



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MESTRADO PROFISSIONAL EM
ENSINO DE FILOSOFIA – PROF-FILO

THALES FERNANDES BEZERRA

**O ENSINO DE FILOSOFIA COM CRIANÇAS: CONTRIBUIÇÕES
DE MAXIMILIANO LÓPEZ E PAULO FREIRE**

BRASÍLIA/DF
2026

THALES FERNANDES BEZERRA

**O ENSINO DE FILOSOFIA COM CRIANÇAS: CONTRIBUIÇÕES
DE MAXIMILIANO LÓPEZ E PAULO FREIRE**

Dissertação apresentada ao programa
Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-
FILO), da Universidade de Brasília (UnB),
como requisito parcial para a obtenção do
título de Mestre em Filosofia.

Orientador: Prof. Dr. Rogério Alessandro de
Mello Basali

BRASÍLIA/DF
2026

Bezerra, Thales Fernandes

O ensino de filosofia com crianças: contribuições de Maximiliano López e Paulo Freire

Brasília, 2026.

114 f.

Orientação: Prof.Dr. Rogério Alessandro de Mello Basali.

Dissertação (Mestrado Profissional em Filosofia) – Universidade de Brasília.

Á Deus, autor da minha vida!

Ao meu saudoso pai, Benedito Rodrigues Bezerra (in memoriam), pela inspiração de honestidade e respeito.

A minha família, em especial minha querida mãe, Agenora Fernandes Bezerra, mulher guerreira e batalhadora que sempre me incentivou.

THALES FERNANDES BEZERRA

**O ENSINO DE FILOSOFIA COM CRIANÇAS: CONTRIBUIÇÕES
DE MAXIMILIANO LÓPEZ E PAULO FREIRE**

Dissertação submetida ao
Programa de Pós-graduação em
Filosofia, da Universidade de
Brasília, nas pessoas dos
componentes da banca
examinadora abaixo relacionadas,
para obtenção do grau de Mestre.

BANCA EXAMINADORA

Dr. Rogério Alessandro de Mello Basali - Presidente da Banca - (Orientador)

Dr. Tomas Roberto Troster - Suplente

Prof. Dr. Pedro Erginaldo Gontijo, Membro Interno - Universidade de Brasília)

Prof. Dr. Rodrigo Augusto de Souza, Externo à Instituição – UFMS)

AGRADECIMENTOS

À Universidade de Brasília (UnB), instituição que me acolheu e proporcionou um ambiente de excelência para o exercício do pensamento. Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Filosofia pela estrutura, pelo rigor acadêmico e pela oportunidade de integrar uma comunidade intelectual tão vibrante e comprometida com a transformação social através do saber.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Rogério Alessandro de Mello Basali, manifesto minha mais profunda gratidão. Sua condução precisa, marcada pelo rigor analítico e pela clareza conceitual, foi o farol que guiou esta pesquisa em seus momentos de incerteza. Agradeço pela generosidade em compartilhar seu saber, pelas críticas sempre oportunas que elevaram o nível deste trabalho e, acima de tudo, por acreditar na viabilidade das minhas inquietações filosóficas.

Aos membros das bancas, tanto de qualificação como de defesa – Dr. Pedro Gontijo, Dr. Rodrigo Augusto, Dr. Renato Caixeta e Dr. Tomas Roberto Troster pelos diálogos onde o pensamento pôde se exercitar com liberdade e ética. Sou grato pela paciência com meus impasses, pelo respeito ao meu tempo de maturação e por me ensinar, através do exemplo, que a filosofia se faz no encontro e no acolhimento das ideias do outro.

Aos meus colegas de turma do PPG-FIL/UnB, com quem compartilhei o privilégio da dúvida e a paixão pela investigação. Agradeço pelas discussões acaloradas em seminários, pelas críticas construtivas e por tornarem o ambiente acadêmico um espaço de verdadeira amizade intelectual. O pensamento aqui exposto também é fruto dos nossos diálogos.

Dedico este trabalho à minha mãe, Agenora Fernandes Bezerra cujo exemplo de força e resiliência sempre foi minha maior inspiração. Agradeço por todos os sacrifícios feitos para que eu pudesse chegar até aqui e pelo apoio incondicional nos momentos de exaustão e dúvida. Sua presença amorosa é o pilar que sustenta não apenas este mestrado, mas toda a minha vida. Sem você, nenhuma destas palavras seria possível.

Ao meu pai, Benedito Rodrigues Bezerra (*in memoriam*), cuja ausência física é preenchida pela presença constante de seus ensinamentos. Sua memória foi a força silenciosa que me impulsionou a concluir esta jornada. Embora não possa ver

o resultado deste trabalho, sinto seu legado em cada passo que dou na busca pelo conhecimento.

Aos meus irmãos, Kelly, Rosemeire, Marly, Eliane e Wallace, pela presença constante e pelo carinho que atravessou cada fase deste mestrado. Agradeço por serem meu porto seguro, por ouvirem minhas angústias acadêmicas com paciência e por celebrarem cada pequena vitória ao meu lado. Ter vocês como rede de apoio tornou a caminhada mais leve e cheia de sentido. Amo cada um de vocês.

Às minhas sobrinhas, Cecília, Karina e Maisa, que com sua alegria e espontaneidade me recordam diariamente a importância de manter vivo o encantamento pelo mundo. Agradeço por serem luz e por me motivarem a acreditar que um futuro mais dialógico e humano é possível. Que este trabalho seja um exemplo de que a busca pelo conhecimento é um caminho que vale a pena ser trilhado.

Agradeço a Deus, autor da minha existência, por ser meu porto seguro e minha guia durante todo o processo de escrita desta dissertação. Pela saúde, pela paz e pela providência que nunca me faltaram, meu louvor e eterna gratidão.

*A todos que acreditam na
educação como mediadora de
formar, informar e transformar
educandos.*

Thales Fernandes Bezerra

RESUMO

BEZERRA, Thales Fernandes. *O ensino de filosofia com crianças: contribuições de Maximiliano López e Paulo Freire*. Dissertação de Mestrado do Programa Mestrado Profissional em Filosofia (Prof-Filo). Universidade de Brasília, 2025, 97 pp.

Discute-se, aqui, a importância das rodas filosóficas com crianças e suas contribuições no processo de ensino e aprendizagem no que tange a proporcionar o cultivo do desenvolvimento das habilidades de raciocínio através das discussões de tópicos filosóficos. Para isso foi necessário abordar as contribuições de Maximiliano López e Paulo Freire. O primeiro capítulo mostra, através do método nietzschiano a infância como símbolo de inocência e transformação e as contribuições do pensamento trágico na visão de Maximiliano Lopez no que tange a fazer filosofias com crianças, perpassando pela concepção de sentido e significado na prática filosófica. Nesse campo de pesquisa e análise trago a linguagem e alteridade na temporalidade Maximiliana. O segundo capítulo parte em direção a apropriação que Paulo Freire traz quanto a eficácia dos diálogos como metodologia de conscientização para o processo de ensino e aprendizagem da filosofia com crianças; sua defesa frente a dialogicidade freiriana no processo filosófico, expondo a práxis filosófica por uma pedagogia da pergunta e a vocação ontológica quanto ao empoderamento dos estudantes. A terceira parte considera os fundamentos pedagógicos e metodológicos das rodas filosóficas no Brasil e seus aspectos históricos, filosóficos e pedagógicos, abordando o relatório de aplicação da intervenção onde os encontros foram realizados, como também as análises de como se deu a aplicação desse dispositivo com crianças do 5º ano dos anos iniciais da educação básica. Portanto, conclui-se que a inserção das rodas filosóficas no currículo escolar não deve ser vista apenas como um complemento às disciplinas tradicionais, mas como um eixo central para a formação de cidadãos críticos e reflexivos. Frente aos desafios contemporâneos, uma educação filosófica que valoriza o diálogo e a diversidade de pensamentos torna-se imprescindível, consolidando uma prática pedagógica que se propõe a ser transformadora e inclusiva, preparando as novas gerações para um futuro mais ético e consciente. Em suma, as rodas filosóficas revelam-se não apenas como um espaço de discussão intelectual, mas como um verdadeiro laboratório de formação humana, onde a filosofia se torna, de fato, um instrumento de transformação social.

Palavras-chaves: símbolo da inocência, pensamento trágico, dialogicidade; educação; vocação ontológica, ensino de filosofia.

ABSTRACT

BEZERRA, Thales Fernandes. *The Teaching of Philosophy with Children: Contributions from Maximiliano López and Paulo Freire.* Master's Dissertation, Professional Master's Program in Philosophy (Prof-Filo), University of Brasília, 2025, 97 pp.

This study discusses the importance of philosophical circles with children and their contributions to the teaching and learning process, particularly in fostering the development of reasoning skills through the discussion of philosophical topics. To this end, it was necessary to address the contributions of Maximiliano López and Paulo Freire. The first chapter presents, through the Nietzschean method, childhood as a symbol of innocence and transformation, as well as the contributions of tragic thought in Maximiliano López's perspective regarding the practice of doing philosophy with children, encompassing the notions of meaning and significance in philosophical practice. Within this field of research and analysis, the study explores language and alterity in Maximiliano's temporality. The second chapter moves toward Paulo Freire's understanding of the effectiveness of dialogue as a methodology of awareness in the teaching and learning process of philosophy with children. It highlights Freire's defense of dialogicity within the philosophical process, presenting philosophical praxis through a pedagogy of questioning and the ontological vocation toward student empowerment. The third part considers the pedagogical and methodological foundations of philosophical circles in Brazil and their historical, philosophical, and educational aspects. It also discusses the report on the intervention's implementation, describing the meetings held and analyzing how this pedagogical approach was applied with 5th-grade students in the early years of elementary education. Therefore, it is concluded that the inclusion of philosophical circles in the school curriculum should not be seen merely as a complement to traditional subjects, but as a central axis in the formation of critical and reflective citizens. In light of contemporary challenges, a philosophical education that values dialogue and diversity of thought becomes essential, consolidating a pedagogical practice that aims to be transformative and inclusive, preparing new generations for a more ethical and conscious future. In sum, philosophical circles prove to be not only a space for intellectual discussion, but a true laboratory of human formation, where philosophy effectively becomes an instrument of social transformation.

Keywords: *Symbol of innocence, Tragic thought, Dialogicity, Education, Ontological vocation, Philosophy teaching.*

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	07
1- Filosofia com crianças: uma formação de espírito crítico nos anos iniciais do Ensino Fundamental	14
1.1- Nietzsche e a infância: Símbolo de inocência e transformação	15
1.2- As Contribuições do pensamento trágico: Filosofia com crianças do 5º ano do Ensino Fundamental	18
1.3- Prática Filosófica: Sentido e significado	21
1.4- Filosofia e educação: Linguagem e alteridade na temporalidade filosófica	24
2 - Diálogos como metodologia de conscientização: compreensão acerca de si, dos outros e do mundo.	27
2.1- Dialogicidade freiriana e suas contribuições na prática do ensino de filosofia com crianças	27
2.2 - Práxis filosófica: por uma pedagogia da pergunta	32
2.3 - Vocação ontológica: O empoderamento filosófico dos estudantes	34
3 - Roda Filosófica: Fundamentos pedagógicos e metodológicos	38
3.1- As rodas filosóficas no Brasil: alguns aspectos históricos e pedagógicos	43
3.2 - Relatório de aplicação da intervenção: Contextualização da escola onde as rodas filosóficas com crianças foram aplicadas	46
3.3 - Rodas filosóficas com crianças do 5º ano do Ensino Fundamental I: proposta de intervenção prática	49
3.4- Momentos das rodas filosóficas	50
3.4.1 Primeira roda de conversa: Quem sou eu?	50
3.4.2 Análise da 1ª Roda Filosófica com crianças	51
3.4.3Imagens da 1ª Roda Filosófica	58
3.5Segunda roda de conversa: Qual o sentido da vida?	61
3.5.1 Análise da 2ª Roda Filosófica com crianças.	61
3.5.2Imagens da 2ª Roda Filosófica	69
3.6 Terceira roda de conversa: O eu, o outro e o nós	70
3.6.1 Análise da 3ª roda de conversa	72
3.6.2 Imagens da 3ª Roda Filosófica com crianças	76
3.7 Quarta roda de conversa: Aprender a conviver	77
3.7.1 Análise da 4ª roda de conversa	79
3.7.2 - Imagens da 4ª Roda Filosófica com crianças	85
3.8 Quinta roda de conversa: O que é, e para o que serve a filosofia?	87
3.8.1 Análise da 5ª roda de conversa	88
3.8.2 Imagens da 5ª Roda Filosófica com crianças	93
4.0 - Análise das Rodas Filosóficas com crianças: diálogo, reflexão e ação	95
Considerações finais	106
Referências bibliográficas	

INTRODUÇÃO

A principal intenção deste trabalho é mostrar a importância do ato de filosofar quando se trata de filosofia com crianças do 5º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, possibilitando que obtenham uma percepção a respeito de si, dos outros e do mundo, tendo uma postura reflexiva e consciente do seu papel enquanto indivíduos na sociedade contemporânea. Entende-se que o processo de ensino e aprendizagem é de extrema importância na formação ética e cidadã dos estudantes, por isso aprender fazer filosofia é uma prática relevante na contribuição da formação de um cidadão consciente, crítico e reflexivo. A relação professor e aluno é fundamental para a construção de uma perspectiva inovadora no que tange a nova forma de ver os valores éticos e morais por meio do ato de filosofar, abordando temas dos quais questionados e debatidos são atuais no contexto da sociedade contemporânea.

Os professores têm um importante papel na formação dos estudantes, pois é na relação que ocorre no chão da escola, que percebemos os diversos contextos pedagógicos e sociais que podem ser discutidos. Essa relação é interessante que esteja pautada no conceito da horizontalidade, possibilitando uma troca de valores e princípios, nesse contato entre mestre e discípulo.

Na visão de Maximiliano López, a prática do ato de filosofar é muito mais ampla do que o programa de “filosofia para crianças” de Lipman¹. Em Lipman as aulas são produzidas como foco em pequenas comunidades de perguntas, indagações com a pretensão de discutir as reflexões da própria comunidade. Segundo Maximiliano López, o programa de “filosofia para crianças”, criado pelo professor Matthew Lipman, “Se apresenta como uma educação para o pensar na perspectiva lipmaniana, sendo o aspecto lógico (formal) do pensamento inseparável” (LIPMAN, 2003, p. 45).

¹ Para Lipman, a expressão *Filosofia com Crianças* consiste em fazer uso da filosofia como um elemento nuclear da educação como meio de desenvolver matérias curriculares e pedagógicas. Filosofia para Crianças é o nome de uma abordagem educacional específica que emprega um currículo próprio e uma pedagogia particular. No entanto, autores como Kohan utilizam outras expressões semelhantes como *filosofia com crianças*, por considerar que a perspectiva desenvolvida por Lipman vai mais longe do que a sua proposta de praticar a filosofia para crianças. Por sua vez, já a *Filosofia da Infância* consiste numa investigação filosófica numa fase particular da vida humana, a infância. Segundo Lipman a *Filosofia da Infância* contrasta fortemente com *Filosofia para Crianças*, sendo esta, sempre e em qualquer lugar, educacional. A “*Filosofia da Infância é primeiramente um ramo da filosofia tradicional, uma subdisciplina do tipo «filosofia de», ainda que lidando com um assunto relativamente novo: infância*”. (Kohan; Leal:1999:362).

No nosso continente o Programa de Filosofia para crianças de Matthew Lipman², recebeu críticas pela inadequação das novelas criadas pelo autor para o trabalho em sala de aula. Vale ressaltar que apesar desse cenário de discordância da prática Lipmaniana quanto a adaptação de uma linguagem cultural própria que foi concedida as novelas criadas, “houve contribuições a alguns trabalhos que foram além da adequação dos materiais e se aventuraram numa re-elaboração teórica mais profunda” (Maximiliano, 2006). Na teoria maximiliana busca-se um movimento teórico-metodológico que modifica profundamente a proposta do Lipman.

Diante do supracitado, Maximiliano López aborda o conceito de “experiência trágica” sendo uma criação própria, limitadamente própria, na tentativa de pensar o que significa pensar e pensar com outros no interior de uma proposta, teórico-metodológica, denominada *filosofia com crianças*³. Maximiliano López, sugere uma perspectiva trágica na *filosofia com crianças*, o que poderia também ser denominada de ‘maiêutica trágica’. Nesse contexto, pode-se pensar que a maiêutica — enquanto processo de “dar à luz” o pensamento — ganha um caráter trágico: nasce não de um fundo lógico claro, mas de um abismo que desafia a razão e que ameaça o próprio sentido.

² Lipman é influenciado pela noção de democracia a que Dewey faz referência: “*democracia é um modo de vida, social e individual. É mais do que uma forma de governar; ela é acima de tudo um modo de viver em sociedade, da experiência participativa conjunta*” (Kohan; Wuensch: 1999, 155). Para além deste sentido político de democracia, Dewey associa ainda uma outra dimensão social da mesma em que a livre interação entre os seus membros faculta o reajuste equitativo das práticas e hábitos sociais. Assim, a escola, qual sociedade em miniatura, é responsável pela criação de hábitos democráticos em que a relação com os outros é pautada pela natureza das experiências democráticas partilhadas. Neste aspecto, tanto Lipman como Dewey consideram a democracia como um ideal de vida que se funda na educação como um processo de constante questionamento e reflexão. Educação essa que “*se transforma em educação como investigação e educação para a investigação, o produto social desta mudança institucional será a democracia como investigação e não meramente democracia.*” (Lipman:2001;355). Deste modo, a função principal da educação consiste, para Lipman, em considerar os alunos membros de questionamento e investigação de uma democracia permanentemente aberta à revisão do funcionamento dos seus princípios: “*uma sociedade que providencia a participação nos seus benefícios de todos os seus membros em iguais condições, e que garante o reajuste flexível de suas instituições mediante a interação das diferentes formas de vida associativa, é, quanto a isso, democrática.*” (Kohan; Wuensch: 1999;162). Todavia, não se trata apenas de educar para a democracia, mas de democratizar para educar. Neste sentido, a escola é um espaço de excelência para o exercício do pensar, e não um lugar de transmissão de conhecimentos. “*A educação tem de preparar o aluno para compreender e criticar o modo de vida do seu grupo.*” (Dewey:1995;397).³ Nas palavras de López em sua tese de mestrado titulada: A “filosofia com crianças” desde uma perspectiva trágica, o autor assim aborda a terminologia “filosofia com crianças”: “O presente trabalho é uma exploração do processo, ainda em curso que a introdução do conceito de experiência trágica tem inaugurado no que hoje chamamos de filosofia com crianças e da exploração das questões que ele nos permite pensar. Neste sentido, este trabalho pretende ser mais a tradução escrita de um pensamento ainda em desenvolvimento do que a afirmação de uma conclusão já sabida. Ao trocar um conceito se opera uma mudança profunda em todo o plano a partir do qual este conceito adquire sentido. Isso acontece por que um conceito está composto de outros conceitos ou, para dizê-lo com outras palavras, por que todo conceito adquire sua consistência em relação a outros conceitos que funcionam como suas partes componentes (cf. Deleuze, 1992: 27-47). Daí a dificuldade que implica introduzir-se no pensamento de outrem”.

É esse ato de conhecimento, capaz de promover nossa capacidade de conhecermos nós mesmos, de que tanto falava Sócrates. Conhecer a mim mesmo para saber como modificar a relação para comigo, com os outros e com o mundo.

A escola deve ser vislumbrada como palco de transformação social, sendo um ambiente de construção de valores e princípios em prol da preparação do aluno para a vida, hoje temos que questionarmos o que está acontecendo dentro do ambiente escolar. Com isso, a diversidade que vivenciamos no contexto escolar é reflexo da multiplicidade cultural do nosso país, retrato de contrastes sociais, o que é de grande valia na busca de uma sociedade ética, democrática e inclusiva. Daí a importância de conhecer a si mesmo, lidar com o outro e com o mundo, tendo como base o processo de ensino e aprendizagem que ocorre no ambiente escolar como recurso filosófico.

Tal modificação para ter acesso à verdade, contudo, não é um ato puramente intelectual. Ela exige, por vezes, determinadas renúncias e purificações, das quais Sócrates é um exemplo. Sócrates dizia ter recebido de Deus⁴ a missão de exortar os atenienses, fossem eles velhos ou jovens, a deixarem de cuidar das coisas, passando a cuidar de si mesmos. Tal atitude o fez dedicar-se inteiramente à filosofia e à prática dialógica (uma forma especial de diálogo, denominada maiêutica) por meio da qual ele fazia com que seu interlocutor percebesse as inconsistências de seu discurso e se autocorrigisse.

Em *Maximiliano López*, o papel do professor é proporcionar uma experiência filosófica em prol de levar os estudantes a se depararem com vários assuntos sobre as diversas problemáticas do mundo. Sendo a tarefa do coordenador, “conduzi-los até esse abismo onde os sentidos se perdem, e os clichês se desfazem, onde as palavras perdem sua evidencia cotidiana” (Maximiliano, 2006), pois segundo o autor é justamente nesse espaço que uma palavra poderá vir a surgir no que poderia chamar pelo autor de uma “experiência trágica ou sublime do mundo”.

⁴ Na visão socrática, o divino não se identifica com as figuras da mitologia grega, mas se expressa como princípio racional e moral. Platão, em sua *Apologia de Sócrates*, registra a referência ao *daimonion*, uma voz interior que advertia Sócrates sobre ações que não deveria praticar. Esse “sinal divino” não lhe transmitia conhecimentos positivos, mas funcionava como guia ético, impedindo-o de agir de maneira injusta ou imprudente (PLATÃO, 2001, p. 47).

López, pensa em educação e em especial o trabalho da “filosofia com crianças”⁵ a partir de uma perspectiva trágica. Na relação entre o pensamento do indivíduo e o infinito, os sentidos aparecem e desaparecem “nascem e morrem”. É nesse cenário da busca da efetividade de atitudes filosóficas que a “experiência trágica” ganha espaço nesse contexto de provocações e indagações das diversas reflexões.

O autor sinaliza que o pensamento tem relação com o infinito a partir de uma perspectiva daquilo que é heterogêneo. Sendo assim o conceito de ideia, precisa de uma visão aberta com o infinito e nessa relação de argumentação com o outro, adquirimos o entendimento de que o pensamento só é capaz de fundamentar-se seus posicionamentos pelo indivíduo através da experiência.

