaborativo e democrático.

SEÇÃO 5: CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vivemos em uma era onde o hiperconsumismo molda nossas identidades e aspirações, e a educação neoliberal reflete essa lógica, focando em métricas que promovem como modelos de sucesso, tal como o *accountability* e a performatividade. No entanto, é essencial olhar além dos números e rankings, e considerar a educação como uma jornada de construção da identidade, crítica e autonomia.

Na Seção 1, exploramos um vislumbre da vastidão da contemporaneidade, onde o brilho das telas ofusca o brilho das estrelas e somos tragados por uma maré incessante de consumo. Cada desejo, cada necessidade, é moldado e remoldado por uma cultura que nos aliena de nós mesmos, transformando a essência humana em mercadoria. O hiperconsumismo nos envolve em um ciclo vicioso, onde o ter se sobrepõe ao ser e a busca incessante por mais nos distancia do que realmente importa.

No âmago desse cenário, o modelo neoliberal de educação se ergue como um monumento à eficiência e à produtividade. *Accountability* e performatividade são os novos deuses a serem adorados, ditando regras e métricas que sufocam a criatividade e a paixão pelo conhecimento. O aprender e o ensinar, outrora atos de descoberta e de encantamento, são agora reduzidos a meros processos mecânicos, onde o valor do ensino é medido por resultados utilitaristas e neotecnicistas.

E assim, a educação, que deveria ser um farol de esperança e transformação, se vê mortificada. A alma do ensino é drenada e o que resta é uma casca vazia, no qual o aprender é substituído por uma performance superficial. Nesse cenário desolador, é imperativo que resgatemos a essência do aprender e do ensinar, devolvendo à educação seu papel de libertadora e transformadora, capaz de inspirar mentes e corações a transcenderem as limitações impostas pela sociedade contemporânea.

Na Seção 2, discutimos o processo de ensinar e aprender como uma esperança para uma sociedade melhor. A Filosofia, muitas vezes mal compreendida, é fundamental para problematizar questões cotidianas e estimular a criticidade e a autonomia dos estudantes. A "educação menor", adaptada do conceito de "literatura menor" de Deleuze & Guattari (1997), propõe uma resistência aos modelos

educacionais dominantes, focando nas necessidades locais e individuais dos educandos.

Em meio à voracidade do hiperconsumismo e à rigidez do modelo neoliberal de educação, a educação menor emerge como um farol de resistência. Esta abordagem, que valoriza o aprendizado através das experiências cotidianas e dos diálogos significativos, oferece uma alternativa ao ensino mecânico e utilitarista. Ao atribuir sentido às informações, transformando-as em conhecimento e sabedoria, a educação menor ressignifica o aprender, tornando-a um processo vivo e dinâmico.

Através das vivências e interações na sala de aula, a educação menor nos permite (re)conhecer a nós mesmos, aos outros e às instituições sociais. Este modelo educativo promove um ambiente onde o aprendizado é uma jornada compartilhada, rica em trocas e descobertas. É nesse espaço que percebemos a importância das multidimensões éticas e políticas, e como elas se entrelaçam com o conhecimento rizomático, que se espalha e se conecta de maneira não linear, refletindo a complexidade do mundo contemporâneo.

Pensar a educação menor pela perspectiva do conhecimento rizomático nos convida a explorar as múltiplas conexões e interações que formam o tecido do saber. As multidimensões éticas e políticas, quando integradas a essa perspectiva, enriquecem o processo educativo, tornando-o mais sensível às realidades e necessidades dos indivíduos e das comunidades.

A relevância de se pensar nas multidimensões éticas e políticas pela perspectiva do conhecimento rizomático vai além dos campos da pesquisa e da academia. É no chão da escola, no cotidiano das salas de aula que essas ideias precisam ser vivenciadas e aplicadas. Somente assim poderemos construir um novo mundo, onde a esperança, a autonomia e a transformação sejam possíveis. A educação menor, com sua abordagem humanizadora e integradora, nos oferece perspectivas e possibilidades para trilhar esse caminho, resgatando a essência do aprender e do ensinar como atos de liberdade e criação.