É nessa relação de atos filosóficos que Maximiliano López enaltece a intencionalidade frente aos sentidos do pensamento, sendo reflexos de uma temporalidade já existente, pensada e repensada.

Na visão de *Paulo Freire*, destacam-se em seus diálogos as três relações constitutivas do conhecimento, a gnosiológica, a lógica e a histórica, fazendo-se necessário acrescentar uma quarta relação, reconhecida por ele como fundamental e indispensável ao ato do conhecimento, que é a relação dialógica. É

justamente nessas relações de aprendizagens, onde o Ciclo Gnosiológico provoca esse movimento que se dá entre o educador e o aprendiz, ou como o patrono da educação brasileira gostava de chamar: a dô-discência (conceito que expressa a mutualidade inseparável entre o educador e o aprendiz no processo de ensinar-aprender). O ciclo gnosiológico possibilita a produção de um novo conhecimento, sendo esse um caminho de possibilidades em prol de questionarmos e dialogarmos sobre os conceitos padronizados já existentes em nossa sociedade e assim buscarmos um posicionamento reflexivo, crítico, consciente e consistente.

Na educação freiriana o contato com o ensino da filosofia com crianças possibilita repensar sobre a importância da prática filosófica em um contexto real

⁵ Na *filosofia com crianças* o tema de discussão é escolhido em função de seu interesse e problematidade, mas a discussão filosófica não é posterior ao estabelecimento do problema, a colocação do problema e a criação dos conceitos se confundem com a própria atividade do filosofar. Este jogo complexo entre conceito e problema é o que estou chamando de plano instituinte ou de criação e recriação da cultura. Poder-se-ia pensar este plano como uma espécie de cozinha do sentido: aí, na complexa relação entre invenção de conceitos e determinação de problemas o sentido é criado e recriado. (López, 2006, 64).

vivenciado por elas mesmas. Essa reflexão ativa é paralela a um ensino pautado em uma educação libertadora.⁶

Paulo Freire foi um pensador e educador comprometido com a vida, reflexo disso são suas inúmeras obras que retratam com autenticidade sobre pensar a existência, não pensando apenas em ideias, pois de ideias as estantes de bibliotecas estão cheias, mas refletir uma atitude filosófica pautada em uma existência de ser, tendo sentido e significado dialógico na essência do ato de filosofar. Essa relação dialógica é indispensável ao ato do conhecimento.

A dialogicidade permitida e entendida em um contexto escolar, são as relações filosóficas que ocorrem mediante os pensamentos existentes em sala de aula. Ora, sendo assim, o pensar exige comunicação com o outro, que se dá através da linguagem, diálogo que se dá na intencionalidade com o mundo que estamos inseridos. Esse ciclo dialógico de possibilidades subjetivas e coletivas, corroboram para questionarmos, indagarmos, refletirmos e atuarmos de maneira consistente ao nosso redor.

Marilena Chauí já destacava que se alguém tomasse a decisão de indagar, questionar e buscar respostas diante de tantas ações do nosso cotidiano, estaríamos tomando a distância da vida e de nós mesmos, nesse contexto, teria que indagar “o que são as crenças e os sentimentos que alimentam, silenciosamente, nossa existência”.

Ao tomar essa distância, estaria interrogando a si mesmo, desejando conhecer por que cremos no que cremos, por que sentimos o que sentimos e o que são nossas crenças e nossos sentimentos. Esse alguém estaria começando a adotar o que chamamos de atitude filosófica. O indivíduo ao tomar distância dos pré-conceitos existentes na família, escola, sociedade, vislumbra um novo olhar a respeito de si mesmo, distante dos dogmas e paradigmas impostos por um sistema social. Esse distanciamento possibilitou nas nossas rodas filosóficas

⁶A Pedagogia Libertadora é uma abordagem educacional que busca promover uma educação que seja humanizadora, inclusiva, significativa e que valorize a liberdade. Esta abordagem se baseia na liberdade como princípio fundamental para o desenvolvimento integral da pessoa e na ideia de que o educando é o sujeito principal do processo educativo, que deve ser livre para escolher como aprender, de modo a colocar em prática seu potencial crítico e criativo. O objetivo da Pedagogia Libertadora é promover o desenvolvimento humano, tanto da pessoa educada como do educador, por meio da liberdade e da responsabilidade, criando um ambiente onde as pessoas possam desenvolver um pensamento crítico e criativo.

com crianças reflexões a respeito do seu papel como indivíduo em diversos contextos por eles vivenciados.

A partir desse conhecimento, a respeito de suas emoções, perceberam que são seres únicos e singulares. No diálogo, os estudantes expressaram sobre seus anseios, medos e sonhos, sempre pontuando qual os objetivos que possivelmente traçarão para suas vidas.

Compreende-se que a filosofia, nas palavras de Marilena Chauí é uma busca investigativa e possivelmente compreendida diante da não aceitação daquilo que julgamos como óbvio e evidente como as coisas, ideias, fatos, situações, valores e os comportamentos do cotidiano. Na perspectiva da arte de filosofar, a face negativa e a face positiva da atitude filosófica constituem a atitude que o indivíduo necessita ter diante de fatos e de suas vivências, possibilitando através do pensamento crítico uma diferenciação com relação ao senso comum.

Desde estas perspectivas abordadas por Maximiliano López, Paulo Freire e as contribuições de Marilena Chauí, a prática de “filosofia com crianças” pode ganhar uma nova configuração.

Este trabalho traça o seguinte percurso:

No primeiro capítulo, se apresenta as contribuições do pensamento trágico para se trabalhar filosofia com crianças, a partir de apontamentos advindos da maiêutica trágica⁷. Abordaremos a obra de Nietzsche em relação à infância, considerando-a como símbolo de inocência e transformação, investigando de que maneira suas ideias contribuem para a compreensão da construção do sujeito e para a reflexão sobre o processo educativo.

Será discutido também o sentido e significado de uma prática filosófica na perspectiva da infância. Ainda em nosso estudo, analisaremos a relação entre filosofia e educação, com ênfase na linguagem e na alteridade no contexto da temporalidade filosófica. Nesse sentido, exploraremos como esses conceitos se articulam na formação do pensamento crítico e reflexivo.

⁷ A **maiêutica trágica**, conforme proposta por Maximiliano (López, 2006), é uma abordagem pedagógica que integra conceitos filosóficos para promover uma reflexão profunda e significativa no processo de ensino-aprendizagem. Essa metodologia busca estimular nos alunos a capacidade de questionar, refletir e compreender as complexidades da existência humana, reconhecendo a tragédia como um elemento essencial para o desenvolvimento do pensamento crítico.

No segundo capítulo, abordarei a dialogicidade freiriana e sua práxis filosófica: por uma pedagogia da pergunta como também a Vocação Ontológica e o empoderamento filosófico dos estudantes nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

No terceiro capítulo, ocorre a descrição e as análises das *Rodas Filosóficas com crianças* do 5º ano do Ensino Fundamental I, no que tange à percepção das crianças sobre as rodas de filosofia, a análise dos dados revelando que os estudantes não compreendem esse espaço apenas como um momento lúdico, mas como um território de legitimação de suas próprias vozes.

O quarto capítulo discute-se a de maneira aprofundada sobre a análise das rodas filosóficas com crianças em uma ótica de diálogo, reflexão e ação. O diálogo, conforme postula Lipman (2003), não se reduz a uma troca verbal fortuita, mas estrutura-se como uma comunidade de investigação onde a alteridade é a condição do pensar. Neste espaço, a fala da criança ganha o peso de um acontecimento deleuziano (1992), rompendo com a repetição automática de conteúdos para inaugurar a criação de sentidos próprios. Esta dimensão dialógica é o que sustenta a reflexão, permitindo que os estudantes do 5º ano acessem o que Platão (2001) denomina "vida examinada". A reflexão, portanto, deixa de ser um exercício solitário e torna-se um esforço coletivo de problematização da realidade, onde a dúvida é celebrada como motor do conhecimento.

Capítulo 1

Filosofia com crianças: uma formação de espírito crítico nos anos iniciais do ensino fundamental

Este capítulo introdutório investiga os impactos da filosofia com crianças, focando em estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental. Analisa-se como o ato de filosofar reverbera no processo de ensino-aprendizagem dentro dos diversos espaços que compõem o ambiente escolar.

Inicialmente, discute-se a concepção de infância sob a ótica de Nietzsche, enfatizando a criança como devir — um ser em constante transformação e mudança contínua. Em seguida, o texto aborda as contribuições do pensamento trágico edificadas a partir das experiências vivenciadas no "chão da escola", especificamente no contexto das rodas de filosofia. A análise avança, então, para a maiêutica trágica, explorando os sentidos e significados que emergem das discussões mediadas pelo docente.

Maximiliano López, enfatiza a maiêutica trágica como proposta em prol de uma educação transcendente a mera transmissão de conteúdos, estabelecendo uma prática de indagação constante. Ao incorporar a dimensão do "trágico", a abordagem destaca a importância de confrontar as limitações, os dilemas e as contradições inerentes à existência, promovendo uma compreensão profunda da condição humana.

Essa perspectiva pedagógica revela-se essencial para o ensino de filosofia, pois instrumentaliza crianças e jovens para o desenvolvimento de uma visão crítica e reflexiva. Ao adotar a maiêutica trágica, o educador fomenta um ambiente que valoriza o questionamento e a busca por sentido — pilares da formação de cidadãos conscientes.

Ademais, a abordagem enfatiza a valorização do pensamento discente. Esse dinamismo acolhe o universo de questionamentos e descobertas dos estudantes, transformando vivências em acontecimentos filosóficos. Por fim, o capítulo discute a linguagem e a alteridade como recursos didáticos, fundamentais para o amadurecimento das singularidades e para o despertar da temporalidade filosófica

no cotidiano escolar.

1.1 – Nietzsche e a infância: Símbolo de inocência e transformação

“Uma infância é um processo e um devir- impessoal, puro sentido-acontecimento, pura imanência. Se assim for, uma infância artisticamente dionisíaca, podemos defini-la como uma vida? Então, diremos: - A infância: uma vida...” (Larrosa, 1999, p. 92).

Na contemporaneidade, o estudo da infância tem conquistado relevância crescente, dadas as novas perspectivas ontológicas e pedagógicas. Retomando Nietzsche em Assim Falou Zaratustra, especificamente no discurso "Das Três Metamorfoses", a criança surge como origem e começo absoluto. Ela é o devir: um ser em constante processo de transformação e mudança contínua. Essa curiosidade incessante, atrelada ao acontecimento e à atitude filosófica, configura um processo impessoal e afirmativo.

Tudo o que a criança busca compreender — movida pela necessidade de conhecer a si, ao outro e ao mundo — revela o dinamismo da infância como uma etapa de afirmação e transcendência. Essa imanência, gerada pela curiosidade infantil, remonta à necessidade de processar as inquietudes que surgem espontaneamente. Diferente da vida adulta, onde a intencionalidade é frequentemente utilitária, na criança o conhecer possui um caráter de entrega ao fenômeno.

Em Nietzsche, a criança como "origem" relaciona-se ao "novo enquanto intemporal" ou ao "êxtase do tempo". Ela é capaz de situar-se em diversos espaços da temporalidade sem se deixar escravizar pelo passado; procura entender as ações precedentes não por exigência lógica, mas pela profundidade de captar a essência de cada "acontecimento". Nesse contexto, a criança usufrui de sua potência como ser pensante, ativo e criativo. Por outro lado, ela não se prende a ressentimentos do passado nem se projeta ansiosamente no futuro; ela habita o hoje de maneira a-histórica.

A figura da criança, na visão nietzschiana, não remete a uma cronologia linear. Ela não se volta ao passado como saudosismo, nem ao futuro como meta inalcançável ditada pelas exigências de um mundo globalizado e tecnicista. A criança é um "presente fora do presente", ou seja, é inatual e intempestiva. Suas ações posicionam-se "contra o tempo" dominante, permitindo-lhe viver cada acontecimento como único, sob uma perspectiva plural, heterogênea e não quantificável:

A criança abre um devir que não é senão o espaço de uma liberdade sem garantias, de uma liberdade que não se sustenta mais sobre nada, de uma liberdade trágica, de uma liberdade que não pertence à história, mas que inaugura um novo começo, de uma liberdade libertada (Larrosa, 1999, p. 117).

Para que a criança surja como esse 'vir-a-ser' absoluto, é necessária a ruptura prévia operada pela figura do Leão. Enquanto o Leão representa a negação dos valores impostos — o 'eu quero' que confronta o 'tu deves' do dragão —, ele ainda está preso à luta e à reação contra o passado. A transição para a Criança marca, portanto, a superação da negatividade: a criança é o 'santo dizer sim' à vida. Ela não precisa mais lutar contra os valores antigos, pois ela própria é a criadora de novos valores em um jogo de autossuperação. Nesse estágio, a infância deixa de ser uma categoria cronológica para tornar-se uma categoria ontológica, onde o espírito, livre do peso da tradição (o Camelo) e da fúria da destruição (o Leão), conquista finalmente a sua própria vontade e o seu próprio mundo.

Em suma, a compreensão da infância como devir e unidade de afirmação, conforme delineado na filosofia de Nietzsche, exige um deslocamento do olhar pedagógico tradicional. Ao retirar a criança de uma perspectiva meramente cronológica ou preparatória para a vida adulta, este capítulo fundamentou que o filosofar no Ensino Fundamental não deve ser uma transmissão passiva de dogmas, mas um convite à criação de novos valores.

A transição das metamorfoses — do peso do Camelo à liberdade da Criança — encontra na maiêutica trágica o seu fôlego operacional. Diferente da maiêutica socrática tradicional, que busca uma verdade única e universal, a abordagem trágica aqui discutida acolhe o conflito, a contradição e a pluralidade como elementos constituintes do saber. No chão da escola, especificamente nas rodas de conversa

com o 5º ano, isso se traduz na valorização do pensamento discente como um "acontecimento" vivo.

Portanto, ao articular linguagem, alteridade e temporalidade, conclui-se que o ensino de filosofia para crianças se estabelece como uma prática de resistência ao tempo acelerado da contemporaneidade. Fomentar esse espaço é permitir que o estudante amadureça sua singularidade sem perder a potência do "santo dizer sim" à vida. Assim, os fundamentos aqui expostos servem de alicerce para a análise das práticas que serão detalhadas a seguir, onde a teoria se faz carne no dinamismo cotidiano do ambiente escolar.

A liberdade, na perspectiva nietzschiana, configura-se como a experiência da novidade; é a emergência do inusitado que brota do pensamento trágico frente aos acontecimentos cotidianos — sejam eles familiares, escolares ou sociais. Essa "liberdade libertada" é a potência inerente à infância, manifesta em atitudes que nascem de uma curiosidade desinteressada. Nela, o conhecer não visa o saber utilitário ou o domínio (poder), mas determina-se no próprio "vir-a-ser".

Este movimento, que engendra novas formas de pensar, sentir e viver, é a afirmação da potência criativa da própria existência. A busca incessante da criança — do despertar ao adormecer — para compreender a função dos objetos e a subjetividade dos fatos, revela um espírito que se instiga pelo próprio ato de conhecer. Sobre esse cotidiano, Nietzsche (2008) observa que a criança, ocasionalmente, descarta seu brinquedo para, de súbito, recomeçar o jogo com um humor inocente. Depreende-se, assim, que este ser em constante transformação habita o instante, despojado das incertezas do porvir ou dos fardos do passado. A vivência do imediato é a única certeza da criança em seu mundo vivido.

A capacidade de reinventar a brincadeira e ressignificar o brinquedo demonstra a plasticidade da infância. Cada recomeço é uma nova possibilidade de subjetivação, fruto de uma temporalidade mutável e das experiências trágicas vivenciadas. Tais experiências com o lúdico não se encerram na infância; elas ecoam na vida adulta, embora frequentemente capturadas por outras intencionalidades e pela dicotomia da maturidade. A infância que aqui se propõe refletir reside, portanto, nessa atividade criativa que vislumbra o mundo sob uma perspectiva puramente estética:

Apenas o homem estético contempla o mundo dessa maneira, aquele que descobriu com o artista e com o surgimento da obra de arte como o conflito da multiplicidade ainda pode trazer, em si, lei e direito, como o artista, contemplativamente, põe-se a operar sobre a obra de arte, enfim, como necessidade e jogo, conflito e harmonia, devem irmanar-se com vistas à produção da obra de arte (Nietzsche, 2008, p. 67).

A contemplação do mundo sob o prisma do "homem estético" permite apreender a multiplicidade de valorações inerentes a uma obra de arte. O artista, nos contornos de suas particularidades e singularidades, transborda sua essência no esteticismo de sua criação, reafirmando a imanência de sua subjetividade frente às pressões e aos apontamentos do coletivo.

Com efeito, a criança brinca em uma zona de distanciamento do moralismo social; ela está desprendida dos julgamentos de um "tribunal da moral". Sua ação se dá através da harmonia estética presente no pensamento trágico, onde o brincar e os brinquedos não são meros passatempos, mas vivências constituidoras de sua própria existência. Nessa perspectiva, a infância não se submete a valores pré-estabelecidos, mas cria seus próprios sentidos no fluxo do instante.

1.2 - As contribuições do pensamento trágico: Filosofia com crianças do 5º ano do Ensino Fundamental

*“As coisas, as lembranças, os
saberes só existem na vida
repetindo-se. Mas essa repetição é
diferencial. O que se repete, se
repete diferenciando-se.
Nessa repetição diferencial se
esconde o segredo da vida e do
pensamento.”*

Maximiliano Valério López

O pensamento de Maximiliano López destaca-se pela defesa de uma filosofia com crianças fundamentada na perspectiva do pensamento trágico. López propõe o termo "maiêutica trágica" para designar uma prática filosófica que não busca

verdades absolutas, mas sim acolher a multiplicidade de sentidos que emerge das experiências infantis. Tal prática torna-se indispensável no momento em que a criança, movida por uma curiosidade ontológica, busca compreender a si mesma, ao outro e ao mundo que a cerca.

Nessa relação dialógica, a maiêutica trágica ganha um espaço significativo. Nela, o pensamento isolado cede lugar à reflexão coletiva; as percepções individuais, ao serem compartilhadas na roda de filosofia, possibilitam a gênese de novos conceitos e ideias, dotados de sentidos renovados. Sob essa ótica, López enfatiza que o objetivo não é o nascimento de "qualquer palavra", mas sim o florescimento de conceitos densos, carregados de intencionalidade e profundidade.

Essa forma de fazer filosofia contribui para a constituição do sujeito tanto em sua esfera subjetiva quanto em suas relações interpessoais. Ao contrário da maiêutica tradicional, que visava "dar à luz" uma verdade única, a maiêutica trágica de López afirma o nascimento de um pensamento que celebra a dúvida, o questionamento constante e a afirmação da vida em sua complexidade. Nesse sentido, o autor afirma:

(...) o trabalho que realizamos, desde esta perspectiva trágica na *filosofia com crianças*, bem poderia levar o nome de 'maiêutica trágica'. Porque ao igual que Sócrates caracterizava sua própria tarefa, o trabalho do coordenador de uma experiência de filosofia tem de algum modo a ver com ajudar a dar à luz. Contudo, trata-se de ajudar a nascer não qualquer palavra, mas uma palavra heterogênea, aléia (López, 2006, p. 80).

A emergência de palavras com múltiplos significados é potencializada pela efervescência da prática filosófica com estudantes do 5º ano. Esse espaço possibilita que cada participante expresse pensamentos, sentimentos e percepções, libertando-se de angústias e inibições. Propor à criança essa exploração densa de sentidos é uma tarefa complexa, visto que elas se deparam precocemente com a "natureza complicada e problemática do mundo". Contudo, a maturidade nas relações reflexivas consolida-se através da temporalidade das experiências cotidianas, sendo a maiêutica trágica o instrumento mediador desse pensamento dialógico.

A experiência trágica — ou o sublime do mundo — manifesta-se quando as vivências do cotidiano são colocadas em evidência dialógica, abrindo fendas para o surgimento de novos mundos e palavras próprias. Tais expressões guardam uma essência fundamentada e consistente, distanciando-se de clichês ou de sentidos esvaziados de significação.

Se as palavras raramente partilham o mesmo sentido, é precisamente pela subjetividade de cada indivíduo, que imprime suas emoções e intenções na linguagem. A roda de filosofia torna-se, portanto, um lugar de fala e posicionamento, onde a criança se expressa como um ser que demanda ser ouvido frente ao cenário utilitarista da contemporaneidade. Ao conferir voz aos estudantes de 9 a 10 anos, o educador possibilita a reflexão sobre os contextos reais em que estão inseridos. Negligenciar a potência reflexiva da infância no presente é comprometer o desenvolvimento de um ser ativo; oferecer caminhos para a atitude filosófica é, em última análise, validar a capacidade da criança de amadurecer e produzir novos conhecimentos no mundo em que já habita.

López evidencia que a gênese de um novo saber emerge da possibilidade de nascimento de uma "palavra própria", reflexo direto do ciclo gnosiológico. Etimologicamente derivado do grego *gnosis* (conhecimento) e *logos* (doutrina/estudo), a Gnosiologia — ou Teoria do Conhecimento — constitui o campo filosófico dedicado à investigação da natureza, das origens e dos limites da capacidade humana de conhecer. No contexto da filosofia com crianças, esse ciclo não se encerra na recepção de informações, mas na produção ativa de sentidos.

Nesse processo de ensino-aprendizagem, ratifico a importância da horizontalidade pedagógica, de modo que os processos educativos possam transversalizar temas, contextos e vivências. Esse ato de conhecimento resgata o imperativo socrático do "conhece-te a ti mesmo": uma busca interior que não visa apenas ao intelecto, mas à transformação da relação do sujeito consigo, com o outro e com o mundo.

A filosofia com crianças no 5º ano configura-se, portanto, como um palco de reflexões subjetivas e coletivas, constituindo um espaço privilegiado para a construção de valores éticos. A diversidade manifesta em uma roda de filosofia é o reflexo da multiplicidade cultural e dos contrastes sociais do Brasil. Valorizar esse dinamismo é fundamental para a consolidação de uma sociedade efetivamente

democrática e inclusiva, onde o pensamento crítico se torna a ferramenta precípua para a cidadania.