Na Seção 3, abordamos os cuidados necessários para garantir que o processo de aprender seja autêntico, evitando a apatia dos alunos. Ortega y Gasset (2000) destaca a importância do saber autêntico, que surge de uma necessidade intrínseca de resolver dilemas pessoais. Kohan (2000; 2002; 2007; 2009) defende que a Filosofia pode ser ensinada de forma lúdica e significativa, utilizando métodos como as novelas

filosóficas de Lipman (1990; 1995; 1997; 1997a; 1997b; 1997c; 1999), que estimulam o diálogo e o pensamento crítico.

A Filosofia com crianças, ao promover o ensinar, estudar e aprender autêntico, surge como uma poderosa ferramenta de resistência contra a contemporaneidade marcada pelo hiperconsumismo e pelo modelo de educação neoliberal e neotecnicista. Ao incentivar o pensamento crítico e reflexivo desde cedo, a Filosofia com crianças desafia a superficialidade e a passividade impostas pelo consumo desenfreado. Esse processo educativo valoriza a curiosidade natural das crianças, transformando o aprendizado em uma jornada de descobertas significativas e pessoais.

Ensinar, estudar e aprender de maneira autêntica são atos que resgatam a essência do conhecimento como um fim em si mesmo, e não como um meio para atender às demandas do mercado. A Filosofia com crianças promove um ambiente onde o questionamento e a reflexão são incentivados, permitindo que os alunos desenvolvam uma compreensão mais profunda e crítica do mundo ao seu redor. Esse modelo educativo contrasta fortemente com a abordagem utilitarista e tecnicista, que reduz o ensino a um conjunto de habilidades e competências mensuráveis.

Ao fomentar uma educação baseada na autenticidade e na reflexão, a Filosofia com crianças contribui para a formação de indivíduos mais conscientes e engajados. Esse processo educativo não apenas desafia as limitações impostas pelo modelo neoliberal, mas também oferece uma alternativa viável e humanizadora. Através do diálogo e da investigação filosófica, as crianças aprendem a valorizar o conhecimento pelo seu próprio mérito, desenvolvendo uma relação mais saudável e crítica com o mundo.

A Filosofia para Crianças, proposta por Matthew Lipman (1923-2010), é uma abordagem educacional que visa desenvolver as dimensões ética e política na formação dos sujeitos desde a infância. Utilizando atividades direcionadas e planejadas, essa metodologia busca sensibilizar os alunos através do contato com suas novelas filosóficas ao longo de sua vida. Essas histórias são escolhidas em conjunto com as crianças, permitindo que elas se envolvam ativamente no aprender e no ensinar através das reflexões que são provocadas com essas histórias.

As comunidades de investigação e as novelas filosóficas de Lipman (1923-2010) possuem grande destaque na Filosofia com crianças. As comunidades de

investigação criam um espaço colaborativo onde o diálogo e a troca de ideias são centrais, permitindo que as crianças aprendam umas com as outras e desenvolvam habilidades sociais e emocionais. As novelas filosóficas, por sua vez, são recursos pedagógicos que utilizam narrativas visuais para estimular o pensamento crítico e a reflexão, tornando a Filosofia acessível e envolvente para os jovens alunos.

Ao concluir esta dissertação, somos convidados a refletir sobre a essência da educação em um mundo dominado pelo neoliberalismo e pelo hiperconsumismo. A educação menor emerge como uma resposta poética e subversiva, desafiando as estruturas rígidas e padronizadas que sufocam a criatividade e a individualidade. É um chamado para resgatar a autenticidade do saber, onde o aprender não é uma mera acumulação de informações, mas uma jornada de descoberta e transformação pessoal.