Daí depreende-se a relevância do autoconhecimento e da alteridade, tendo o processo de ensino-aprendizagem escolar como um recurso filosófico fundamental. O acesso à verdade, contudo, não se restringe a um ato puramente intelectual; ele exige, por vezes, renúncias éticas e existenciais, das quais Sócrates é o exemplo paradigmático. Ao afirmar ter recebido a missão de exortar os atenienses — jovens ou velhos — a abandonarem a preocupação exclusiva com as "coisas" em favor do cuidado de si, Sócrates estabelece uma nova postura diante da vida.

Tal atitude levou-o a dedicar-se inteiramente à prática dialógica da maiêutica, método pelo qual conduzia seus interlocutores ao reconhecimento das inconsistências de seus próprios discursos, provocando a autocorreção. A tese central do cuidado de si (epimeleia heautou) reside no fato de que o acesso à verdade é indissociável de uma experiência de análise da consciência. Isso se realiza por meio de exercícios filosóficos capazes de gerar "palavras próprias", em oposição às repetições vazias, secas e desprovidas de vitalidade.

Em contraste, a ciência moderna orienta-se pela produção e acumulação incessante de dados. Ao questionarmos a finalidade desse acúmulo, a resposta frequentemente recai em um tautologismo: produz-se conhecimento para aumentar infinitamente o próprio saber. Instala-se, assim, uma corrida tecnicista que raramente interroga se tal progresso cumpre suas promessas de bem-estar. Embora a tecnologia ofereça benefícios inegáveis, não se observa um incremento correspondente na plenitude humana. Pode-se alegar, inclusive, que sob a lógica da racionalidade instrumental, a ciência desvia-se de sua vocação humanitária para atuar como ferramenta de concentração de poder e capital.

1.3 - Prática Filosófica: Sentido e significado

No que tange ao ensino de filosofia para crianças, Maximiliano López propõe uma reconsideração do ato de ensinar, deslocando-o para um processo de pensar coletivo, ou seja, de um "pensar com o outro". Nessa reconfiguração do processo de

ensino-aprendizagem, o aprender torna-se um elo de desenvolvimento impulsionado pelas reflexões que emergem nas rodas de conversa.

Tais rodas filosóficas com estudantes do 5º ano são espaços essenciais para que temas latentes e precisos sejam verbalizados, discutidos e analisados sob múltiplas perspectivas. Frequentemente, a curiosidade e o ponto de vista da criança são interrompidos ou desconsiderados, privando-a de uma voz ativa. Torna-se imperativo compreender a criança como um ser pensante em pleno processo de amadurecimento e construção de identidade. Esses lugares de dialogicidade — seja no ambiente escolar ou em outros espaços sociais — devem, portanto, enaltecer o saber da infância e sua potência nas relações interpessoais.

O sentido de fazer filosofia, na perspectiva de López, enfatiza a experiência que brota do pensamento discente. O autor afirma que a filosofia com crianças transborda em múltiplos sentidos, configurando-se primordialmente como um acontecimento. O acontecimento filosófico ocorre na singularidade das falas, no momento em que os estudantes expressam suas subjetividades no cotidiano escolar, transformando o "chão da escola" em um território de descoberta e afirmação existencial.

Tomemos como exemplo o ensino da ética para crianças. Nesse contexto, torna-se imperativo justificar e investigar questões fundamentais, tais como: qual a importância do respeito mútuo? Como mediar as relações com o outro? As atitudes individuais são éticas no ambiente escolar, familiar ou social? Diante de tais indagações, os estudantes passam a refletir sobre seus papéis sociais e as condições necessárias para a coexistência.

Por meio dessas reflexões e do confronto entre diferentes pontos de vista, as crianças compreendem que a alteridade não é uma tarefa trivial, mas um exercício constante e possível. Essa possibilidade reside no acolhimento do "diferente" e no reconhecimento da singularidade e do espaço alheio. Percebe-se, portanto, que o sentido possui inúmeras faces diante da pluralidade de opiniões. Cada reflexão e cada "acontecimento" tornam-se essenciais para que os significados ganhem densidade e profundidade nas relações humanas, transformando a sala de aula em um laboratório de democracia e respeito. Nas palavras de Maximiliano:

O sentido não se conserva de uma palavra para outra e de um indivíduo para outro, e nada conseguimos fazer para evitá-lo.

Parecemos estar condenados à evanescência do sentido, a sua natureza fugitiva. Mas talvez seja momento de aceitar o caráter de acontecimento do sentido e suas conseqüências. Assim, seremos forçosamente levados a reconsiderar o significado de ensinar e aprender, e do que possa significar pensar e, sobretudo, pensar com outros. Assim, poderemos reconsiderar o sentido de se fazer filosofia, como experiência de pensamento, com crianças (López, 2006, p. 75).

Nas relações humanas, a multiplicidade de opiniões e pensamentos subjetivos revela o que cada indivíduo afirma como "sua verdade", frequentemente alicerçada em sistemas de crenças e experiências acumuladas desde o nascimento. Ao longo da trajetória vital, é natural que esses sentidos e convicções sofram metamorfoses. À medida que as vivências se acumulam e o desenvolvimento cognitivo se expande, as opiniões são reconfiguradas, adquirindo novos significados. Essa impermanência do sentido decorre da natureza mutável do pensamento, especialmente quando este entra em simbiose com as reflexões e perspectivas de outrem.

Quando López sugere que estamos "condenados à evanescência do sentido", ele remete à dimensão efêmera e transitória do compreender humano. As opiniões, ao percorrerem as diversas categorias da subjetividade, possuem uma "natureza fugitiva", pois a dialética do pensar reside em um movimento ininterrupto de ideias e valores. Como supracitado, o amadurecimento das experiências não apenas altera o que pensamos, mas modifica a própria estrutura dos princípios que nos regem, reafirmando que o sentido não é uma posse, mas um acontecimento em constante transformação.

Entende-se como base em Maximiliano, que o significado de aprender e ensinar é um movimento horizontal, principalmente tratando-se da relação professor - aluno, já que aprender e ensinar é um ciclo dialógico de trocas de saberes, onde o respeito na relação mestre-discípulo ocorra de forma prazerosa, possibilitando uma reciprocidade de conhecimentos e valores, fruto desse reflexo da experiência de filosofia com crianças. Nessa horizontalidade de trocas de experiências, a palavra tem sentido e significados diferentes:

As palavras podem ser uma adaga, um escudo, um presente, um alimento, uma escuridão, uma luz, uma corda, uma chave de fenda, independentemente de seu significado convencional. Uma

intervenção bem colocada, coerente e incisiva pode, ao mesmo tempo, ser uma faca afiada. Uma intervenção, aparentemente tola e sem interesse, pode ser uma tentativa de afirmação pessoal, um chamado de atenção ou um pedido de auxílio. Uma palavra pode ser muitas dessas coisas ao mesmo tempo. Por isso, não se pode tratar as palavras como se soubéssemos o que elas querem dizer. Nunca sabemos o que elas querem dizer, elas sempre dizem muito mais do que querem. Saber escutar é justamente perceber que as palavras são sempre as mesmas, mas o que dizem não é nunca o mesmo (López, 2006, p. 81).

No âmbito da convencionalidade, as palavras operam sob uma lógica de utilidade, alinhadas às necessidades pragmáticas e físicas do indivíduo. Se analisarmos os pensamentos e as experiências cotidianas, perceberemos que o discurso convencional está frequentemente respaldado em um utilitarismo imediato. Contudo, ao sobrepormos a expressão subjetiva à mera necessidade técnica, passamos a projetar nossas impressões e valorações de acordo com nossas crenças e desejos. Nesse cenário, que é simultaneamente subjetivo e coletivo, as palavras transcendem o uso funcional para adquirir significados que expressam a vontade e a afetividade de cada ser, permitindo que a linguagem transmita uma multiplicidade de sentidos.

A filosofia com crianças configura-se como um movimento em que a experiência ganha espaço em cada fala, olhar e expressão. A arte de filosofar torna-se, então, a interpretação das diversas atitudes que emergem no diálogo — um exercício em que a fala e a escuta são recíprocas. Nessa dinâmica, o ouvir o outro não é apenas um ato de cortesia, mas uma abertura para que a alteridade ressignifique o pensamento de todos os envolvidos.

1.4 - Filosofia e educação: Linguagem e alteridade na temporalidade filosófica

Em seu artigo *Poética da Transmissão*, Maximiliano López sinaliza que as "palavras possuem, sem dúvida, uma dimensão material, por isso podemos escrevê-las ou escutá-las, mas o sentido que delas se desprende não é uma propriedade delas, e sim um acontecimento circunstancial" (2015, p. X). Sob essa ótica, a linguagem deixa de ser um mero depósito de informações para tornar-se o

instrumento que viabiliza trocas simbióticas de saberes e reflexões no processo de ensino-aprendizagem.

Na relação ética entre educadores e educandos — ou entre filósofos e aprendizes —, a abertura ao diálogo favorece o encontro com múltiplas percepções. Como discutido anteriormente, essa dialogicidade corrobora a autenticidade do acontecimento frente às situações circunstanciais da vida escolar. Nessas relações, é imperativo compreender a consciência de modo relacional, e não como uma faculdade isolada ou especializada. É através dessa contingência, vivenciada nas rodas de filosofia, que o conhecimento deixa de ser tratado como um "objeto" a ser adquirido, transformando-se em uma "linguagem própria". Busca-se, assim, superar fórmulas vazias em favor de uma "verdadeira comunicação" que ressoe na subjetividade da criança.

O ensino de filosofia com crianças concebe o cenário infantil como um campo de olhares críticos sobre o mundo. Tais olhares, imbuídos de atitude filosófica, desmitificam o modelo de ensino meramente conteudista. Ao priorizar uma visão reflexiva e questionadora, a filosofia instrumentaliza as crianças para que se tornem agentes conscientes de suas escolhas e protagonistas de suas próprias trajetórias existenciais:

(...) a educação problematizadora não concebe a educação como um fenômeno intersubjetivo, algo que se passa entre os sujeitos, mas como um fenômeno linguístico, político e existencial relativo ao mundo. Educador e educando conversam sobre o mundo, sobre uma realidade que sempre esteve fora deles, da qual nenhum deles é dono e que precisa ser interpretada. Pois o mundo humano não é um mundo feito de meros objetos, mas de objetos grávidos de memória, de relações, de sentidos (López, 2006, p. 269-270).

Nas rodas de filosofia com crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental (9 e 10 anos), a alteridade deve figurar como um dos eixos centrais que permeiam as relações entre pares e entre docente e discente. Este conceito é fundamental para o reconhecimento e o respeito à diferença do outro. É comum que, nessa fase da infância, os posicionamentos individuais surjam com vigor; contudo, essa força muitas vezes subjaz à necessidade de expressar ideias como forma de sobreposição ao outro, em uma tentativa de "marcar e demarcar" territórios de

personalidade em formação.

Sob essa ótica, tal comportamento é compreensível, dado que os estudantes atravessam um processo de desenvolvimento identitário. A filosofia com crianças atua, portanto, como um refinamento da linguagem e do comportamento, operando através da experiência maiêutica de trocas incessantes de valores, princípios e perspectivas.

A educação problematizadora insere o indivíduo em um cenário de engajamento existencial com o mundo, possibilitando um olhar sensível e reflexivo sobre diversos pretextos inseridos em contextos reais. As manifestações de linguagem, no seio da roda filosófica, permitem investigar questões fundamentais sobre a convivência humana e as relações de poder que estruturam nossa sociedade, transformando o impulso de domínio em um exercício de diálogo ético.

Na relação educador-educando, emergem inúmeros temas sobre o mundo que demandam a interpretação dos significados das diversas realidades (LÓPEZ, 2006). Ao transpor esses assuntos para o trabalho de filosofia com crianças, abre-se um leque de possibilidades interpretativas que promovem o amadurecimento ontológico e reflexivo de cada sujeito inserido nesse ciclo dialógico. Quando os educandos se percebem como indivíduos pertencentes ao ecossistema escolar, suas interrogações e indagações tornam-se pressupostos de uma atitude filosófica ativa, caracterizando o estudante como agente participativo e não meramente passivo. Nesse contexto, em que a instituição fomenta a horizontalidade nas relações entre professor e aluno, consolida-se o despertar do pensamento crítico na formação da identidade discente.

A capacidade de pensamento crítico é uma conquista de grande valia, pois permite ao aluno reconhecer-se como integrante de um processo social dinâmico. A roda de conversa, proposta como produto deste trabalho, visa expandir horizontes e oferecer subsídios para que o estudante perceba que a essência do autoconhecimento está intimamente ligada às dimensões pessoal e coletiva. Ao compreender a si mesmo, o estudante reconhece a importância de sua vivência escolar na formação do caráter e na constituição de uma cidadania ativa, tornando-se capaz de atuar com autonomia e responsabilidade na vida em sociedade.

Capítulo 2

Diálogos como metodologia de conscientização : compreensão acerca de si, dos outros e do mundo.

Este capítulo investiga a dialogicidade freiriana e as contribuições do diálogo para o ensino de filosofia com estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental. Fundamenta-se na premissa de Paulo Freire de que o processo educativo se consolida por meio da bilateralidade – filosófica e pedagógica – entre docente e discente, estabelecendo uma relação de horizontalidade e respeito mútuo.

Aborda-se, outrossim, como o diálogo na relação pedagógica instrumentaliza o processo de ensino-aprendizagem para a compreensão e o enfrentamento dos conflitos que permeiam a sociedade brasileira e o cenário global. Nesse sentido, a filosofia em sala de aula não se limita à abstração, mas converte-se em ferramenta de leitura de mundo. Na sequência, discute-se o papel do professor como mediador que, por meio de uma práxis docente intencional, contribui para o desenvolvimento pessoal e a intersubjetividade da criança. Esse movimento dialógico conduz o estudante à autonomia na busca por novos campos do saber, transcendendo a mera recepção de conteúdos.

Por fim, o capítulo analisa a vocação ontológica em Freire, enfatizando o chamado essencial de cada ser humano para o "ser mais". Destaca-se a importância de o estudante tornar-se sujeito plenamente consciente e livre, dotado de uma postura crítica capaz de transformar a realidade que o cerca

2.1– Dialogicidade Freiriana e suas contribuições na prática do ensino de filosofia com crianças

“Dizíamos que o respeito à diferença era uma idéia muito cara à educação popular. Hoje percebemos com mais clareza que a diferença não deve apenas ser respeitada. Ela é a riqueza da humanidade, base de uma filosofia do diálogo”.

Paulo Freire

A dialogicidade no pensamento educacional de Paulo Freire, considera o diálogo como uma ferramenta fundamental no processo de contribuições no âmbito da prática do pensamento filosófico, característica essa demonstrada nas categorias de sua pedagogia libertadora⁸. O ser humano como sujeito do conhecimento na visão freiriana tem como eixo norteador de suas ações filosóficas, antropológicas, ético-políticas o diálogo como recurso nas reflexões da educação de Paulo Freire na perspectiva gnosiológica.

Segundo (FREIRE, 1968, p. 21-22) “Ninguém educa ninguém e ninguém se educa sozinho. A educação, que deve ser um ato coletivo, solidário, um ato de amor”. Nesse sentido, a educação é uma troca de aprendizagens informais e formais, construindo e reconstruindo o professor e estudante. Esse processo formativo de construção coletiva de troca de conhecimentos, promove o movimento de valores educacionais, sociais e políticos entre os pares, destacando aspectos importante na contribuição de valores adquiridos através do conhecimento.

Paulo Freire destaca em seus diálogos as três relações constitutivas do conhecimento, a gnosiológica, a lógica e a histórica, fazendo-se necessário acrescentar uma quarta relação, reconhecida por ele como fundamental e:

[...] indispensável ao ato do conhecimento, que é a relação dialógica. Não há, realmente, pensamento isolado, na medida em que não há homem isolado. Todo ato de pensar exige um sujeito que pensa, um objeto pensado, que mediatiza o primeiro sujeito do segundo, e a comunicação entre ambos, que se dá através de signos linguísticos. O mundo humano é, desta forma, um mundo de comunicação. Corpo consciente (consciência intencionada ao mundo, à realidade), o homem atua, pensa e fala sobre esta realidade, que é a mediação entre ele e outros homens, que também atuam, pensam e falam (Freire, 1968, p. 66).

O autor evidencia a dialogicidade atrelada intrinsecamente ao ato do conhecimento, relação essa que promove o entendimento de temas que são discutidos e debatidos na contemporaneidade. Temas como a ética, cidadania, ser e estar no mundo por exemplos, tornam-se possíveis de serem analisados, indagados e questionáveis por essa relação conjunta de diálogos.

⁸ A pedagogia libertadora foi concebida por Paulo Freire, um dos maiores educadores do século XX. Freire propôs uma educação que vai além da simples transmissão de conhecimentos, focando na transformação social e no desenvolvimento da consciência crítica dos alunos.

discutidos e debatidos na contemporaneidade. Temas como a ética, cidadania, ser e estar no mundo por exemplos, tornam-se possíveis de serem analisados, indagados e questionáveis por essa relação conjunta de diálogos.

Inúmeros são os temas que demandam debates profundos em sala de aula, exigindo uma dialogicidade robusta na relação entre professor e aluno, especialmente no contexto do ensino de filosofia com crianças. Essa prática não se restringe à transmissão de conteúdos, mas fundamenta-se na gnosiologia. Etimologicamente derivada do grego *gnosis* (conhecimento) e *logos* (teoria/estudo), a Gnosiologia — ou Teoria do Conhecimento — é o campo da filosofia dedicado à investigação da natureza, das origens e dos limites da capacidade humana de conhecer.

Nesse processo de ensino-aprendizagem, ratifico a necessidade de uma horizontalidade pedagógica, capaz de transversalizar temas e contextos diversos na formação do discente. Sob a ótica de Paulo Freire, esse movimento é compreendido por meio do Ciclo Gnosiológico: um processo dinâmico que ocorre entre o educador e o aprendiz. Para descrever essa mutualidade inseparável, o patrono da educação brasileira cunhou o conceito de *dô-discência*, termo que sintetiza a unidade dialética entre o ensinar e o aprender: quem ensina, aprende ao ensinar, e quem aprende, ensina ao aprender:

[...] todo conhecimento novo surge quando outro conhecimento se torna velho e não mais corresponde às necessidades do novo momento, não mais responde às perguntas que estão sendo feitas. Por causa disso, cada conhecimento novo, ao surgir, espera sua própria vez de ser ultrapassado pelo próximo conhecimento novo, o que é inevitável. Algumas vezes digo que se os cientistas fossem tão humildes quanto o conhecimento, estaríamos num mundo diferente (Freire, 1985, p. 126-127).

O ciclo gnosiológico possibilita a produção de um novo conhecimento, sendo esse um caminho de possibilidades em prol de questionarmos e dialogarmos sobre os conceitos padronizados já existentes em nossa sociedade e assim buscarmos um posicionamento reflexivo, crítico, consciente e consistente.

A comunicação entre docentes e discentes manifesta-se em dimensões formais e informais, abrangendo desde a cultura em sua totalidade até o conhecimento sistematizado, concebido como um diálogo interpessoal. Um dos objetivos precípuos do processo educativo é capacitar o discente para tornar-se um agente participativo no universo da comunicação humana. Esse aprendizado consolida-se por meio da escuta sensível, da leitura de mundo e de um olhar filosófico direcionado aos contextos artísticos, científicos e políticos da aprendizagem.

A dialogicidade valoriza o processo de ensino-aprendizagem como instrumento analítico frente aos conflitos que afligem a sociedade brasileira, tais como a pobreza, o desemprego e a desigualdade de oportunidades. Possibilitar que o estudante da educação básica traga essas temáticas para a roda de filosofia é fomentar interpretações críticas capazes de impulsionar transformações no cenário social.

Essas reflexões repercutem de maneira sistemática na coordenação das ações coletivas e no trabalho em grupo. No contexto da sala de aula, o diálogo sob uma perspectiva coletiva simboliza a articulação entre docentes e as particularidades discentes, apontando caminhos que ampliem os horizontes dos estudantes. Integrar a experiência como percurso para dialogar com a realidade cotidiana permanece como um dos grandes desafios do sistema educacional brasileiro contemporâneo:

“ (...) o pensamento como experiência [...].Creio que uma das principais forças ligada ao aporte da filosofia na escola consiste no seu poder de abrir o pensamento àquilo que ainda não foi pensado, àquilo que parece impensável. A experiência é uma espécie de viagem do pensamento, sem percurso previamente traçado”. (Kohan, 2007, p. 21).

A escola constitui-se como o espaço onde as reflexões filosóficas permitem aos estudantes pensar, refletir e agir sobre as experiências vivenciadas e, inclusive, sobre o que parece impensável. Na relação docente-discente, as rodas de filosofia com crianças proporcionam o debate de questões contemporâneas urgentes; essa prática, como exercício crítico, traz à tona temas pertinentes que demandam o engajamento intelectual dos estudantes. Compreender fenômenos como o

desemprego — suas causas e consequências — e analisar o racismo, o preconceito e a discriminação enraizados no país, são tarefas que exigem uma dialogicidade ativa entre todos os agentes do ambiente escolar.

O processo de dialogicidade filosófica incentiva a alteridade por meio do exercício da escuta sensível e da busca pelo sentido na fala do outro. Integrar essa prática à arte de filosofar no "chão da sala de aula" é essencial para a formação de uma geração analítica, consciente de suas ações e capaz de intervir criticamente na comunidade em que está inserida.

Nesse contexto educacional, cabe ao docente, no exercício de sua ação didático-pedagógica, a mediação e a formulação de indagações que possibilitem a compreensão profunda dos temas pertinentes à atualidade. É fundamental reconhecer que o conflito, que eventualmente emerge durante os debates em sala de aula, não deve ser evitado ou silenciado; pelo contrário, as divergências e as tensões dialógicas são dimensões constitutivas da democracia e da construção de um pensamento autônomo.

O diálogo é um dos mais importantes instrumentos desse sistema. O processo dialógico reflete a capacidade de ouvir o outro e de se fazer entender. A cidadania é fundamenta para que cada um possa valorizar o diálogo como forma de esclarecer os inúmeros conflitos e proporcionar a dialogicidade nesse movimento. A escola torna-se um lugar de privilegiado onde as atitudes e valores são trabalhados com o olhar filosóficos da arte de se fazer filosofia com crianças.

Subtender que a dialogicidade se dá pelo isolamento do pensamento, é pular de uma ponte sem calcular os riscos e os abismos que podemos encontrar, diante de uma decisão pensada ou por que não dizer, "impensada". Ao pular nesse labirinto de dúvidas ou "certezas individuais" que se julgou como proposição verdadeira, perceberá que a queda foi julgada e subjugada pelas suposições e hipóteses que foram criadas sem um objeto pensado, sem que houvesse a mediatização do primeiro sujeito com o segundo e vice-versa. Nesse pensamento que Paulo Freire enfatiza que a força do pensamento se exige um esforço totalizados das práxis, retotalizando-se como prática da liberdade.

Partindo da premissa de que "a filosofia não é uma simples arte de formar, de inventar ou de fabricar conceitos, pois os conceitos não são necessariamente formas, achados ou produtos" (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 11), compreende-se que o filosofar com crianças não visa à produção de estudantes ou cidadãos desprovidos de subjetividade. Tampouco se trata de instigar a invenção de conceitos

vazios ou a reprodução padronizada de ideias pré-concebidas. Se o conceito for reduzido a um produto de uma busca desprovida de significação e sentido, abdica-se da própria filosofia. Afinal, a arte de filosofar exige uma atitude em que a criação conceitual guarde um valor intrínseco e um sentido vital no horizonte da verdade que se busca construir.

2.2 – Práxis filosófica: por uma pedagogia da pergunta

A escola deve ser concebida como um locus de transformação social, configurando-se como um espaço de construção de valores e princípios orientados à formação integral do estudante. Todavia, para além desta retórica, urge questionar as dinâmicas internas do ambiente escolar sob a ótica de uma práxis filosófica fundamentada na dialogicidade.

Nesse sentido, a diversidade que permeia o contexto escolar reflete a multiplicidade cultural e os contrastes sociais do país, elementos que assumem valor central na busca por uma sociedade ética, democrática e inclusiva. Daí depreende-se a relevância do autoconhecimento e da relação com a alteridade, tendo o processo de ensino-aprendizagem como um recurso filosófico mediador. A prática filosófica torna-se, portanto, o elemento articulador para o engajamento coletivo em um projeto educativo humanizador. Sobre a estruturação desse processo, Libâneo define o sistema escolar da seguinte forma:

Por sistema escolar se entende um conjunto de escolas que, tomando o indivíduo desde quanto, ainda na infância, pode ou precisa distanciar-se da família, leva-o até que, alcançado o fim da adolescência ou plena maturidade, tenha adquirido as condições necessárias para definir-se e colocar-se socialmente, com responsabilidade econômica, civil e política (2002, p. 75).

Após a experiência inicial no núcleo familiar, a criança, ao ingressar na idade escolar, insere-se em seu segundo círculo de socialização: a escola. Este ambiente configura-se como o espaço onde o sujeito adquire as condições ontológicas e sociais essenciais para o seu desenvolvimento no seio da coletividade — um meio marcado pela multiplicidade de subjetividades e pela tensão entre o individual e o comum.

Ao situar-se nesse universo complexo, permeado por conceitos antropológicos, sociológicos e filosóficos, o indivíduo vê-se interpelado a construir um convívio social ético. Essa trajetória exige não apenas a compreensão de normas morais, mas o despertar de uma responsabilidade ética intrínseca à sua condição de cidadão.

No que tange à fundamentação legal dessa preparação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) estabelece, no Art. 62 (v. Nota), as diretrizes para a formação docente:

"A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal."

Ao educador caberá, formar, informar e transformar os educandos. Sendo o professor o mediador, sempre buscando desenvolver as habilidades e competências dos mesmos. Na atualidade, graças aos diversos debates na área educacional, têm se observado a troca de conhecimentos entre o corpo docente e os alunos, possibilitando uma relação de afetividade e aprendizagem. O papel do educador consiste não mais em armazenar informações nos alunos, mas sim, no objetivo de formar homens livres e críticos:

O professor é um profissional humano que: ajuda o desenvolvimento pessoal / intersubjetivo do aluno, um facilitador do acesso do aluno ao conhecimento (informador / informado) um ser de cultura que domina de forma profunda sua área de especialidade (científica e pedagógico/educacional) e seus aspectos importantes para compreender o mundo; um analista crítico da sociedade, portanto, que nela intervém com sua atividade profissional, um membro de uma comunidade de profissionais, portanto científica (que produz conhecimento sobre sua área) e social (Libâneo, 2002, p.44).

Sob a perspectiva de Libâneo, compreende-se que o papel do docente transcende a dimensão estritamente técnica, perpassando a humanização do processo de ensino-aprendizagem. Nessa interatividade entre professor e aluno,

emergem ganhos pedagógicos que impulsionam tanto o amadurecimento ontológico do discente quanto o aperfeiçoamento da práxis docente. O exercício da filosofia com crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental estabelece um processo maiêutico de mútua afetação, caracterizado pelo binômio "encantar e ser encantado".

O docente-filósofo, ao elevar sua didática a um patamar dialógico, desperta nos educandos o senso crítico, conduzindo-os a uma compreensão analítica da realidade. O ato de filosofar nesta faixa etária fomenta uma infância sensível às problemáticas sociais contemporâneas e engajada na busca pelo conhecimento. O objetivo final é a consolidação de um cenário social capaz de mediar, de forma ética e reflexiva, as múltiplas faces e interfaces entre as subjetividades individuais e as demandas da coletividade.

2.3– Vocação Ontológica: O empoderamento filosófico dos estudantes nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

A construção de uma educação popular, de viés humanizador e libertador, encontra seu fundamento nos pressupostos filosófico-pedagógicos propostos por Paulo Freire. A busca por uma educação escolar que conceba o estudante como agente participativo e transformador das relações sociais revela-se imperativa frente aos cenários de individualismo e pessimismo que, por vezes, permeiam a comunidade escolar.

Nesse contexto, os debates promovidos em sala de aula, por intermédio das rodas de conversa, demonstram aos estudantes que o processo educativo oferece caminhos para uma formação emancipatória, capaz de romper com dogmas e paradigmas sociais historicamente impostos. Por conseguinte, o ensino de filosofia exige uma intencionalidade pedagógica rigorosa em cada proposta apresentada. Como assevera Gadotti (1995, p. 38):

"O ato filosófico é sempre resultado, produto e fator de exigência de enraizamento histórico, preenchendo a função essencial do ato educativo, que é a formação da consciência crítica, a leitura histórica da realidade."

Sob essa perspectiva, a filosofia no chão da escola atua como o elo entre o saber sistematizado e a vivência concreta, transformando a sala de aula em um espaço de resistência e de reinvenção da cidadania.

O exercício da prática filosófica reflete os contextos sociais nos quais a criança está inserida, configurando o ato educativo como uma busca incessante por despertar nos estudantes a consciência crítica sobre a realidade. As discussões promovidas nas rodas de filosofia constituem um terreno fértil para o cultivo de habilidades de análise e questionamento, permitindo que as percepções infantis sejam refinadas por meio do debate de temáticas filosóficas universais e cotidianas.

No ambiente da sala de aula, esses momentos tornam-se fundamentais para o desenvolvimento cognitivo. Os temas são abordados com intencionalidade e profundidade, respeitando a linguagem e o estágio de desenvolvimento adequado para crianças entre 09 e 10 anos. Tais propostas metodológicas alinham-se à perspectiva piagetiana, caracterizando-se por um "apelo às atividades espontâneas das próprias crianças, objetivando uma organização cognitiva preparatória das operações de inteligência" (PIAGET, 1984, p. 8).

Quando Paulo Freire propõe uma vocação ontológica, enfatiza a tendência essencial do indivíduo de realizar plenamente aquilo que é inerente a sua formação, ou seja, de "ser mais". Essa possibilidade associa-se a busca incessante de desenvolver consciência crítica sobre si e o mundo. E como isso é visível nas rodas de conversas que tivemos, onde cada estudante expressou suas opiniões com maestria, sempre respeitando os posicionamentos contrários aos seus quando havia convergência entre os pares. Esses momentos são possíveis pelo entrosamento filosófico existente nesses espaços de dialogicidade. Essa reflexão é fundamental para o conhecimento de si, dos outros e acerca do mundo conforme supracitado.

O empoderamento filosófico dos estudantes do 5º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental é essencial para superação de sair de situações e contextos que possam conduzi-los a alienação. Muitas das vezes esse senso comum pode ser dilacerado pela possibilidade de o estudante refletir sobre tudo aquilo que o cerca, desde as concepções do cotidiano, sejam políticos, econômicos, sociais ou culturais. Superar a opressão existente na sociedade contemporânea é um passo importante

para a formação de um estudante crítico.

Quando é possibilitado ao estudante essas rodas de conversas com o foco de se trabalhar a filosofia com crianças, alcançamos a possibilidade de transformar a realidade, promovendo o estudante a se tornar o agente da sua própria história. A libertação do ser humano ⁹ está imbricada a libertação do mundo e compõem relações a partir das condições de lugar e tempo onde se encontram os seres humanos.

A proposta de Paulo Freire compreende uma construção dialética¹⁰ ancorada nas relações dialógicas. Essa visão consistente, filosófica e crítica é capaz de conduzir nosso estudante a esse nível de percepção acerca do mundo que o cerca. Promover essas rodas de conversas com os estudantes se traduz em preparar os estudantes para uma tarefa coletiva de reconstrução nacional. Essa reconstrução dar-se pelo fato de proporcionar mudanças efetivas nos cenários que necessitam ser alterados de acordo com as respectivas particularidades de cada indivíduo.

Em Paulo Freire, a vocação ontológica do indivíduo consiste em constituir-se como um ser de práxis. No âmbito escolar, essa premissa traduz-se na formação de um estudante que pensa, age e intervém criticamente em seu contexto social, recusando a condição de mero objeto passivo. Tal perspectiva opõe-se radicalmente à desumanização, compreendida pelo autor não apenas como um fenômeno social, mas como uma distorção histórica da vocação para o "ser mais", que impede o sujeito de exercer sua capacidade transformadora sobre a realidade.

⁹ Acompanhando as ideias freirianas, ao longo do texto será utilizado o termo ser humano como forma de abranger as questões de gênero. O termo homem foi utilizado por Freire no sentido genérico com o significado de homem e mulher, mas, a partir da obra *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*, o autor fez a alusão, específica, ao gênero feminino. “Daquela data até hoje me refiro sempre a mulher e homem ou seres humanos. Prefiro, às vezes, enfeiar a frase explicitando, contudo, minha recusa à linguagem machista” (FREIRE, 2002, p. 68). A partir desse contexto, será respeitado o termo homem quando em situações de citações textuais extraídas de autores selecionados.

¹⁰ Para Brandão (2013), Paulo Freire pensou um método de educação construído a partir da ideia de um diálogo entre educador e educando onde há sempre partes de cada um no outro. Os métodos tradicionais de alfabetização possuem um material pronto como cartazes, cartilhas e cadernos de exercícios, mas para Freire o “[...] método é instrumento de preparação de pessoas para uma tarefa coletiva de reconstrução nacional” (BRANDÃO, 2013, p. 87), pois a educação é uma proposta “[...] de criar, com o poder do saber do homem libertado, um homem novo, livre também de dentro para fora” (BRANDÃO, 2013, p. 87).

Capítulo 3

Roda Filosófica: Fundamentos pedagógicos e metodológicos

As rodas filosóficas — também denominadas círculos de diálogo ou Comunidades de Investigação (CI) — fundamentam-se na proposta da Filosofia para Crianças (Philosophy for Children – P4C), sistematizada por Matthew Lipman na década de 1970. Esta abordagem metodológica consolidou-se como um movimento pedagógico disruptivo, ao preconizar a necessidade de instituir espaços de diálogo coletivo e horizontal. No seio dessa configuração em rede, a investigação filosófica transcende a mera troca de opiniões, visando ao exercício e ao refinamento do pensamento em sua tríplice dimensão: o pensamento crítico, o criativo e o cuidadoso (caring thinking).

A comunidade de investigação é caracterizada pela disposição dos participantes em examinar, de modo cooperativo, problemas e conceitos. Os alunos aprendem a raciocinar juntos, a questionar uns aos outros, a oferecer razões e contraexemplos, a revisar suas próprias opiniões e a considerar as opiniões dos demais. A filosofia, nesse contexto, não é vista como a transmissão de um corpo de conhecimentos prontos, mas como uma prática de diálogo em que todos podem contribuir e, ao mesmo tempo, aprender. (Lipman, 2003, p. 20).

Na concepção de Lipman as rodas filosóficas são caracterizadas como comunidade de investigação por conduzir os estudantes a participarem de maneira reflexiva e analítica quanto os diversos problemas que os cercam, analisando coletivamente as percepções a respeito do que está sendo proposto. Nesse cenário de discussões, os estudantes aprendem um com os outros a observarem os diferentes cenários sociais e a partir dessa reflexão construir uma ampla visão subjetiva dos fatos diante das inúmeras vertentes coletivas que estão sendo discutidas.

Nessas rodas de filosóficas, Lipman afirma que a filosofia não é vista como

um conhecimento imutável, pelo contrário, torna-se uma importante ferramenta de reflexão e percepção crítica. Ora, conduzir os estudantes por esse caminho frutífero e promissor é uma dádiva de valor inenarrável na formação da identidade dos nossos estudantes dos anos iniciais da educação básica. Então, as rodas filosóficas em hipótese alguma restringe a fala verticalizada do docente para os discentes e sim uma discussão onde todos os agentes participantes possuem voz ativa.

Muitos são os assuntos de cunho social que ganham relevância nesses momentos, podendo ser investigados pelo olhar subjetivo de cada estudante e assim traçar metas e estratégias em prol de melhorias histórico e socioculturais. Temas como qual o sentido da vida?, podem ser facilmente analisado sobre a ótica de cada estudante, procurando entender qual o sentido de estar em uma sala de aula do 5º ano do ensino fundamental no que tange aos anseios pessoais, sociais e culturais.

A roda filosófica nos anos iniciais do ensino fundamental é uma prática pedagógica muito importante porque ajuda as crianças a desenvolverem habilidades que vão além do conteúdo escolar tradicional. Sua relevância pode ser pensada em diferentes dimensões, dentre elas podemos citar a formação do pensamento crítico. Proporcionar desde cedo, a instigarem os alunos a refletir, questionar e analisar ideias, em vez de apenas aceitar informações prontas. Além desse aspecto é preciso considerar também o papel da escola nesse processo, proporcionando ao estudante o desenvolvimento da argumentação, sendo um importante aliado na promoção do senso crítico. A prática da argumentação estimula a criança a expressar suas opiniões, fundamentar o que pensa e ouvir argumentos diferentes dos seus.

É justamente nas rodas filosóficas que a valorização da escuta e do diálogo é relevante na construção dos debates necessários para as abordagens dos diversos temas filosóficos. Nesses encontros de rodas ao participar, a estudante aprende a respeitar a fala do outro, esperar sua vez e compreender diferentes pontos de vista. Essa dialogicidade entre os pares proporcionará momento de grande valia na construção de visão do mundo dessas crianças.

A Construção da autonomia intelectual nas rodas filosóficas, conduz os estudantes a descobrirem que as suas ideias têm valor, o que fortalece a autoestima e o protagonismo no processo de aprendizagem. Tratando-se do 5º

ano dos anos iniciais, essa construção e evolução da autonomia intelectual se dá através da escuta sensível, tão relevante na sala de aula, onde cada criança consiga externalizar seus diferentes pontos de vistas com a mediação do docente, sem segregação ideológica. Quando não há desrespeito quanto a fala do colega em um diálogo, a maturidade cognitiva está no percurso vislumbrado pela essência de uma roda filosófica. Nas palavras de Lipman:

Transformar a sala de aula em uma comunidade de investigação significa criar um ambiente em que cada estudante se vê como um pensador responsável. Isso implica encorajar a escuta atenta, o respeito mútuo, a busca por clareza conceitual e a disposição para revisar juízos prévios. Tal transformação muda radicalmente a relação pedagógica: o professor deixa de ser apenas transmissor de informações e passa a ser co- investigador, alguém que participa do diálogo filosófico com seus alunos. (LIPMAN, 1988, p. 75).

As rodas filosóficas trazem em seus objetivos a capacidade de transformar a sala de aula em espaços de debates, argumentações, diálogos e investigações a respeito de diversos assuntos voltados para a autonomia intelectual dos nossos estudantes da educação básica. A filosofia é capaz de criar um ambiente educativo onde o estudante possa se ver como agente transformador, adquirido pela prática de um pensador responsável.

Esses momentos nas rodas filosófica são essenciais no processo de encorajamento dos nossos estudantes a ter uma escuta sensível ao posicionamento do ponto de vista do outro, gerando um lugar de coletivo de atitudes filosóficas. Esse processo de conduzir o estudante a ter essa postura, se faz com a mediação do docente em buscar uma clareza dos muitos e diferentes contextos que estiverem sendo instigados. Assim, o chão da sala de aula é capaz de criar e recriar um espaço de fazer filosofia com autenticidade.

Fazer filosofia é proporcionar ao estudante do 5º ano dos anos iniciais da educação básica uma integração social e emocional com seus pares. Essa etapa da educação possibilita em sua essência didática a interação social como um dos requisitos fundamentais para a formação ética do cidadão. É no ambiente escolar que essas as rodas filosóficas criam um ambiente de cooperação, empatia e respeito

às diferenças, contribuindo para a convivência democrática.

Muitas são as atribuições das rodas filosóficas no ambiente educativo, sendo uma tentativa de pensar o que significa a arte de refletir e pensar com os outros, ampliando a criatividade. Como a filosofia provoca perguntas abertas, a criança explora possibilidades de pensamento, imaginação e novas formas de compreender o mundo.

As contribuições de Paulo Freire — embora não trabalhe diretamente com “rodas filosóficas”, suas ideias de círculos de cultura e da pedagogia dialógica. Com Paulo Freire acontece algo parecido com Matthew Lipman: ele não utiliza a expressão “rodas filosóficas” de forma literal, mas fala constantemente da “roda de conversa”, do diálogo, da problematização e da construção coletiva do conhecimento. Esses conceitos são a base do que hoje chamamos de rodas filosóficas, especialmente na educação popular:

O diálogo não é uma técnica de que possam dispor os educadores, mas o modo próprio de se fazer educação enquanto prática da liberdade. Ele se funda no amor, na humildade, na fé nos homens e na sua vocação ontológica de ser mais. É por isso que, ao instaurar-se uma prática educativa como diálogo, ela já não pode reduzir-se a transmissão de conteúdos, mas passa a ser um ato de conhecimento, em que todos, educadores e educandos, se reconhecem como sujeitos da busca. (Freire, 2014, p. 45).

Na visão de Freire o diálogo é mais uma ferramenta da prática da liberdade, capaz de conduzir os estudantes a um espaço coletivo de diálogo, de problematização e de construção de saberes, que ele descreve como o coração da educação libertadora. A prática educativa respaldada na construção de saberes, valoriza a argumentação como o impulso vital e essencial para o ato da dialogicidade. Essa vitalidade nos contextos da educação fundamenta-se pela prática educativa tendo sua performance na afetividade, onde o ser humano não está condenado a permanecer no mesmo estado; ao contrário, possui uma vocação ontológica (essencial, própria de sua condição de ser) de superar-se continuamente, ou seja, de ser mais.

Paulo Freire traz um aporte importantíssimo sobre a eficácia dos diálogos em

sala de aula, mostrando que essa prática filosófica promove em cada estudante que é um ser inacabado, a capacidade de transformar a si mesmo e o mundo. Diferente de outros seres vivos, os estudantes em no contexto escolar tem a capacidade e possibilidade de refletir criticamente sobre sua realidade e agir para modificá-la.

Nas palavras de Paulo Freire a partir do momento que a “vocação de ser mais” é um chamado para a liberdade, a consciência crítica e a humanização. Para liberdade, pois as rodas filosóficas conduzem os estudantes a busca de uma liberdade de expressão e consistência do senso crítico, sendo um importante aliada na construção dos valores e princípios éticos. Esses momentos em sala, tem valor colaborativo de despertar de uma consciência crítica, preparando nosso aluno para uma vivência além dos muros escolares. Os estudantes ao participarem dessas rodas filosóficas, percebem que a humanização faz parte do processo de autonomia intelectual, poder de argumentação e maturidade cognitiva que favorecem seu crescimento para o seu desenvolvimento individual e social.

Assim, ao se reunir em roda, educadores e educandos se colocam como sujeitos do conhecimento em um processo de escuta, argumentação e reconstrução de sentidos. Nesse processo, o professor deixa de ser o transmissor único de conteúdos e se torna um co-participante na investigação coletiva. Como destaca Freire:

O educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando, que, ao ser educado, também educa. Ambos se tornam sujeitos no processo em que crescem juntos, em que os ‘argumentos de autoridade’ já não valem (Freire, 2015, p. 23).

Portanto, a roda filosófica, inspirada no pensamento de Paulo Freire, é mais do que um simples círculo de conversa: é um espaço pedagógico de emancipação, em que o diálogo é princípio e prática, e em que o aprender e o ensinar se dão de maneira coletiva, crítica e transformadora.

3.1. As rodas filosóficas no Brasil: alguns aspectos históricos e pedagógicos

As rodas filosóficas com crianças têm sido uma prática cada vez mais valorizada na educação brasileira, principalmente a partir da influência do filósofo norte-americano Matthew Lipman. Ele criou a proposta da Comunidade de Investigação Filosófica, que inspira a organização das rodas como espaço de diálogo, partilha e questionamento coletivo. Esses espaços torna-se um momento de expressão subjetiva desses estudantes que diante de uma roda de conversa, sinalizam seus diferentes pontos de vistas sobre os assuntos que estão sendo discutidos. Lipman destaca que “o objetivo principal da filosofia para crianças não é ensinar filosofia, mas ensinar a filosofar, desenvolvendo o raciocínio, o julgamento e a capacidade de pensar criticamente” (Lipman, 1990). Na visão de Lipman:

“A comunidade de investigação não é simplesmente um grupo de alunos conversando. É um ambiente em que as ideias são apresentadas, examinadas, criticadas, aceitas ou rejeitadas com base em razões. Nesse espaço, cada estudante é encorajado a falar, mas também a escutar, a levar a sério o que o outro diz e a responder de forma responsável. É assim que a sala de aula se transforma em uma comunidade de pensadores, em vez de permanecer apenas como um local de transmissão de conteúdos.” (LIPMAN, 1990, p. 15.)