Em última análise, esta dissertação é um convite à resistência. Resistir ao modelo neoliberal que transforma a educação em mercadoria. Resistir à passividade e à conformidade. Resistir à tentação de respostas fáceis e soluções rápidas. É um chamado para abraçar a complexidade e a profundidade da experiência humana, para valorizar o ser acima do ter, e para preparar as futuras gerações para viverem de forma plena e consciente. Que possamos, juntos, tecer uma educação que seja verdadeiramente humana, onde cada aluno possa florescer em toda a sua singularidade e potencial.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- _____. **Teoria estética**. Lisboa: Martins Fontes, 1988.
- ADORNO, T. e HORKHEIMER, M. **Dialética do Esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Tradução de Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro, Zahar. 1986.
- ALMEIDA, Valquíria Dias de; CESTARI, Luís Artur dos Santos. Possibilidades acerca do ensino de Filosofia e sua utilidade: uma perspectiva rizomática para além do currículo. **Open Science Research III**, n.d., 1762–83, 2022. doi:10.37885/220308226.
- ASPIS, Renata Pereira Lima. Ensino de Filosofia e resistência e subversões e. **Polyphonía**, Goiania/GO, v. 23/2, jul./dez. 2012.
- ASPIS, Renata Pereira Lima; GALLO, Silvio Donizetti de Oliveira. **Ensinar Filosofia**: um livro para professores. São Paulo: Atta Midia e Educação, 2009.
- BAUMAN, Zygmunt. **Vida Líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.
- BONDIA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, ANPEd, n. 19, p. 20-28, Abr. 2002.
- BROOKE, N. O futuro das políticas de responsabilização educacional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 128, maio/ago. 2006. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/cp/v36n128/v36n128a06.pdf>
- CORAZZA, Sandra Mara. **Educação e Filosofia**: ensaios sobre o pensamento de Gilles Deleuze. São Paulo: Autêntica, 2002.
- COSTA, C. **A pós-modernidade e o hiperindividualismo pós-moralista**. 2012. Tese (Doutorado em Filosofia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.
- DÉBORD, G. **A sociedade do espetáculo**. Trad. ABREU, E. dos S. 3ed. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.
- DELANDA, Manuel. **Uma Nova Filosofia da Sociedade**: Teoria da Assemblage e Complexidade Social. Londres: Continuum, 2006.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs**: capitalismo e esquizofrenia. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.
- _____. **Kafka**: por uma literatura menor. Rio de Janeiro: Imago, 1997.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério a destruição do sistema público de educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GALLO, Silvio Donizete. Ensino de Filosofia: avaliação e materiais didáticos. *In* CORNELLI, Gabriele; CARVALHO, Marcelo. **Filosofia: ensino médio / Coordenação**, Gabriele Cornelli, Marcelo Carvalho e Márcio Danelon. - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. (Coleção Explorando o Ensino; v.14), p. 159-170.

GALLO, Sílvia. Em Torno de uma Educação Menor. *In*: Dossiê Gilles Deleuze. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 27, n. 2, p. 169-178, jul./dez. 2002.

JUNG, Carl Gustav; VON FRANZ, Marie-Louise. **O Homem e Seus Símbolos**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

KOHAN, Walter. **Filosofia para Crianças**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

_____. Perspectivas atuais do ensino de Filosofia no Brasil. *In*: FÁVERO, Altair Alberto; RAUBER, Jaime José; KOHAN, Walter Omar (Org.). **Um olhar sobre o ensino de Filosofia**. Ijuí: Unijuí, 2002. p. 21- 40.

_____. **Filosofia: o paradoxo de aprender e ensinar**. Trad. de Ingrid Müller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. (Coleção Ensino de Filosofia).

_____. Infância de um ensinar e de um aprender (J. Rancière). *In*: _____. **Infância. Entre Educação e Filosofia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 181-205.

KOHAN, Walter Omar. **Infancia, Política Y Pensamiento. Ensayos De Filosofía Y Educación**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, abr. 2002. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782002000100003&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 13 jan. 2025.

LIPMAN, M. **O Pensar na Educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. **Natasha: diálogos vigotskianos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____. **Pimpa**. Trad. Sylvia Judith Hamburger Mandel. – 2. ed. – São Paulo: Difusão de Educação e Cultura, 1997a. – (Coleção Filosofia para Crianças).

_____. **Issao e Guga**. São Paulo: Difusão de Educação e Cultura, 1997b – (Coleção Filosofia para Crianças).

_____. A descoberta de Ari dos Telles. São Paulo: Difusão de Educação e Cultura, 1997c – (Coleção Filosofia para Crianças).

_____. **Luíza**. São Paulo: Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças, 1999 – (Coleção Filosofia para Crianças).

_____. **Mark**. 2. ed. Montclair: Institute for the Advancement of Philosophy for Children, 1980.

_____. A Filosofia Vai à Escola. São Paulo: Summus, 1990.

LIPOVETSKY, Gilles. **A felicidade paradoxal**: ensaios sobre a sociedade de hiperconsumo. Tradução de Maria Lúcia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

MARINHO, Maria Helena Soares. **O Hiperconsumismo e a Busca de Sentido na Vida Contemporânea**. Blog IJEP, 2024. Disponível em: <https://blog.ijep.com.br/o-hiperconsumismo-e-a-busca-de-sentido-na-vida-contemporanea/>. Acesso em: 07 jan. 2025.

MAROY, C. ESTADO AVALIADOR, ACCOUNTABILITY E CONFIANÇA NA INSTITUIÇÃO ESCOLAR. **Revista Educação e Políticas em Debate**, [S. l.], v. 2, n. 2, 2014. DOI: 10.14393/REPOD-v2n2a2013-24780. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/24780>. Acesso em: 13 jan. 2025.

MASSUMI, Brian. **Parábolas para o Virtual**: Movimento, Afeto, Sensação. Durham: Duke University Press, 2002.

MORIN, Edgar. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

OLIVEIRA, Paula Ramos de. À PROCURA DE (NOSSAS PRÓPRIAS) PALAVRAS: FILOSOFIA E SUBJETIVIDADE. **Childhood & Philosophy**, vol. 7, núm. 14, julho-diciembre, 2011.

_____. Crianças, Filosofia e literatura. **Educação e Cultura Contemporânea**, v.5, n.9, 2019.

_____. **Filosofia para a formação da criança**. São Paulo: Cengage, 2003.

OLIVEIRA, Z. R.; MARANHÃO, D.; ABBUD, I.; ZURAWSKI, M. P.; FERREIRA, M. V.; AUGUSTO, S. **O Trabalho do Professor na Educação Infantil**. São Paulo: Editora Biruta, 2019.

ORTEGA Y GASSET, José. Sobre o estudar e o estudante (Primeira lição de um curso). In: ARENDT, Hannah; WEIL, Eric; RUSSELL, Bertrand; ORTEGA Y GASSET, José. Seleção, prefácio e tradução de Olga Pombo. **Quatro textos excêntricos**. Lisboa, Relógio D'Água, 2000. p. 87-103.

PIMENTA, J. I. P. B.; SOMMERHALDER, A.; ALVES, F. D. A BNCC na Educação Infantil: um estudo brasileiro sobre as fontes dos saberes docentes. **Revista de Educação**, v. 45, n. 2, p. 123-145, 2020. Disponível em: <https://reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/download/6936/1773/27925>.

RANCIÈRE, J. **O mestre ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Tradução de Lilian do Valle, 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Cruel Pedagogia do Vírus**. São Paulo: Boitempo, 2020.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia M. de; EVANGELISTA, Olinda. Arautos da reforma e a consolidação do consenso: anos de 1990. *In*. SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia M. de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SILVA-REIS, D.; BARBOSA, S. Intersecções entre fotonovela filosófica, literatura e ensino: uma viagem entre o passado e o presente. **Revista de Educação Contemporânea**, v. 12, n. 1, p. 45-67, 2024.