No contexto Lipmaniano, o ensino da filosofia com criança possibilita apontar caminhos diferentes sobre uma mesma temática proposta para a roda filosófica. Esse espaço não necessário visa o ensinar filosofia propriamente dito, mas conduzir os estudantes a refletir de maneira crítica, desenvolvendo o raciocínio. Esse desenvolvimento é a capacidade do indivíduo de pensar e agir de forma racional, interpretando e percebendo sobre os diversos contextos que se tem diante de um pensamento ou assunto em questão. Essa perspectiva foi trazida ao Brasil e passou a dialogar com a tradição pedagógica já existente, em especial a de Paulo Freire.

Lipman, através de sua metodologia de compreensão a respeito do ato de filosofar com crianças, ainda sinalizava que as perguntas das crianças, frequentemente desconsideradas em contextos tradicionais, são o ponto de partida da filosofia para crianças. Muitos dos assunto que tornam-se tabus na sociedade

contemporânea são colocados marginalizados socialmente por se tratarem inadequados para serem discutidos em sala de aula, mas que são temas que percorrem além dos muros escolares. Possibilitar que os estudantes tenham voz em sala de aula, é proporcionar uma visão crítica sobre os assuntos que precisam ser considerados relevantes no ambiente escolar, óbvio que se tratando dos anos iniciais do ensino fundamental, temas esses sempre mediados pelo docente.

As crianças na visão de Lipman, serão sempre os motores da comunidade de investigação, pois através delas que os caminhos inesperados de reflexão são levados em consideração. Daí a importância de organizar uma sala de aula no formato de roda de diálogo, quando se trata de debater assuntos no âmbito filosófico, gerando um cenário onde as perguntas não são descartadas, mas se tornam o fio condutor da conversa, levando os estudantes a pensar coletivamente e a explorar significados que possam conduzir nossos estudantes a refletir, indagar, questionar e ter uma visão além das respostas imediatas.”

No contexto brasileiro, um dos principais responsáveis por consolidar a Filosofia com Crianças foi Walter Kohan. Ele defende que a filosofia não deve ser entendida como transmissão de conceitos prontos, mas como uma experiência viva. Nesse sentido, afirma que “a filosofia com crianças não é um conteúdo, mas uma experiência que se vive em comunidade de investigação” (Kohan, 2000). A roda, então, se torna um espaço democrático de fala e escuta, onde crianças aprendem a pensar junto, a questionar e a conviver filosoficamente:

“A filosofia com crianças não é apenas uma disciplina a ser ensinada; é, sobretudo, uma experiência que se vive coletivamente. A criança é convidada a pensar, questionar, dialogar e refletir sobre temas que emergem de sua própria experiência. O professor, nesse processo, não é detentor de respostas, mas um mediador que ajuda a construir sentido em conjunto. É na relação dialógica que a criança desenvolve autonomia intelectual, senso crítico e responsabilidade pelo próprio pensamento.” (KOHAN, 1999, p. 42)

Na visão de Walter Kohan, considera de extrema importância a experiência coletiva advinda de um contexto filosófico em sala de aula. A participação individual de cada estudante sobre os temas propostos são cenários subjetivos

importantíssimos que percorrerão as ondas das discussões partindo da singularidade para diversidade. Esses momentos possibilitarão que o aluno tenha essa sensibilidade coletiva de se colocar no lugar do seu colega, respeitando a opinião do outro. Cabe ao educar mediar o debate mostrando que a reflexão e o diálogo são instrumentos que perpassam o processo de ensino e aprendizagem, principalmente tratando-se dessa faixa etária.

Nessa relação de diálogo entre professor e estudante que as estruturas de um debate saudável vão se construindo e as identidades de cada estudante vão ganhando formato e amadurecimento em um espaço de escuta sensível e adversidade dialógica, mas que a coletividade, o respeito a fala do outro ganha essência significativas. Esse processo promovido, mediado e direcionado pelo professor, proporcionará um desenvolvimento intelectual da criança refletindo assim no amadurecimento cognitivo, possibilitando um indivíduo responsável pelo próprio pensamento.

Esse aspecto dialoga fortemente com a pedagogia freireana. Para Paulo Freire, ensinar é sempre um ato de diálogo, nunca de imposição. Sua visão de educação problematizadora ajuda a fundamentar a prática das rodas. Assim, ao participar de rodas filosóficas, as crianças não apenas aprendem conteúdos, mas constroem conhecimento em interação com os colegas e professores, numa perspectiva de emancipação e cidadania.

Outros pesquisadores brasileiros também têm dado grande contribuição a essa prática. Maria de Lourdes Borges, por exemplo, estuda metodologias de ensino de filosofia e ressalta o papel do diálogo como constitutivo dessa experiência. Ela lembra que “a filosofia não é transmissão de doutrinas, mas prática reflexiva que se constrói no diálogo” (Borges, 2003). Nesse sentido, a roda filosófica se apresenta como uma forma privilegiada de exercício filosófico, pois convida todos os participantes a pensarem juntos, sem hierarquias rígidas.

Outro nome importante é Maria da Graça Souza Horn, que trabalha com infância, linguagem e educação. Ela vê a criança como protagonista da roda e defende a valorização de sua palavra e de suas perguntas. Em suas pesquisas, destaca que “a criança é sujeito de linguagem e pensamento; precisa de espaços que legitimem sua palavra e suas perguntas” (Horn, 2004). A roda, portanto, não é apenas um recurso didático, mas um espaço de reconhecimento e legitimação da

infância como tempo de pensamento criativo e crítico.

Por fim, Alexandre Filordi de Carvalho reflete sobre a filosofia com crianças como prática de resistência e inovação pedagógica. Ele argumenta que a roda rompe com a lógica do ensino bancário, em que o professor deposita conteúdos nos alunos, pois promove o diálogo e a construção coletiva do saber. Como afirma o autor, “filosofar com crianças é resistir ao instituído e abrir espaços para novas formas de pensar” (Carvalho, 2012). Nesse conjunto, percebe-se que as rodas filosóficas no Brasil constituem um campo fértil de pesquisa e prática, unindo a inspiração internacional de Lipman com a tradição dialógica e crítica da educação brasileira

3.2 - Relatório de aplicação da intervenção: Contextualização da escola onde as rodas filosóficas com crianças ocorreram

A intervenção foi realizada em 1 turma do 5º ano dos anos iniciais do ensino fundamental, na escola Classe 415, localizada na região administrativa de Samambaia, periferia do Distrito Federal. Nos turnos matutino e vespertino esta escola recebe estudantes da educação infantil e anos ensino fundamental I, atendendo 604 estudantes, tendo atualmente 28 turmas. Em sua estrutura física a escola conta com 16 salas de aula, biblioteca, sala de jogos, sala de vídeo, refeitório, sala de recursos e uma quadra esportiva, sendo uma coberta.

Com forte foco em sustentabilidade, a escola conta com uma área verde e práticas de separação de lixo. A tecnologia é uma prioridade, oferecendo internet de banda larga, projetores e um laboratório de informática equipado. O corpo docente é composto por profissionais qualificados, incluindo psicólogos e especialistas em segurança alimentar. A infraestrutura também garante uma alimentação escolar nutritiva, contribuindo para o bem-estar e o aprendizado dos estudantes. A Escola Classe 415 é, sem dúvida, um espaço ideal para o crescimento educacional e social.

Samambaia, RA (Região Administrativa) onde está inserida a escola em seu projeto histórico e urbano teve origem planejada: A concepção de Samambaia começou em 1978 com o PEOT (Plano Estrutural de Organização Territorial), implementado em 1982, com o objetivo de expandir áreas urbanas no Distrito

Federal. A criação oficial ocorreu em 25 de outubro de 1989, pela Lei nº 49 e Decreto nº 11.921, Samambaia foi instituída como a 12ª Região Administrativa (RA XII).

Seus primeiros habitantes e processo de ocupação se deu entre 1984 e 1989, lotes foram vendidos e famílias de baixa renda, muitas oriundas de invasões e cortiços, começaram a ocupar a cidade por meio de concessões do GDF. Foram erguidas cerca de 3.381 casas via Sistema Habitacional de Interesse Social (SHIS) com financiamento do BNH. Seu território original era formado por chácaras rurais do Núcleo Rural de Taguatinga desde 1958, e parte dessas áreas foi preservada, como a chácara Três Meninas, hoje transformada em Parque Ecológico Vivencial.

No que tange ao seu aspecto social e demográfico quanto ao seu crescimento populacional, de cerca de 250 mil habitantes em 2010, Samambaia chegou a aproximadamente 280 mil em 2024, consolidando-se como a segunda mais populosa do DF, atrás apenas de Ceilândia.

Quanto ao seu perfil socioeconômico (2015), a maior parte da população tinha ensino fundamental incompleto, apenas 7 % alcançaram nível superior. A renda per capita era de aproximadamente R\$ 914,61, com emprego concentrado em comércio e serviços gerais. Ao longo dos anos houve melhora gradual em indicadores de renda, emprego e escolaridade. Atração de famílias vulneráveis e dinâmica migratória moldaram a identidade da cidade e estimulam iniciativas sociais.

A intervenção prática, denominada rodas filosóficas, foi aplicada em uma turma do 5º ano dos anos iniciais do ensino fundamental, entre os meses de maio a setembro de 2024, contando com a participação de 25 estudantes. Vale ressaltar que apesar da escola atualmente estar em um prédio cedido pela Secretaria de Educação devido seu lugar de origem está em reforma, os estudantes são todos pertencentes as mesmas localizações em Samambaia Norte, abrangendo em sua maioria as seguintes quadras: 413, 613, 415, 615, 417, 617, dentre algumas áreas rurais próximo a essas faixas numeradas.

Após conversar com a equipe diretiva da escola, professores e familiares, trago um breve relato do contexto histórico cultural da escola, para compreendermos em qual realidade sociocultural estão inseridos os estudantes que participaram das rodas filosóficas. Na noite de 17 de janeiro de 2011, um incêndio criminoso destruiu sete salas de aula da Escola Classe 415, causando prejuízos estimados em cerca de R\$ 500 mil. O ataque foi atribuído ao uso de coquetéis molotov artesanais. O

incêndio atingiu principalmente o bloco administrativo, com o desabamento do teto da sala de coordenação. Apesar disso, o ano letivo começou normalmente, pois as salas não atingidas continuaram utilizáveis. A escola fez parte de uma iniciativa de recuperação denominada "Escola Arrumada", com reforma e pintura das áreas afetadas.

A necessidade das rodas filosóficas com crianças, surgiu da necessidade observada diante do contexto da comunidade, em trazer reflexões subjetivas em prol de contextualizá-las em uma visão de coletividade, de compreensão do “eu” e do “outro”. Em seu histórico a escola também foi alvo de vandalismo e assaltos, criminosos invadiram a unidade, quebraram salas — como a coordenação, biblioteca e de vídeo — e furtaram equipamentos como computadores, notebooks, tablets e máquinas fotográficas.

Em meio às adversidades estruturais, a escola desenvolveu práticas pedagógicas inovadoras. O projeto "Aprender para a Diversidade" foi dividido em quatro eixos ano a ano, sendo o primeiro eixo “Eu e o outro” (combate ao bullying, tolerância religiosa); segundo eixo “Corpo, mente e coração” (saúde mental, interação); terceiro eixo “Cultura popular” (valorização do folclore e cultura local) e quarto eixo “Cidadania” (respeito à democracia, os poderes do Estado).

As rodas filosóficas com crianças de 09 e 10 anos de idade foram pensadas e executadas com esses estudantes com foco na relevância de se trabalhar as dimensões cognitivas, sociais e afetivas fundamentais nessa fase do desenvolvimento. As rodas filosóficas ajudam crianças de 9 e 10 anos a pensar melhor, conviver melhor e sentir melhor. Unem o raciocínio lógico, a formação ética e a expressão criativa, tornando a filosofia uma prática viva, acessível e profundamente transformadora nessa idade.

3.3 - Rodas filosóficas com crianças do 5º ano do Ensino Fundamental I: proposta de intervenção prática.

Proponho investigar como os estudantes da faixa etária de 09/10 anos se posicionam em uma roda filosófica, levando em conta seus contextos de vida, escolhas pessoais e apropriação da realidade. A roda filosófica tem grande importância para as crianças porque promove o desenvolvimento do pensamento

crítico, da escuta atenta e da expressão de ideias de forma dialogada e respeitosa. Ela cria um espaço onde os alunos podem refletir, questionar e argumentar sobre temas do cotidiano e da vida, aprendendo a construir conhecimento coletivamente.

➤ **Justificativa**

As rodas filosóficas constituem um espaço privilegiado para o desenvolvimento do pensamento crítico, da escuta ativa e do respeito à diversidade de opiniões desde a infância. Ao promover o diálogo em torno de questões abertas, sem respostas únicas ou pré-estabelecidas, estimula-se nas crianças a curiosidade, a autonomia intelectual e a capacidade de argumentar com base em suas próprias experiências.

➤ **Objetivo geral**

Estimular a curiosidade, o pensamento crítico e a capacidade de argumentar de forma respeitosa.

➤ **Objetivos específicos**

- Incentivar a escuta ativa e o respeito às opiniões diferentes.
- Desenvolver a habilidade de formular perguntas significativas.
- Promover a reflexão sobre temas cotidianos e valores humanos.

➤ **Público alvo**

Estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental (Educação Básica).

➤ **Duração**

5 encontros de 60 minutos hora (Totalizando 300 minutos de rodas de conversa)

➤ **Método avaliativo**

- Frequência e participação nas rodas de conversas;

3.4 - Momentos das rodas filosóficas: Primeira Roda filosófica com crianças

3.4.1 - Primeira roda filosófica: *Quem sou eu?*

- **Duração:** 1 aula (60 minutos).
- **Material didático:** Projetor, texto: “Ser” da autora Rosângela Trajano e lousa escolar.
- **Objetivos:** Dialogar com os alunos como eles se veem como indivíduos inseridos em seus diversos contextos sociais, com foco na atitude filosófica de “conhecer por que cremos no que cremos, por que sentimos o que sentimos e o que são nossas crenças e nossos sentimentos”.
- **Procedimentos:**
 - Fazer a pergunta e deixar as crianças falarem livremente, usando o objeto da fala.
 - Incentivar que elas se perguntem umas às outras.
 - Valorizar todas as respostas, sem dizer “certo” ou “errado”, mas pedindo exemplos ou explicações.
- **Perguntas para proporcionar uma reflexão, ação e participação dos estudantes a partir do texto abaixo:**

Ser

(Rosângela Trajano)

Rato é rato! Pronto. Ponto.
E gente?
Gente é gente É existir Pronto. Ponto

Após a leitura do texto acima, os alunos foram instigados a pensarem sobre as expressões acima usadas no texto de Rosângela, afinal qual a relação de gente com o Ser? Qual a relação de Ser com a gente? O fato de existir define você como Ser? O Ponto da sua existência é uma afirmação ou da sua existência e Pronto?. Tendo essas primeiras reflexões projetada no quadro, procurei ouvir atentamente o que

cada educando pensava sobre sua existência.

3.4.2- Análise da 1ª Roda Filosófica com crianças

Perguntei aos alunos a seguinte expressão: Quem Sou Eu'?', Foi direcionado cada discente a pensar em uma única palavra para expressar sua resposta. A partir dessa reflexão os alunos expressando diversos pensamentos e afirmações relacionadas a algo ou a alguma situação vivenciada por eles mesmos. Após a primeira rodada de diálogos, os estudantes foram direcionados a dialogar com mais palavras seus posicionamentos.

A roda de conversa possibilitou cada aluno expressar seus sentimentos, emoções e razões que eles definem como argumento para a explicação do conhecimento acerca de si mesmo. Esse momento levou o estudante a perceberem o quanto é importante seu autoconhecimento e sua percepção a respeito de si, do outro e do mundo. As reflexões supracitadas, somente foram possíveis através da atitude filosófica.

O indivíduo ao tomar distância dos pré-conceitos existentes na família, escola, sociedade, ele vislumbra um novo olhar a respeito de si mesmo, distante dos dogmas e paradigmas impostos por um sistema social. Esse distanciamento possibilitou o aluno a refletir a respeito do seu papel como ser em diversos contextos que por eles vivenciados. A partir desse conhecimento, a respeito de suas emoções, perceberam que são seres únicos e singulares. No diálogo, os estudantes expressaram sobre seus anseios, medos e sonhos, sempre pontuando qual os objetivos que possivelmente traçaram para suas vidas até o momento da escrita dessa tese.

Os estudantes perceberam que acreditam em muitas realidades por eles vivenciadas, devido as tradições culturais familiares que são repassadas direta ou indiretamente. Assim, entenderam que conhecer a si mesmo, é saber lidar com seus medos e suas coragens, para assim usufruir dos inúmeros objetivos por eles imaginados. Os estudantes entenderam que os seus sentimentos são intrínsecos a sua essência e o fato de conhecer a si mesmo, está ligado ao fato de cuidar de suas fantasias, emoções, sentimentos e buscar as razões cabíveis para que esse ser sinta-se mais integrante e participante ativo de uma sociedade.

A partir dessas reflexões, realizei a mediação das participações e conduzi a

perceberem que essa prática de autoconhecimento, e percepção dos seus valores e princípios diante da indagação “Quem sou eu”, são instrumentos fundamentais que levaram cada educando a terem atitudes filosóficas sobre si, o outro, os espaços, os movimentos e as ações dos espaços sociais que estão inseridos.

Os estudantes do 5º ano do ensino fundamental, estão em processo construção de valores e princípios éticos e morais, assim percebemos o quanto é importante a atitude filosófica sobre si mesmo para assim torna-lo um ser ativo em suas vivências. Proporcionar aos alunos esses momentos de debates e discussões, são caminhos esperançosos para que a atitude de cada aluno esteja alicerçada no interesse de fazer filosofia para suas vidas e demonstrar o quanto é importante a atitude filosófica no processo de ensino e aprendizagem.

A necessidade de iniciarmos o projeto com essa indagação, partiu da percepção de levar os estudantes a se autoconhecerem enquanto alunos e cidadão na sociedade. Nos 14 anos de atuação no magistério, percebi a necessidade dos alunos perceberem que estando no ambiente escolar, eles precisam ter a sensação e percepção de pertencimento quanto ao ambiente escolar. Essa ideia de pertencimento, possibilita o aluno, perceber e entender que eles são peças fundamentais no processo de ensino e aprendizagem. Essa percepção precisa está vinculada com as diversas vivências que ocorrem na escola. Os estudantes conhecendo a si mesmo, perceberão sua essência enquanto indivíduo familiar, escolar e social, compreendendo assim que a escola é lugar de descobertas, inovações e encontros que vão além dos cenários acadêmicos.

Na roda de conversa os estudantes foram questionados sobre qual a relação do conhecer a si mesmo, diante da função da escola nas suas formações acadêmicas. Tendo essa perspectiva, os alunos de imediato sinalizaram a escola como palco de construção de amigos, parcerias, conversas e de aprendizagem. Outros tiveram uma visão sobre as situações desconfortáveis que acontecem na escola, relacionado aos xingamentos, fofocas, intrigas e algumas inimizades, mas que pontuaram que logo essas questões passam e todos são amigos ou colegas.

Durante a roda de conversa, os alunos perceberam que conhecer a si mesmo é uma reflexão filosófica que agrega as relações com seus colegas em sala de aula e no contato professor e aluno. Começaram a perceber que suas atitudes são reflexos de suas ações, e que esses atos, são princípios do seu ego, suas

vontades e percepções, caracterizando seu Eu. Durante suas falas na roda de conversa, fui mediando o diálogo, incentivando a perceberem que todos os conflitos, angustias, sorrisos e sucessos que ocorriam dentro de sala de aula e nos demais espaços do ambiente escolar, expressam o eu de cada um, refletindo em cada ação para com o outro.

Ouvindo e analisando cada posicionamento dos estudantes, percebi que expressavam seus pensamentos de maneira espontânea, afinal, a roda de conversa foi pensada com esse propósito. Logo ficou claro e evidente que falavam o que pensávamos sobre si mesmo, e para concretizar essa percepção sobre o “eu” associávamos seus pensamentos aos seus anseios, vontades e interesses. Na medida que o debate acontecia, os alunos associam, seus pensamentos, as razões e causas de suas necessidades, caracterizando suas ações como aluno e indivíduo. Ainda em comum acordo com Marilena Chauí, os estudantes passaram a perceber e entender que o ato de pensar, planejar e agir, são interligações que vão caracterizando o “eu” de cada discente.

Diante das observações e afirmações, procurei conduzi-los a se situarem no espaço e tempo do cotidiano escolar e perceberem que durante os 200 dias letivos, é necessário o saber lidar com o outro, respeito o “eu” de cada um, sabendo que esse “cada um” tem seus próprios pensamentos, anseios e projetos individuais. E que para uma boa convivência seria necessário respeitar o espaço do outro, não descaracterizando o “eu” de cada ser. Procurei conduzir o debate proporcionado que a reflexão sobre os pensamentos, objetivos, ações e atitudes são eixos que transversalizam para o desenvolvimento individual e coletivo, que irá refletir positivamente ou negativamente em nossa sociedade.

Nessa primeira roda filosófica, percebemos que cada estudante quanto perguntado a pergunta: quem sou eu?, associava a definição com algo ou alguma coisa coisificada, personificada ou não, que os deixa feliz ou sentindo-se bem consigo mesmo, percebi que logo associavam a pergunta com o que os fazem bem. A estudante A.G.B, quando pediu a vez para expressar sua opinião quanto a pergunta da roda filosófica, respondeu que *“um lado meu, no interior, afirma que eu sou professora”*, tendo como base essa afirmação, entendo que o objetivo de ser uma docente em sua futura trajetória profissional, define sua percepção sobre si mesmo. Nesse contexto a estudante, associou seu sonho quando se tornar adulta

como conhecimento acerca de si mesma. Compreende-se que a estudante A.G.B, já visualiza-se como professora, sendo essa futura possível conquista, parte interligada do seu ser.

A estudante A.G.B associou o seu sonho de quando se tornar adulta ao conhecimento acerca de si mesma, demonstrando consciência sobre a importância do autoconhecimento na construção de seu futuro. Essa reflexão evidencia que, desde a infância, as crianças são capazes de pensar sobre suas identidades, seus desejos e suas potencialidades, reconhecendo que o processo de se tornar adulto envolve não apenas alcançar metas externas, mas também compreender quem se é e o que se deseja ser. Nessa perspectiva, Paulo Freire (1996) afirma que “ninguém se forma no vazio, mas na relação com o outro e consigo mesmo, num movimento constante de busca e descoberta”. Assim, o espaço escolar, ao promover momentos de diálogo e reflexão, contribui para que os estudantes desenvolvam uma visão crítica e sensível sobre si e sobre o mundo que os cerca.

A partir dessa reflexão, as rodas filosóficas podem favorecer o desenvolvimento do autoconhecimento por meio de atividades de expressão, diálogo e investigação filosófica, como rodas de conversa, produções textuais e projetos interdisciplinares. Nessas práticas, as crianças são incentivadas a reconhecer seus sentimentos, valores e sonhos, compreendendo que cada experiência vivida contribui para sua formação pessoal e social. De acordo com Vygotsky (1998), “é na interação social que o indivíduo se constitui como sujeito e constrói seu conhecimento”, o que reforça a importância de espaços educativos que estimulem o pensar sobre si e sobre o outro. Assim, ao refletirem sobre quem são e quem desejam se tornar, os estudantes aprendem a valorizar suas próprias histórias, fortalecendo sua identidade e autonomia como seres em constante transformação.

A estudante A. J. S., comentou quando indagada a reflexão da primeira roda de conversa, com postura intimista: *“Sou alegre, sou feliz, tenho minha família, minha mãe, pai, irmãos, primos, amigos e meu cachorro (riu-se nesse momento)”*. Entendemos nessa fala, que a estudante se sente feliz com as pessoas e seres que convivem no seu meio familiar, parentela ou seja, no seu espaço de convivência. É visível na fala a compreensão da associação do bem-estar familiar e social, sendo umas das suas definições enquanto ser.

A associação do bem-estar familiar e social, enquanto definição do ser

humano, refere-se à interligação entre o desenvolvimento individual, as relações familiares e a convivência em sociedade. Em outras palavras, o ser humano só alcança um verdadeiro estado de bem-estar quando há harmonia entre o seu equilíbrio pessoal, os vínculos afetivos e o ambiente social em que vive.

Compreende-se com base na fala da estudante A.J.S, o bem-estar familiar diz respeito às relações de afeto, apoio e segurança que a pessoa encontra em seu núcleo familiar — é onde ela aprende valores, constrói sua identidade e encontra suporte emocional. Já o bem-estar social perceptível na fala da estudante envolve o sentimento de pertencimento à comunidade, a participação cidadã e o acesso a condições dignas de vida, como educação, saúde, cultura e convivência respeitosa. Assim, a associação entre o bem-estar familiar e o social define o ser humano como um ser relacional, que se realiza na interação com o outro e na busca por equilíbrio entre suas dimensões pessoal, afetiva e coletiva.

O estudante K.T.S, sobre a temática da primeira roda filosófica, completou: *“sou esforçado e inteligente”*. Percebemos que o aluno faz uma reflexão sobre seu esforço e sua capacidade de aprendizagem, conduzindo-o a ser inteligente. O estudante de maneira não intencional, faz uma comparação com o seu “eu” e com suas “vontades”, pressupondo o mesmo, que é inteligente. Essa fala revela um importante tomada de consciência sobre suas próprias capacidades, mostrando que o estudante reconhece o valor do esforço como caminho para o aprendizado e para o desenvolvimento da inteligência. Percebe-se, assim, que o estudante estabelece uma relação positiva entre dedicação e conquista, compreendendo que o saber não é algo pronto, mas construído a partir do empenho pessoal e das experiências escolares. Essa atitude reflete um processo de autoconhecimento e valorização de si mesmo, aspectos fundamentais para o fortalecimento da autoestima e da autonomia intelectual.

Durante a atividade de reflexão sobre o tema “Quem sou eu?”, o estudante G.S.S. expressou sua resposta de forma lúdica e corporal, colocando um pé na cadeira, esticando o braço esquerdo e fazendo o gesto de “joia”, ao afirmar: *“Eu sou bonito e inteligente.”* Por meio dessa ação, o aluno utilizou não apenas a linguagem verbal, mas também a corporal, associando sua aparência física e suas capacidades cognitivas à definição do próprio ser. Essa manifestação evidencia que, desde a infância, o conhecimento de si mesmo se constrói de maneira integral, envolvendo

sentimentos, corpo, mente e experiências. Sob uma perspectiva filosófica, percebe-se que o ato de se reconhecer — identificar qualidades, forças e características próprias — é um primeiro passo no processo de autonomia e consciência existencial, pois, como propõe Matthew Lipman (2003), refletir sobre si mesmo é aprender a pensar criticamente sobre quem se é e sobre o papel que se ocupa no mundo, estabelecendo conexões entre o eu, o outro e a realidade que nos cerca.

Sobre a reflexão na roda filosófica sobre a pergunta “Quem sou eu?”, o estudante A.R.A. completou que essa indagação está ligada ao seu *“próprio eu, minhas emoções e sentimentos”*, afirmando a ideia com um olhar fixo e pensativo. Nessa manifestação, percebe-se que o estudante associa suas sensações íntimas à sua essência enquanto indivíduo, reconhecendo que a compreensão de si envolve não apenas características externas, mas também a vivência de experiências emocionais e subjetivas. Essa reflexão encontra respaldo na filosofia de Aristóteles, que entendia o ser humano como um ente que se realiza na medida em que compreende sua própria natureza e potencialidade (“o homem é, por natureza, um ser que busca realizar-se”). Além disso, Matthew Lipman (2003) destaca que a investigação filosófica permite às crianças explorar o pensamento sobre si mesmas, articulando sentimentos, experiências e identidade, e que esse processo de autoconhecimento é essencial para a formação crítica e ética do sujeito. Assim, a fala do estudante evidencia que o conhecimento do próprio eu, está intrinsecamente ligado à reflexão sobre emoções, sentimentos e experiências, consolidando a noção de que o autoconhecimento é um passo fundamental na construção da identidade e da autonomia pessoal.

Antes de sua vez na roda filosófica, a estudante E.R.S. aproximou-se e, refletindo sobre a pergunta “Quem sou eu? ”, afirmou que ela era *“um significado, tenho vários significados”*. Durante sua fala, enfatizou que *“represento diferentes intenções e posturas”*, relacionadas a cada momento e às suas emoções. Essa manifestação evidencia que a compreensão de si mesma é dinâmica e multifacetada, reconhecendo que o ser humano não é uma entidade fixa, mas um conjunto de experiências, sentimentos e contextos que se transformam constantemente. Sob uma perspectiva filosófica, essa ideia encontra eco em Heráclito, para quem “tudo flui, nada permanece”, indicando que a identidade é construída a partir da constante interação com o mundo e consigo mesmo. Além disso, Matthew Lipman (2003) ressalta que a investigação filosófica permite às

crianças explorar suas múltiplas facetas, refletindo sobre pensamentos, emoções e ações, favorecendo o desenvolvimento da consciência de si. Assim, a fala de E.R.S. revela a percepção de que o conhecimento de si envolve a integração de diferentes dimensões do ser, compreendendo-se como um sujeito plural, sensível e em constante transformação.

Sabendo disso, quanto mais o ambiente escolar, consiga aproximar o aluno do processo de ensino e aprendizagem, onde ele se sinta feliz dentro da escola, mais resultados positivos teremos quanto da formação pessoal e social dessas crianças.

Com base nas reflexões supracitadas, percebemos que a prática de filosofar é um instrumento essencial para a formação dos educandos, sendo o papel do docente, incentivar esses estudantes a fazer filosofia em prol de suas vidas, promovendo um futuro promissor para esses jovens, levando-os a pensar e agir de maneira crítica e reflexiva em sua trajetória de vida.

3.4.3 - Imagens da 1ª Roda Filosófica com crianças realizada em 06/05/2024

FIGURA 1 - RODA FILOSÓFICA: QUEM SOU EU?



FONTE: ESCOLA CLASSE 415 DE SAMAMBAIA, 2024

FIGURA 2 - RODA FILOSÓFICA: QUEM SOU EU?



FONTE: ESCOLA CLASSE 415 DE SAMAMBAIA, 2024

FIGURA 3 - RODA FILOSÓFICA: QUEM SOU EU?



FONTE: ESCOLA CLASSE 415 DE SAMAMBAIA, 2024

FIGURA 4 - RODA FILOSÓFICA: QUEM SOU EU?



FONTE: ESCOLA CLASSE 415 DE SAMAMBAIA, 2024

FIGURA 5 - RODA FILOFÓSICA: QUEM SOU EU?



FONTE: ESCOLA CLASSE 415 DE SAMAMBAIA, 2024

FIGURA 6 - RODA FILOSÓFICA: QUEM SOU EU?



FONTE: ESCOLA CLASSE 415 DE SAMAMBAIA, 2024

FIGURA 7 - RODA FILOSÓFICA: QUEM SOU EU?



FONTE: ESCOLA CLASSE 415 DE SAMAMBAIA, 2024

3.3- Segunda roda filosófica

- **2ª Roda filosófica:** Qual o sentido da vida?
- **Duração:** 1 aula (60 minutos).
- **Material didático:** Projetor, texto e lousa
- **Objetivos:** Para o 5º ano do Ensino Fundamental, o sentido da vida é proporcionar ao estudante a percepção de que a vida precisa ter uma forma simples, acessível e conectada à realidade de outras crianças, sem perder a profundidade da reflexão. O foco estava e provocar curiosidade e pensamento crítico.

➤ **Procedimentos:**

- ✓ Explicar que “sentido da vida” significa o que torna a vida importante e especial para cada pessoa.
- ✓ Mostrar que pode ter respostas diferentes para cada um.

➤ **Perguntas para proporcionar uma reflexão, ação e participação dos estudantes a partir da reflexão a seguir:**

Os alunos tendo essa percepção sobre o sentido da vida no âmbito filosófico, serão capazes de buscar caminhos responsáveis para a sua existência, não permitindo que outros assumem o comando de suas vidas, tornando-se indivíduos sem rumo social ou manipulados por outros que comandam ou direcionam o destino de suas vidas.

3.3.1 - Análise da 2ª Roda Filosófica com crianças: Qual o sentido da vida?

Nesse contexto, os estudantes do 5º ano quando questionados sobre o sentido da vida, relataram suas vivências e a busca de concretizar seus sonhos, enfatizando que o a realização de conquistas materiais e ter as pessoas que amam próximas, denotam o sentido da vida para eles (elas). Nessa roda filosófica, procurei dialogar com os estudantes sobre a importância do entendimento da arte de filosofar em prol de suas vidas, possibilitando leva-los a ser autores de suas próprias vidas no momento oportuno de sua independência. Nesse processo de formação de identidade e carácter desses alunos, nossos diálogos estão direcionados a importância de os alunos terem essa percepção da vida, de tudo aquilo que está em seu redor e derredor. A filosofia possui essa dinamização de reflexão consciente sobre o sentido da vida, desde que o ouvinte se torne um agente ouvinte e praticante do fazer filosofia.

Foucault, aborda uma reflexão sobre como as atitudes, comportamentos e ações de um indivíduo são capazes de definir o sentido da vida de si ou desse sentido ser definido pela capacidade de persuasão do outro sobre si. Nesse contexto, percebemos o quanto se faz necessário ensinar filosofia para as crianças,

para que possam crescerem e amadurecerem ser ter suas atitudes, comportamento e ações comandados por outro indivíduo, ou na sua infância, adolescência e até perdurar por toda a sua vida adulta.

Na roda de conversa, os alunos foram percebendo que o sentido da vida não está nas conquistas materiais, mas sim, em cada atitude que permite cada ser construir sua trajetória de vida, baseada em atitudes e ações que sejam capazes de traduzir em um verdadeiro sentido para viver. No decorrer das falas, os alunos foram percebendo que cada um dos seus comportamentos, refletem em suas escolhas e decisões para suas vidas.

A vida filosófica é uma manifestação da verdade. Ela é um testemunho. Pelo tipo de existência que se leva, pelo conjunto de opções que se faz, pelas coisas a que você renúncia, pelas que aceita, pela maneira como você se veste, pela maneira como fala, etc., a vida filosófica deve ser, de ponta a ponta, a manifestação dessa verdade (Foucault, 2004, p. 311).

Nessa reflexão e tendo como base as rodas de conversas realizadas até aqui, os alunos percebem que a manifestação da verdade ou sua busca, está associada a esse mecanismo da ação filosófica no cotidiano escolar e fora dos muros da escola. Essa reflexão tendo a filosofia como inerente ao indivíduo, possibilita a manifestação do ser, longe dos dogmas sociais.

O importante desses momentos, é o aluno perceber que o ato de filosofar irá conduzi-lo a refletir, pensar e repensar sobre suas escolhas para a vida. Essas escolhas estão direta ou indiretamente ligadas ao processo de ensino aprendizagem, quando esses estudante associam seu interesse pedagógico, acadêmico as suas escolhas pessoais e projetos de vida. Dialoguei com os alunos que cada atividade pedagógica que realizamos no espaço escolar, está voltada para o desenvolvimento pedagógico de cada um e que a prática de filosofar sobre a importância de cada atividade tanto para esse momento de ensino de cada um como para a utilização desse saber na vida, possibilita seu crescimento como estudante e pessoa, que se refletirá nos diversos momentos de suas vidas.

Os estudantes analisaram e refletiram que cada uma de suas escolhas, vincula-se aos interesses pessoais de cada um e conforme afirma Foucault, até na

maneira de se vestir está associado a sua escolha de vida. Com os alunos foi comentado que a própria vestimenta traduz o que cada um acredita como verdade diante de sua realidade de vida. Os alunos compreenderam que cada acessório da vestimenta reflete em suas escolhas de modo de se vestir e como se apresentar na sociedade. Percebemos aqui algo interessante sobre essa questão e que foi abordado no debate. Se cada pessoa, estudante pensar em usar tudo aquilo que a sociedade contemporânea exige para acompanhar o modismo juvenil, distanciará da busca da compreensão do ser como essência, aproximando-se de uma extrema valorização do ter em relação ao ser. Nesse momento o debate foi fervoroso, pois os estudantes se atrelaram a cada detalhe de suas vestimentas, tênis, camisetas, short's, calças e demais acessórios, e perceberam que na medida que o debate iria acontecendo muitas dessas vestimentas estavam ligadas a imagem pessoal que queriam passar para a sociedade, ou melhor, seus grupos sociais.

Tendo essa reflexão interessante, dialogamos sobre a importância do ser de cada criança, indivíduo quanto a sua essência da busca do real pautado na verdade sobre si, alertando-os sobre a preservação de suas identidades, para não serem destituídas por um marketing que visa lucros e personagens personificados de propagandas.

Nesse momento os estudantes ficaram em empolgados e cada um levantava a mão para verbalizar suas emoções, pensamento e ideias. Foi nítido que cada estudante sinalizou sobre a importância das palavras no ambiente escolar e em outros contextos sociais. Sinalizaram como é importante a busca da verdade nas relações que são criadas entre as pessoas.

Ressalta-se que o diálogo ocorreu em um ambiente escolar, com uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental, durante uma roda de reflexão filosófica. Nesse momento, foi perguntado ao estudante E.B.S. o que ele entendia por verdade e qual seria a relação desse conceito com o sentido de sua vida. Imediatamente, e sem hesitar, o aluno respondeu: *“Verdade é ter confiança para toda uma vida, que quem se aproxima de mim por amizade teria que ser o mais transparente e verdadeiro na relação de amizade, e isso é o sentido da vida para mim.”* Essa fala revela uma compreensão filosófica profunda, na qual o estudante associa a verdade à autenticidade nas relações humanas, compreendendo que o sentido da vida está enraizado na amizade, na confiança e na transparência.

Sob a ótica filosófica, tal reflexão dialoga com o pensamento de Santo Agostinho (2000), que via a verdade como um valor interior e essencial à existência humana, afirmando que “a verdade habita no interior do homem”. Do mesmo modo, Matthew Lipman (2003) defende que o espaço escolar deve possibilitar às crianças a investigação de valores éticos, de modo que elas aprendam a pensar criticamente sobre si e sobre o mundo. A fala de E.B.S. demonstra, portanto, uma sensibilidade ética e emocional que ultrapassa a simples definição conceitual, pois traduz uma visão filosófica de vida em que o ser encontra sentido na honestidade e na profundidade das relações interpessoais. Assim, percebe-se que o ambiente escolar, ao favorecer o diálogo e a escuta ativa, transforma-se em um espaço de formação humana, onde o pensar filosófico se expressa na vivência cotidiana e nos vínculos de amizade.

Durante a roda de conversa filosófica com os estudantes do 5º ano, o aluno M.A.V. sinalizou que o sentido de sua vida *“está ligado ao sentido de estudar para ter um futuro melhor para si e para a família”*. Essa fala expressa uma percepção consciente da importância do conhecimento e do estudo como meios de transformação pessoal e social. Nota-se que, na transposição didática que ocorre no ambiente escolar, o estudante estabelece uma relação entre o sentido da vida e o processo de ensino e aprendizagem, compreendendo a escola como espaço de construção de oportunidades e de realização de projetos de vida.

Sob uma perspectiva filosófica e humanista, essa compreensão dialoga com o pensamento de Paulo Freire (1996), que afirma que “a educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas. Pessoas transformam o mundo”. Nesse sentido, o discurso do estudante reflete uma visão freireana de educação, na qual o aprendizado ultrapassa o aspecto técnico e assume uma dimensão existencial, ligada à esperança, à superação e à busca por dignidade. Assim, o estudante M.A.V. revela uma consciência ética e social, ao reconhecer que o estudo não é apenas uma obrigação escolar, mas um caminho para autonomia, emancipação e melhoria das condições de vida. Esse entendimento filosófico do aprender traduz o papel formativo da escola na construção do ser humano enquanto sujeito de sua própria história.

Na medida que os alunos se posicionavam com relação aos seus pontos de vista sobre o sentido da vida, percebi que os olhares se voltaram rapidamente

mudavam, era como se estivessem analisando e projetando seus futuros naquele momento. E realmente estavam com tais projeções, pois em cada verbalização era nítido como os sonhos ganhavam formas nas palavras e falas sobre o sentido de suas vidas, já que naquele momento se concentravam em uma roda de conversa filosófica, cenário acadêmico de subjetividade e que cada participação me encantava e os encantava diante de cada posicionamento que ouvíamos.

Quando questionado a estudante T.P.C. sobre o sentido da vida, a mesma completou: *“estudar e trabalhar”*. Quando questionada sobre qual profissão gostaria de exercer na vida adulta, respondeu prontamente: *“Não sei ainda, mas quero trabalhar, poder ajudar minha mãe e ser feliz ”* nesse momento, percebeu-se, pelas lágrimas em seus olhos, a dimensão afetiva e emocional que sua fala carregava, evidenciando a relação entre vínculos familiares, conquistas pessoais e busca por felicidade. Sob a perspectiva filosófica, sua reflexão dialoga com a concepção aristotélica de eudaimonia, em que a felicidade se realiza a partir do exercício das virtudes e do desenvolvimento integral do ser (Aristóteles, 2004). Além disso, Matthew Lipman (2003) destaca que a investigação filosófica na infância permite às crianças relacionarem pensamento, emoção e ação, promovendo o autoconhecimento e a compreensão de valores éticos em suas vidas. Dessa forma, a fala de T.P.C. evidencia que o sentido da vida, para a criança, está intrinsecamente ligado à afetividade, à responsabilidade social e à construção de projetos que tragam realização pessoal e coletiva.

Percebe-se mais uma vez, que o sentido à vida está interligado a capacidade de poder alcançar as pessoas que amamos ou que estão próximas a nós mesmos. Novamente percebi que esse aluno, estava naquele momento em uma das etapas de seu caminho para a felicidade, segundo seu ponto de vista, associando a aprendizagem, sua preparação nos estudos para alcançar um bom trabalho, oferecer a sua mão suas conquistas e como ápice da felicidade, sua força de trabalho interligado a seu bem-estar, alcançando sua felicidade.

Durante a roda filosófica com os estudantes do 5º ano, o estudante J.P.F., demonstrando sinais de ansiedade, levantou a mão antes de sua vez e afirmou: *“O sentido da vida é ser aceito na sociedade como sou.”* Essa fala evidencia a busca do estudante por reconhecimento e pertencimento tanto no ambiente escolar quanto em sua vida social. Ao ser questionado sobre o significado de se aceitar e qual a relação

dessa aceitação com o sentido de sua vida, o aluno olhou para os colegas e fixou o olhar no professor, complementando: *“Me aceitar do jeito que sou, sem me dizer que sou isso ou aquilo. ”*

Sob uma perspectiva filosófica, a manifestação do estudante dialoga com a concepção existencial de Jean-Paul Sartre, para quem a liberdade e a autenticidade do ser estão intrinsecamente ligadas à aceitação de si mesmo diante do mundo e dos outros (Sartre, 1999). Além disso, Matthew Lipman (2003) ressalta que a reflexão filosófica na infância permite às crianças desenvolverem consciência crítica sobre si e sobre o outro, promovendo a construção de identidade e a compreensão de sua posição no meio social. A fala de J.P.F. evidencia que o processo de autoconhecimento não se restringe ao reconhecimento de qualidades individuais, mas envolve a interação social e o direito de existir de maneira autêntica, mostrando a importância de espaços escolares que favoreçam o diálogo filosófico e a reflexão sobre o eu, o outro e a vida.

Percebe-se nas rodas filosóficas com as crianças que devemos fazer o uso da nossa consciência para determinar nossa conduta, entendendo que cada indivíduo atribui as suas ações pelos atos práticos de sua consciência. Utilizando essa percepção, sinalizei aos estudantes que cada ação produz uma reação no sentido pessoal e no grupo onde cada um está inserido. Atentos a essa fala na roda de conversa, os estudantes compreenderam que cada decisão que lhe é tomada diante de uma ação é reflexivo da ação de sua consciência, ligado as duas vontades, desejos, sentimentos, temperamentos e personalidade. Nesse momento atentei-os a perceber o cuidado que necessitam ter diante das ações impensadas, ou naqueles momentos que agimos pelo impulso diante de alguma situação.

O estudante B.R.F. solicitou a palavra e indagou: *“Por isso que, quando fazemos algo incorreto, como desrespeitar o colega ou outras coisas desse tipo, somos enviados para a Orientação Educacional ou Direção?”* Essa fala proporcionou uma oportunidade para conduzir os estudantes a refletirem sobre a vida em grupo e a necessidade de regras e combinados sociais, evidenciando que a convivência em qualquer coletivo demanda respeito e responsabilidades mútuas.

Sob a perspectiva filosófica, a manifestação do estudante remete ao pensamento de Aristóteles, para quem o ser humano é um animal social, cuja realização e desenvolvimento dependem da interação ética com o outro e do

cumprimento de normas que garantam a harmonia da comunidade (Aristóteles, 2004). Ao desrespeitar o colega, o indivíduo rompe o equilíbrio do grupo, gerando desconforto e prejudicando a convivência, o que evidencia que a ética e a moralidade se constroem na prática das relações sociais. Além disso, Matthew Lipman (2003) destaca que a investigação filosófica em sala de aula permite às crianças refletirem sobre suas ações, compreendendo consequências e responsabilidades, e promovendo o desenvolvimento de valores como respeito, empatia e justiça. Assim, a fala de B.R.F. ilustra que a compreensão do próprio comportamento e sua relação com os outros é fundamental para a formação ética e social do aluno.

O ato de filosofar permite ao indivíduo refletir sobre diversas situações no cotidiano que podem nos conduzir a atos impensáveis e que gera situações desconfortáveis. No desenrolar da roda de conversa, procurei que os estudantes percebessem que diante das reações que são provocadas em cada ação que praticamos podemos em muitos casos ter dificuldades de convivência com o nosso grupo social, já que o respeito ao outro é elemento fundamental para uma boa convivência no contexto escolar como em outros espaços de convivência.

O estudante D.D.R. sobre o sentido da vida: *“Por isso devemos respeitar os nossos professores na escola? Assim meus pais falam!”*. Essa fala evidencia que a conduta ética e as ações individuais estão diretamente ligadas à socialização e à postura moral diante dos acontecimentos cotidianos. Observa-se que o respeito, enquanto valor fundamental, é aprendido e internalizado nas interações com figuras de referência, como os pais e os professores, revelando a dimensão ética da vida escolar e social.

Sob uma perspectiva filosófica, essa reflexão dialoga com Aristóteles, que defendia que a ética se manifesta na prática cotidiana e na construção de hábitos virtuosos (Aristóteles, 2004). Além disso, a abordagem educacional de Paulo Freire (1996) enfatiza que a relação professor-aluno deve ser pautada pela horizontalidade e pelo diálogo, permitindo que o espaço escolar se torne um ambiente de investigação, reflexão e aprendizado mútuo. Assim, a fala de D.D.R. evidencia que o respeito e a conduta ética não se restringem à obediência formal, mas se consolidam por meio de uma interação pedagógica consciente, na qual educador e educando constroem juntos valores, aprendizagens e significados para a vida.

A análise das falas dos estudantes evidencia que, mesmo na infância, é possível perceber uma profunda consciência sobre autoconhecimento, identidade, sentido da vida, ética e convivência social. Através da roda de reflexão filosófica, as crianças demonstraram capacidade de articular sentimentos, valores e experiências pessoais, revelando que o processo de formação do ser humano envolve tanto o desenvolvimento cognitivo quanto emocional e ético. Observa-se que o espaço escolar, quando mediado pelo diálogo e pela investigação filosófica, torna-se um ambiente privilegiado para a construção de autonomia, pensamento crítico e responsabilidade social, permitindo que os estudantes reflitam sobre si mesmos, sobre os outros e sobre o mundo que os cerca.

Além disso, os relatos dos estudantes reforçam que o sentido da vida, mesmo em idades iniciais, está diretamente ligado a relações significativas, ao esforço pessoal, à aprendizagem, à amizade, à ética e à busca pela autenticidade. Dessa forma, a prática da filosofia com crianças não apenas estimula a reflexão, mas também fortalece valores essenciais à formação integral, preparando-as para agir de maneira consciente, crítica e responsável no contexto escolar e social.

3.3.2 – Imagens da 2ª Roda Filosófica com crianças: Qual o sentido da vida?. Realizada em 20/05/2024

FIGURA 08 - RODA FILOSÓFICA: QUAL O SENTIDO DA VIDA?



FONTE: ESCOLA CLASSE 415 DE SAMAMBAIA, 2024

FIGURA 09 - RODA FILOSÓFICA: QUAL O SENTIDO DA VIDA?



FONTE: ESCOLA CLASSE 415 DE SAMAMBAIA, 2024

FIGURA 10 - RODA FILOSÓFICA: QUAL O SENTIDO DA VIDA?



FONTE: ESCOLA CLASSE 415 DE SAMAMBAIA, 2024

FIGURA 11 - RODA FILOSÓFICA: QUAL O SENTIDO DA VIDA?



FONTE: ESCOLA CLASSE 415 DE SAMAMBAIA, 2024

FIGURA 12 - RODA FILOSÓFICA: QUAL O SENTIDO DA VIDA?



FONTE: ESCOLA CLASSE 415 DE SAMAMBAIA, 2024

3.4 - Terceira Roda Filosófica: O eu, o outro e o nós

- **Duração:** 1 aula (60 minutos).
- **Material didático:** Projetor, texto e lousa
- **Objetivos:** A BNCC (2017) estabelece, no campo de experiência “O eu, o outro e o nós”, que a escola deve possibilitar às crianças vivências que promovam o autoconhecimento, o reconhecimento do outro e a convivência coletiva pautada em respeito, empatia e solidariedade. Esse campo enfatiza que o desenvolvimento integral da criança ocorre nas relações que ela estabelece consigo mesma, com as pessoas e com o mundo, permitindo a construção de uma identidade pessoal e social.

Segundo o documento, esse campo de experiência tem como objetivo “possibilitar que as crianças construam uma imagem positiva de si, de seus grupos de pertencimento e das pessoas com as quais convivem” (BNCC, 2017, p. 38). Assim, o “eu” representa o autoconhecimento e a individualidade; o “outro” simboliza o reconhecimento da alteridade e das diferenças; e o “nós” expressa a convivência social, a cooperação e o sentimento de pertencimento a uma coletividade.

➤ **Procedimentos:**

- ✓ Dialogar que “O eu, o outro e o nós” na BNCC não se limita ao convívio social, mas constitui um eixo formativo essencial para o desenvolvimento de competências socioemocionais e éticas, favorecendo a formação de sujeitos críticos, empáticos e solidários — capazes de compreender a si mesmos e agir de forma responsável e colaborativa na sociedade.
- ✓ Mostrar a visão subjetiva e coletiva quanto se trata de abordar essas temáticas em sala de aula.

➤ ***Perguntas para proporcionar uma reflexão, ação e participação dos estudantes a partir da reflexão a seguir:***

No convívio das relações humanas, deparamo-nos com diferentes espaços onde os públicos são heterogêneos. A escola é a primeira oportunidade para as crianças conviver com pessoas de opiniões, posicionamentos e posturas diferentes. As peculiaridades vão desde os aspectos físicos, gêneros, diversas religiões, visão de mundo antagônicos, dentre outras diferenças. Essa dinamização de pessoas com origens variadas é uma rica oportunidade de convivências com o outro.

3.4.1- Análise da 3ª Roda Filosófica com crianças: O eu, o outro e o nós

Sob a ótica filosófica, essa proposta dialoga com o pensamento de Emmanuel Lévinas (1997), que compreende a relação com o outro como fundamento ético da existência — é na presença do outro que o sujeito se reconhece como responsável e consciente. Também se aproxima das ideias de Paulo Freire (1996), ao propor uma educação dialógica e humanizadora, na qual o encontro entre educador e educando é mediado pelo respeito, pela escuta e pela amorosidade.

Compreendemos com base nas rodas filosóficas que respeitar o espaço do outro está intimamente ligado as bases éticas de relacionamento social, possibilitando a existência de diálogos alinhados em uma perspectiva de valorização as particularidades do outro, sendo de suma importância ao que tange a dignidade do ser humano. Entende-se que a temática o eu, o outro e nós, é um dos elementos do diálogo que se faz necessário ter em sala de aula, principalmente tratando-se dos anos iniciais da educação básica.

É justamente nessas relações que o outro se reconhece como agente de responsabilidade e ações conscientes, já que os atos subjetivos refletem na coletividade. O respeito ganha centralidade na moralidade, partindo do pressuposto que para uma boa convivência se faz necessário conhecer a si mesmo enquanto cidadão consciente de suas ações, entende-se que o respeito mútuo se torna essencial para que esse tripe das relações humanas tenha a sustentabilidade na ética e cidadania.

Com base nas participações dos estudantes nas rodas filosóficas fica nítido a essência do respeito mútuo quando se trata das relações entre pares em sociedade. A dignidade do indivíduo atrelado as trocas coletivas de vivências pressupõem o respeito a individualidade do outro. A inexistência do respeito unilateral tem efeito em um contexto social em que as relações humanas precisam ser latentes e fundamentadas nas formas complementares do respeito mútuo.

O dever do respeito pela a diferença do outro e a necessidade de sermos respeitados enquanto pessoas em um meio é uma das exigências de entender e compreender as peculiaridades do outro em suas múltiplas dimensões enquanto ser. Nessas relações humanas a reciprocidade quanto as diferenças entre as pessoas, derivadas do mesmo sexo, cultura, etnia, opiniões, religiões, culturas, dentre outros temas sociais são assuntos que dever ser discutidos nas rodas filosóficas para que o estudante evolua em sua formação, de acordo com o objetivos propostos.

Quando abordado essa temática em sala de aula, os estudantes associaram a relação proposta com o senso de justiça que sempre esteve fundamentado na moralidade. O conceito de justiça esteve presente nas falas de alguns estudantes quando discutido a relação do outro na sociedade, sendo associado em muitas vezes à obediência às leis existentes nos sistemas públicos, principalmente se tratando do sistema escolar. Nota-se que as crianças associaram o senso de justiça ligado a consciência de cada indivíduo, obviamente entendemos que a ética conforme supracitada pode julgar os atos como justos ou injustos, por isso que a consciência coletiva se torna um palco de extrema importância em uma sociedade que é coletiva.

Durante a terceira roda filosófica realizada com os estudantes do 5º ano, foi possível perceber que cada participante, ao ser questionado sobre a importância do eu, o outro e o nós para a convivência social, expressou compreensões significativas

acerca dos valores éticos, da igualdade e da equidade. As falas revelaram uma percepção sensível sobre a necessidade do respeito mútuo e da valorização das diferenças como fundamentos da vida coletiva. O estudante C.R.S. iniciou a discussão afirmando que a relação entre o eu e o outro está diretamente ligada ao *“respeito que todo ser humano precisa ter com o seu colega, independentemente de sua origem social, raça, religião e opinião”*, complementando com a reflexão: *“Respeito, como dizem meus pais, cabe em todo lugar. ”*

A fala do estudante reflete um entendimento ético e social coerente com o que propõe o campo de experiência “O eu, o outro e o nós” da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), o qual busca promover o reconhecimento de si mesmo e do outro como forma de desenvolver atitudes de empatia, cooperação e respeito à diversidade. Sob uma perspectiva filosófica, essa reflexão dialoga com o pensamento de Emmanuel Lévinas (1997), que compreende o encontro com o outro como o fundamento da ética, pois é na relação com a alteridade que o sujeito se reconhece responsável e solidário. Também se aproxima das ideias de Martin Buber (1923), para quem o ser humano se realiza no diálogo e na relação autêntica com o outro, e de Paulo Freire (1996), que defende o respeito e a horizontalidade nas relações educativas como bases para uma convivência humanizadora. Dessa forma, a fala de C.R.S. evidencia que a reflexão filosófica na infância possibilita o exercício do pensamento ético, promovendo o reconhecimento do outro e o fortalecimento de valores que sustentam a vida em comunidade.

O estudante J.M.S. destacou que *“o respeito mútuo é necessário para o bom convívio e que respeitar o outro é uma troca de igual respeito para si”*. A fala do estudante evidencia uma compreensão ética madura, que revela o entendimento de que as relações humanas se constroem por meio da reciprocidade e da responsabilidade compartilhada. Nessa perspectiva, o respeito aparece não apenas como uma norma social, mas como um valor existencial que sustenta a convivência e o reconhecimento do outro como sujeito de igual dignidade.

Sob o olhar filosófico, essa reflexão dialoga com o pensamento de Immanuel Kant (1785), para quem o respeito é um imperativo moral, devendo cada indivíduo agir de modo a tratar a humanidade, tanto em si mesmo quanto no outro, sempre como um fim e nunca como um meio. Essa compreensão também se aproxima da ética da alteridade proposta por Emmanuel Lévinas (1997), que considera o

encontro com o outro como o princípio originário da moralidade e da responsabilidade humana.

No âmbito educacional, a fala de J.M.S. reflete os objetivos do campo de experiência “O eu, o outro e o nós” da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), que orienta o desenvolvimento de atitudes de empatia, diálogo e respeito mútuo como fundamentos para a formação integral do estudante. Assim, ao verbalizar sua compreensão sobre o respeito como uma “troca de igual respeito para si”, o aluno demonstra um pensamento reflexivo e ético, que nasce da interação pedagógica e do exercício filosófico de pensar sobre si e sobre o outro. Esses momentos das rodas filosóficas com crianças possibilitam compreendermos os olhares de cada criança diante da realidade do seu cotidiano. O uso e a valorização do diálogo como instrumento de conhecimento e para esclarecer conflitos existentes. A comunicação entre homens pode ser praticada em vários contextos, que abrange desde a cultura como um todo até um diálogo entre duas pessoas.

Durante a roda filosófica, o estudante M.C.R. refletiu que *“observar e analisar aquilo que fazemos no nosso dia a dia é importante, principalmente quando analisamos nossas ações com as dos nossos colegas aqui na escola, por exemplo”*. Essa fala revela uma postura crítica diante da realidade cotidiana, demonstrando a capacidade de reconhecer-se como sujeito ativo no processo de convivência e aprendizagem. Ao refletir sobre suas próprias ações e as dos colegas, o estudante evidencia o desenvolvimento de uma consciência ética e social, que ultrapassa a mera observação e alcança o campo da reflexão e da autotransformação.

Tal perspectiva dialoga profundamente com o pensamento de Paulo Freire (1996), que defende a necessidade da consciência crítica como elemento central da prática educativa libertadora. Para o autor, “ninguém se educa sozinho, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”, o que significa que a aprendizagem se constrói na relação dialógica entre o eu, o outro e o contexto social. Nesse sentido, ao propor a análise das próprias ações e das ações dos colegas, o estudante manifesta um pensamento freireano, pautado na reflexão sobre a prática e na busca pelo autoconhecimento como caminho para o crescimento coletivo.

Assim, a fala de M.C.R. ilustra o que Freire denomina “práxis”, ou seja, a união entre ação e reflexão transformadora sobre o mundo. No ambiente escolar, essa

postura crítica favorece o desenvolvimento da autonomia e da responsabilidade ética, pilares fundamentais para uma educação emancipadora que valoriza o diálogo, a alteridade e a construção coletiva do saber.

Dessa forma, a roda filosófica mostrou-se um espaço privilegiado para a construção do pensamento crítico e ético, em que os estudantes puderam refletir sobre suas ações, reconhecer o valor do outro e compreender que o convívio social se fundamenta no respeito, no diálogo e na empatia. Inspiradas em princípios freireanos, essas reflexões demonstram que o ato de pensar sobre o “eu”, o “outro” e o “nós” ultrapassa o âmbito escolar, tornando-se um exercício de humanidade e consciência coletiva, essencial para a formação de sujeitos autônomos, reflexivos e comprometidos com uma convivência justa e solidária.

3.4.2 -Imagens da 3ª Roda Filosófica com crianças: O eu, o outro e o nós. Realizada em 24/06/2024

FIGURA 13 - RODA FILOSÓFICA: O eu, o outro e o nós



FONTE: ESCOLA CLASSE 415 DE SAMAMBAIA, 2024

FIGURA 14 - RODA FILOSÓFICA: O eu, o outro e o nós



FONTE: ESCOLA CLASSE 415 DE SAMAMBAIA, 2024

FIGURA 15 - RODA FILOSÓFICA: O eu, o outro e o nós



FONTE: ESCOLA CLASSE 415 DE SAMAMBAIA, 2024

FIGURA 16 - RODA FILOSÓFICA: O eu, o outro e o nós



FONTE: ESCOLA CLASSE 415 DE SAMAMBAIA, 2024

3.5 - Quarta Roda Filosófica: Aprende a conviver

➤ **Duração:** 1 aula (60 minutos).

➤ **Material didático:** Projetor, texto e lousa

➤ **Objetivos:** No contexto do ambiente escolar, o que não falta são os inúmeros conflitos entre os estudantes. O amadurecimento é um dos instrumentos capazes de possibilitar que esses confrontos sejam encarados como etapas que favorecem esse desenvolvimento pessoal e coletivo, se tais conflitos estiverem sendo trabalhados, mostram um caminho propício para a conquista da autonomia e responsabilidade. O diálogo é uma das alternativas plausíveis de serem concretizadas no ambiente escolar para que esses confrontos tenham perspectivas diferentes quanto aos eixos que foram gerados. Ouvir os pontos de vista de cada parte e propor um entendimento comum, direcionando que cada um consiga ouvir o outro é um caminho próspero no que tange a possibilitar espaços de boa convivência.

➤ **Procedimentos:**

- ✓ Dialogar com as crianças sobre a importância de aprender a conviver com o outro nos espaços de convivência, seja no ambiente escolar ou em qualquer outro espaço social que perpassa suas trajetórias;
- ✓ Mostrar a importância do respeito mútuo nas relações interpessoais, sendo o dever do respeito pela diferença e a exigência de ser respeitado na sua singularidade;
- ✓ Compreender o reconhecimento de situações em que a equidade represente justiça nos espaços de coletividade.

➤ **Perguntas para proporcionar uma reflexão, ação e participação dos estudantes a partir da reflexão a seguir:**

A importância do respeito mútuo no ambiente escolar está diretamente relacionada à construção de uma convivência saudável, ética e colaborativa entre

todos os integrantes da comunidade educativa. O respeito mútuo permite que estudantes, professores e demais profissionais estabeleçam relações baseadas na empatia, na escuta e na valorização das diferenças, criando um espaço onde todos se sintam acolhidos e reconhecidos.

Do ponto de vista filosófico e pedagógico, o respeito é um dos pilares da formação moral e cidadã, pois ensina a criança a reconhecer o outro como sujeito de direitos, com sentimentos, opiniões e modos de ser próprios. Conforme aponta Paulo Freire (1996), a educação só se realiza de forma verdadeira quando se fundamenta no diálogo e na valorização do outro, em uma relação horizontal entre educador e educando. Assim, o respeito mútuo não é apenas uma norma de convivência, mas um ato ético e político que possibilita a aprendizagem significativa e o crescimento coletivo.

Em síntese, cultivar o respeito mútuo no ambiente escolar é promover uma cultura de paz, solidariedade e cooperação. Isso favorece não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também o emocional e social dos estudantes. Para a efetivação de indivíduos integrais a educação brasileira deve fundamentar-se em valores que mostram sua força viva e autêntica na formação dos estudantes que sejam ativos na nossa sociedade. No chão da sala de aula as rodas filosóficas possibilitam despertar nos estudantes valores, princípios e virtudes para transformar atitudes, atos incoerentes em ações conscientes.

Segundo o artigo 3º. da Constituição Federal (BRASIL, 1988), são objetivos fundamentais da República: construir uma sociedade livre, justa e solidária; garantir o desenvolvimento nacional; erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais; promover o bem de todos, sem preparando-os para viver em sociedade de maneira crítica, justa e empática.

3.5.1 - Análise da 4ª Roda Filosófica com crianças: Aprender a conviver

A educação brasileira necessita da implantação de aspectos práticos no que tange a formalização de uma educação em valores humanos. Essas intervenções devem perpassar por discussões de ordem filosóficas e operacional. Aprender a conviver com o outro não é uma tarefa fácil, mas um exercício que exige aceitação,

compreensão e respeito quanto as particularidades de cada indivíduo. Proporcionar esses diálogos no ambiente escolar faz-se necessário não uma aplicação de uma aula de moral ou de cunho religioso, mas sem de momentos educativos que transversalizam todas as especificidades com respeito e empatia ao outro.

Tal artigo possibilita entendermos que os objetivos fundamentais poderão ser concretizados se houver essa busca em construir uma sociedade que tenha empatia pelo outro e respeito pelas diferenças. No ambiente escolar os valores individuais e coletivos precisam ser dialogados como requisitos importantes para sustentar uma civilização e proporcionar a enfrentar uma apropriadamente os desafios sucessivos que surgem nos percursos do nosso cotidiano.

O princípio constitucional conforme supracitado pressupõe a construção de uma sociedade livre dos antagonismos das inúmeras diferenças que assolam nossa sociedade brasileira. Acredito que a escola é um palco de transformação social, onde os instrumentos, ferramentas e dispositivos educacionais devem considerar os conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade e os valores necessários ao bem coletivo.

De acordo com Boelter (2008), vale salientar também que o surgimento da escola se deu pelos ideais liberais: liberdade, igualdade e fraternidade, em que era necessária uma instituição voltada para instruir e levar o conhecimento a todos os indivíduos, fazendo-se necessária uma escola pública e laica. Para se ter a liberdade em um ambiente escolar e para que essa liberdade ultrapasse os muros escolares, faz-se necessário que nas relações humanas a igualdade seja vislumbrada como requisito base em uma escola/sociedade que firma suas raízes educacionais e políticas em busca de equidade nas relações humanas, onde cada ação possa desenhar esses cenários de respeito mútuo, diálogo em prol de um ambiente fraterno.

Para Puig (1998), o principal objetivo da educação moral deve ser o de possibilitar ao educando o desenvolvimento de capacidades que intervêm no juízo e na ação moral, para que esse possa orientar-se de forma racional e autônoma em determinadas situações em que lhe é apresentado um conflito de valor. Entre as finalidades para um currículo que inclua transversalmente a educação moral, Puig (1998b, p.22-27) cita as seguintes:

- Construir as disposições que configuram a consciência moral autônoma

enquanto capacidade para regular ou dirigir por si mesmo a própria vida moral.

- Adquirir critérios de juízo que guiem a produção de razões e argumentos morais justos e solidários e usá-los corretamente e habitualmente nas controvérsias que implicam um conflito de valores.
- Formar as disposições necessárias para a autorregulação, que permitam dirigir por si mesmo a própria conduta e construir formas comportamentais voluntárias e reflexivamente decididas.
- Construir uma identidade moral complexa, aberta e crítica, que delimite um espaço de diferenciação e criatividade pessoal no âmbito dos valores. Tal construção supõe pelo menos um trabalho de elaboração autobiográfica, de diálogo democrático e de ação comprometida.

Compreende-se que de fato a busca de uma sociedade justa, democrática e inclusiva vincula-se as diversas situações de aprender a conviver com o próximo, é saber lidar com um “não” ou um “sim” que faz parte das relações entre os indivíduos, mas a barreira do preconceito, discriminação e desrespeito não podem sobrepor o respeito ao outro. Por isso que a autonomia trabalhada nas rodas filosóficas com as crianças do 5º ano dos anos iniciais são gatilhos para o amadurecimento individual que refletem nas comunicações externas de boa convivência.

A adesão de critérios de juízos no ambiente escolar diante dos contextos das vivências sociais são eixos que precisam ser levados em consideração, já que as condutas existentes nesses espaços pelos estudantes e todos os agentes que compõem esses lugares estejam respaldadas em argumentos e valores morais baseados na ética para uma cidadania plena entre todos os agentes sociais.

Construir uma sociedade com identidade ética e valores morais bem fundamentados perpassa pelo aprimoramento do respeito a diferenciação dos espaços individuais. O diálogo democrático nas rodas filosóficas são estratégias que trazemos para discussões temas que são importantes para serem dialogados com os estudantes. Assim as ações comprometidas de cada estudante refletem naquilo que buscamos e entendemos como saber conviver com o outro mesmo diante de tantos cenários egocêntricos que vivenciamos em nossa sociedade.

Durante a quarta roda filosófica realizada com os estudantes do 5º ano, os mesmos foram conduzidos a dialogar sobre a compreensão de que aprender a conviver com o outro é um tema amplo e fundamental, que se conecta a diversos

assuntos e habilidades, principalmente no campo das relações interpessoais e do desenvolvimento socioemocional. A estudante A.G.B. quando questionada sobre qual a visão que ela tem sobre a importância de conviver com o outro, complementou: “*conviver com o outro é lidar com as situações adversas do próximo, ensinando e aprendendo com ele*”.

A Convivência Interpessoal como Processo de Desenvolvimento Recíproco e Gestão da Adversidade: Uma Perspectiva da Estudante A.G.B. A reflexão apresentada pela estudante A.G.B. sobre a importância da convivência interpessoal, ao complementá-la como um processo de “*lidar com as situações adversas do próximo, ensinando e aprendendo com ele*”, sintetiza de forma concisa e profunda o cerne do pilar educacional do “Aprender a Conviver” e sua relevância para o desenvolvimento humano integral.

A perspectiva da estudante fundamenta-se em dois eixos conceituais de grande peso nas Ciências Humanas e na Psicologia Social:

1 - A Convivência como Gestão da Adversidade e Exercício da Empatia: A expressão “lidar com as situações adversas do próximo” estabelece a convivência para além de uma mera coexistência pacífica, configurando-a como um espaço de engajamento ativo com a vulnerabilidade alheia. Isso implica o desenvolvimento da Empatia, que transcende o simples reconhecimento do estado emocional do outro, exigindo a capacidade de acolher e responder às suas dificuldades, sejam elas emocionais, contextuais ou de diferença de opinião. No contexto acadêmico e social, essa habilidade é crucial para a resolução colaborativa de problemas e para a construção de ambientes verdadeiramente inclusivos.

2- A Reciprocidade no Processo Ensino-Aprendizagem Interpessoal: O binômio “ensinando e aprendendo com ele” reconhece a natureza dialógica e não hierárquica do relacionamento humano. A convivência, sob esta ótica, é um mecanismo de desenvolvimento mútuo (Reciprocidade), onde cada indivíduo é, simultaneamente, fonte de conhecimento (ao ensinar) e agente de transformação pessoal (ao aprender). A aprendizagem, neste contexto, não se restringe ao conteúdo formal, mas abrange o domínio de habilidades socioemocionais, como a tolerância à frustração, a flexibilidade cognitiva e a resiliência, forjadas precisamente no atrito e

na superação das "adversidades" inerentes à diferença.

Em conclusão, a visão de A.G.B. sustenta que a importância da convivência reside na sua função como laboratório ético e cognitivo. É na confrontação com o "adverso" do outro — e na troca mútua de saberes e experiências — que o indivíduo se capacita para o exercício pleno da cidadania e para a construção de relações sociais baseadas na solidariedade e no respeito à alteridade.

O estudante E.B.S. destacou que *“conviver com o outro é ter empatia com os pares, é ter uma companhia para trocar experiências e compartilhar as conquistas de cada um, enfim é ter uma amizade verdadeira”*, a sua fala eleva a convivência a um patamar filosófico que remete diretamente à tradição ética grega, em especial a Aristóteles e sua concepção de *philia* (amizade). A fala não descreve apenas uma prática social, mas prescreve uma forma ideal de intersubjetividade, onde a amizade autêntica (a "verdadeira amizade") funciona como a matriz ética da vida em comum. O ponto de partida, a empatia, é concebido não como mera simpatia ou contágio emocional, mas como o ato fundamental da intersubjetividade. Ao exigir empatia com os "pares", E.B.S. exige o reconhecimento do outro como sujeito, cuja experiência, embora não seja vivenciada de modo originário, torna-se cognoscível e válida. É um movimento que supera a cegueira da indiferença e estabelece a base para qualquer relação virtuosa.

O cerne da afirmação, no entanto, reside na conclusão de que essa convivência empática culmina na "amizade verdadeira". Aqui, a filosofia de Aristóteles torna-se central. Em *Ética a Nicômaco*, o Estagirita distingue a amizade baseada na utilidade ou no prazer da Amizade Perfeita (baseada na virtude). Esta última é definida pelo desejo mútuo do bem do outro por ele mesmo.

A *"companhia para trocar experiências e compartilhar as conquistas"* evocada por E.B.S. é a manifestação prática dessa amizade virtuosa. O compartilhamento das conquistas é um índice ético. Filósofos como Platão e Aristóteles veem na alegria sincera pelo sucesso do amigo (em oposição à inveja) a prova da qualidade moral da relação, pois o amigo virtuoso inspira o aprimoramento recíproco. O convívio, portanto, não é apenas um estar-junto, mas um catalisador de excelência ética.

Ao sintetizar a convivência na amizade verdadeira, E.B.S. implicitamente alinha-se a Epicuro, que afirmava ser a aquisição da amizade o maior de todos os

bens que a sabedoria pode proporcionar para a felicidade (*eudaimonia*) da vida inteira. Para a filosofia clássica, a vida feliz (a *vida virtuosa*) não pode ser vivida em isolamento; ela requer a polis e, em um nível mais íntimo, a philia.

A convivência, na visão do estudante, é o caminho para a autorrealização compartilhada. A amizade verdadeira, forjada pela empatia e expressa na reciprocidade da troca e da celebração, não é apenas um tipo de relação, mas o modelo normativo para todas as interações humanas. É a condição sob a qual a vida social transcende a mera necessidade e atinge sua máxima expressão de valor ético.

O estudante C.R.S destacou que conviver com o outro é “*Aceitar as diferenças e lidar de forma construtiva com as adversidades e frustrações da convivência*”. A definição de convivência oferecida pelo estudante transcende a dimensão da mera sociabilidade para se firmar como um imperativo ético e um exercício de desenvolvimento da Resiliência e da Tolerância Ativa. Esta perspectiva articula elementos centrais da Filosofia Política e da Ética Contemporânea.

O primeiro vetor, “*Aceitar as diferenças*”, estabelece o princípio da Alteridade como ponto de partida. Filosoficamente, a aceitação da diferença (o outro, o *heteros*, em sua singularidade) é a condição necessária para a vida em uma sociedade plural.

A aceitação, no entanto, não é um ato de indiferença passiva, mas a manifestação da Tolerância em seu sentido mais profundo, conforme debatido por pensadores como John Locke e Voltaire. Não se trata apenas de suportar o que é diferente, mas de reconhecer a legitimidade da pluralidade de ideias, valores e formas de vida. Na esfera política, o convívio democrático é impensável sem essa aceitação, pois a vida em sociedade é, por definição, um espaço de conflito de interpretações e interesses.

O segundo e mais denso elemento da afirmação reside no mandamento de “*lidar de forma construtiva com as adversidades e frustrações da convivência*.” Esta proposição retira o conflito de seu papel patológico e o insere como um elemento funcional e potencialmente positivo na dinâmica social, tal como argumentado por sociólogos da tradição de Georg Simmel e Ralf Dahrendorf. Para Simmel, o conflito é uma das mais vívidas formas de interação e pode atuar como um fator de coesão, permitindo que os problemas sejam articulados e que o grupo reformule suas identidades e fronteiras. Ao exigir uma gestão “construtiva” das

adversidades, o estudante C.R.S. sugere uma dialética da convivência: o atrito gerado pelas diferenças e frustrações (a negação da vontade individual) deve ser o motor, e não o obstáculo, do progresso relacional e da inovação social.

A necessidade de lidar com as frustrações aponta para a exigência de Autocontrole e Resiliência Ética. As frustrações da convivência são o preço da interdependência. O indivíduo é constantemente chamado a refrear seu impulso egoísta (a vontade de que o outro seja igual a si) e a integrar a dissonância em sua própria experiência, promovendo seu amadurecimento.

A perspectiva de C.R.S. define a convivência ética como um campo de tensão produtiva. Não é a ausência de adversidade ou frustração que define a boa convivência, mas a capacidade de transformar o conflito inerente à diferença em um veículo para a coesão, para o desenvolvimento da virtude da tolerância e para a construção de um tecido social mais robusto e resiliente. O conviver torna-se, assim, uma técnica de transformação tanto do *self* quanto do social.

3.5.2 - Imagens da 4ª Roda Filosófica com crianças realizada em 29/07/24

FIGURA 17 - RODA FILOSÓFICA: APRENDER A CONVIVER



FONTE: ESCOLA CLASSE 415 DE SAMAMBAIA, 2024

FIGURA 18 - RODA FILOSÓFICA: **APRENDER A CONVIVER**



FONTE: ESCOLA CLASSE 415 DE SAMAMBAIA, 2024

FIGURA 19 - RODA FILOSÓFICA: **Aprender a conviver**



FONTE: ESCOLA CLASSE 415 DE SAMAMBAIA, 2024

3.6 - Quinta Roda Filosófica: O que é, e para o que serve a filosofia?

✓ **Duração:** 1 aula (60 minutos).

✓ **Material didático:** Projetor, texto e lousa

✓ **Objetivos:**

O objetivo de entender e compreender o que é e para que serve a filosofia para as crianças está em promover o desenvolvimento do pensamento crítico, reflexivo e autônomo desde a infância. Ao entrar em contato com a filosofia, a criança aprende a pensar sobre o próprio pensamento, a fazer perguntas, a refletir sobre suas experiências e a compreender o mundo ao seu redor de forma mais consciente e sensível.

A filosofia com crianças tem como propósito despertar a curiosidade e o espírito investigativo, estimulando-as a buscar sentido nas coisas, nas relações humanas e nas situações cotidianas. De acordo com Matthew Lipman (2003), criador do movimento “Filosofia para Crianças”, pensar filosoficamente é aprender a raciocinar, argumentar e dialogar de modo respeitoso, desenvolvendo a capacidade de ouvir o outro e construir significados coletivamente.

➤ **Procedimentos:**

- ✓ Dialogar com as crianças sobre o que é filosofia? Trazendo para os debates o estudo da natureza, da realidade e da existência, abordando as questões mais fundamentais sobre o ser;
- ✓ Discutir sobre o estudo do ser, da essência das coisas e o que as define;
- ✓ Conversar com os estudantes sobre as questões de moralidade, investigando o que é o bem, o mal, o certo e o errado;
- ✓ Mostrar a importância do raciocínio e da argumentação, buscando diferenciar o que é válido do que não é;

- ✓ Compreender o reconhecimento de situações em que a equidade represente justiça nos espaços de coletividade.
- ✓ Explicar para os estudantes o papel da filosofia que ensina a questionar o senso comum e a analisar a realidade de forma mais profunda.

➤ **Perguntas para proporcionar uma reflexão, ação e participação dos estudantes a partir da reflexão a seguir:**

As rodas filosóficas têm como eixos de discussões, compreender a função da filosofia na infância contribui para a formação integral do sujeito, unindo razão, emoção e ética. Ao refletir sobre temas como justiça, amizade, respeito, felicidade e identidade, as crianças aprendem a conviver melhor em sociedade e a reconhecer-se como parte de um todo.

Em síntese, o objetivo da filosofia para as crianças é formar seres humanos críticos, conscientes e sensíveis, capazes de questionar, compreender e transformar a realidade em que vivem.

3.6.1- Análise da 5ª Roda Filosófica com crianças: O que é, e para o que serve a filosofia?

A pergunta "O que é Filosofia?" e, sobretudo, "Para que serve a Filosofia?" São questões centrais na obra da filósofa brasileira Marilena Chauí, particularmente em seu influente trabalho, Convite à Filosofia. Em sua abordagem, Chauí desmistifica a disciplina, deslocando-a da imagem popular de um saber meramente abstrato ou inútil e a posiciona como uma atitude crítica e um pensamento rigoroso essencial à existência humana e à vida em sociedade. Para Marilena Chauí (2000), a Filosofia não é definida primariamente pelo seu conteúdo (que é vasto e mutável), mas pela Atitude Filosófica. Essa atitude possui duas faces essenciais:

- ✓ A Face Negativa (Dizer "Não"), aqui a filosofia surge da decisão de não aceitar como óbvias e evidentes as coisas, os fatos, as ideias, os valores e os

comportamentos da existência cotidiana. Ela se inicia com um ato de desconfiança em relação ao senso comum, aos preconceitos e as crenças estabelecidas. É o momento socrático de reconhecer a própria ignorância: "Só sei que nada sei."

✓ A Face Positiva (A Interrogação Radical): Após o "não" inicial, a Filosofia instaura a pergunta fundamental, questionando a essência, a estrutura e a origem de tudo: O que é? (Qual a realidade ou natureza de algo); Como é? (Qual a estrutura e as relações que o constituem); Por que é? (Qual a origem ou a causa).

Essa interrogação se realiza como Reflexão. A reflexão, em seu sentido filosófico, é o movimento de volta do pensamento sobre si mesmo. O pensamento, ao interrogar o mundo, volta-se para si para questionar: Por que pensamos o que pensamos? Por que agimos como agimos? Essa auto- interrogação é radical porque busca a raiz do próprio pensamento e da própria ação, questionando os fundamentos de nosso conhecimento e de nossa conduta.

A Filosofia, portanto, é um Pensamento Sistemático que exige o uso de enunciados precisos, rigor lógico e a fundamentação racional de tudo o que é pensado, distinguindo-se claramente da mera opinião ("eu acho que"). Compreende-se que a filosofia serve para a efetivação da luta contra a alienação e a busca pela liberdade.

Em resposta à recorrente pergunta sobre a utilidade da Filosofia, Chauí inverte a lógica do utilitarismo imediato, que valoriza apenas o que tem finalidade prática e visível. Para ela, a Filosofia defende o direito de ser inútil nesse sentido estreito, mas demonstra ser de uma utilidade insubstituível para a vida.

Chauí (2000), enfatiza que a principal função da Filosofia é promover a liberdade do pensamento. Ao questionar o óbvio e o naturalizado, ela nos retira da passividade e da alienação do senso comum. Ela permite que os seres humanos se libertem do medo, da superstição e das ideologias que buscam controlar o pensamento. A Filosofia serve para compreender o sentido de nossas ideias, emoções e ações, tornando-nos sujeitos ativos e não meros receptores de informações.

A Filosofia serve para nos fazer indagar sobre a capacidade humana de conhecer e agir. Ela estrutura-se em torno de questões que fundamentam:

1- A Teoria: O que é o conhecimento? O que é a verdade?

(Epistemologia/Teoria do Conhecimento).

2- A Prática: O que é a Moral? O que é a Justiça? O que é o Poder? (Ética e Filosofia Política).

Neste sentido, a Filosofia serve para nos guiar na busca de uma vida justa, sábia e feliz, ensinando o domínio sobre os próprios desejos e paixões.

A Filosofia serve para atuar como uma força de interrogação e um vetor de pensamento crítico na esfera pública. Ela não apenas estuda o poder, a ideologia e a cultura, mas os questiona, expondo suas contradições e suas formas de dominação. Ao analisar a realidade com rigor, ela oferece as ferramentas conceituais para que o indivíduo não seja um espectador passivo ou um mero consumidor, mas um cidadão consciente capaz de intervir na transformação social.

Em síntese, para Marilena Chauí, a Filosofia é o exercício de um pensamento radical e sistemático que, ao se refletir e questionar o mundo em sua totalidade, serve, em última instância, para fundar a autonomia e a liberdade do ser humano.

A definição da estudante A.J.S., de que a filosofia é *"fazer perguntas e serve para te ajudar a pensar melhor sobre muitos assuntos da vida"*, condensa, em sua simplicidade, os pilares da Atitude Filosófica e da Pedagogia Crítica articuladas por Marilena Chauí e Paulo Freire. Essa assertiva não se limita a uma visão utilitária da disciplina, mas a posiciona como uma práxis essencial à autonomia do sujeito.

Na perspectiva de Marilena Chauí, a filosofia nasce do espanto e da decisão de não aceitar o óbvio. O ato de "fazer perguntas" é a manifestação da atitude filosófica em sua face negativa e positiva.

Em sua obra, *Convite à Filosofia*, Chauí enfatiza que a filosofia se inicia com um dizer "não" ao senso comum e aos preconceitos estabelecidos, seguido por uma interrogação radical: *O que é? Como é? Por que é?* O questionamento, portanto, não é um jogo intelectual diletante, mas um procedimento rigoroso que busca a fundamentação racional das coisas.

A pergunta, neste sentido, é o movimento que transforma a experiência vivida em experiência compreendida. É o movimento de reflexão, onde o pensamento volta-se sobre si mesmo para interrogar sua própria capacidade de conhecer e de agir. O "fazer perguntas" é a via de acesso para a busca da verdade e para a constituição de um pensamento sistemático, distinto da mera opinião.

O imperativo de "pensar melhor sobre muitos assuntos da vida" estabelece uma profunda ressonância com a Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire. Para o educador, "pensar melhor" é sinônimo de Conscientização e Emancipação.

Freire combate veementemente a educação bancária, que deposita conteúdos no educando, e propõe a educação problematizadora, baseada no diálogo e na inquirição. A pergunta (ou a problematização) é o fio condutor que leva o sujeito a:

1. Desvelar a Realidade: Assumir uma postura crítica diante de sua situação existencial concreta, saindo da ingenuidade para a criticidade.
2. Perceber-se Inacabado: Reconhecer que o ser humano é um *ser no mundo e com o mundo* que se constrói na história, sendo, por natureza, um projeto em constante busca.

Neste contexto, "pensar melhor" é o processo de superação do senso comum em direção a uma compreensão crítica e científica da realidade. A capacidade de "pensar melhor sobre os assuntos da vida" é a chave para que o sujeito passe de objeto da história a sujeito histórico, capaz de intervir e transformar sua realidade social e política. A filosofia, como método de indagação e reflexão, torna-se, então, uma ferramenta essencial na práxis libertadora freiriana.

Em síntese, a colocação da estudante A.J.S. encontra seu pleno sentido filosófico na intersecção entre a reflexão radical de Chauí e a conscientização de Freire.

O "fazer perguntas" é a atitude de ruptura que desnaturaliza o instituído (Chauí), e o "pensar melhor" é o resultado ético-político que capacita o sujeito para a leitura crítica do mundo e para a luta pela sua autonomia. A filosofia não serve para nos oferecer respostas prontas, mas para aprimorar a capacidade humana de perguntar e de, a partir dessa interrogação, construir um pensamento rigoroso que seja o fundamento de uma práxis consciente e libertadora. A filosofia é, portanto, o caminho para a maturidade intelectual e a cidadania plena.

A sucinta definição da filosofia oferecida pelo estudante M.A.V. — "*filosofia é pensar sobre a vida, o mundo e a nós mesmos*" — revela uma compreensão da disciplina que, embora apresentada em linguagem coloquial, abarca as três grandes áreas da investigação filosófica: a Ontologia/Cosmologia, a Ética/Estética e a

Epistemologia/Antropologia Filosófica. Sua visão, longe de ser simplista, captura a essência da filosofia como reflexão sobre a totalidade.

1. A Totalidade da Investigação: Vida, Mundo e *Self*

A afirmação do estudante delineia o escopo tripartite da filosofia:

- O Mundo (*Cosmos*): Refere-se à investigação da Natureza e da Realidade em Geral (Ontologia e Cosmologia). O pensar sobre "o mundo" é o que fundou a filosofia grega, com os pré-socráticos buscando o *arché* (princípio) e o que estrutura o pensamento metafísico clássico. O estudante reconhece que a filosofia se ocupa do que é e da ordem do universo exterior ao sujeito.
- A Vida (*Bios*): Esta dimensão remete diretamente à Ação, aos Valores e aos Fins (Ética e Filosofia Política). Pensar sobre a "vida" implica questionar o *telos* (finalidade) da existência humana, as normas do bem viver e os critérios da justiça social. É a filosofia como arte de bem viver e de construir a *Pólis*.
- Nós Mesmos (*Self*): O ponto mais íntimo da investigação é o retorno reflexivo ao sujeito (Antropologia Filosófica e Epistemologia). Pensar sobre "nós mesmos" é o imperativo socrático do "Conhece-te a ti mesmo", que estabelece a Reflexão como método. Essa auto- interrogação busca as condições de possibilidade do próprio pensamento, das emoções e da liberdade humana.

2. A Filosofia como Ato de Fundamentação

Na visão de M.A.V., a filosofia não é um saber especializado, mas um pensar sobre o que já está dado na experiência imediata. Esse ato de *pensar sobre* é o que confere à filosofia seu caráter de saber de fundamento.

A filosofia não se contenta em constatar a existência da vida, do mundo e do eu, mas busca a raiz (*radical*) desses fenômenos. Ela exige a passagem da *doxa* (opinião) ao *logos* (razão fundamentada), questionando as causas e os princípios que tornam esses elementos possíveis e inteligíveis.

3. O Caráter Totalizante e Crítico

A união dos três objetos de reflexão — vida, mundo e eu — na mesma definição sugere que o estudante entende a filosofia como um saber totalizante. A compreensão do "eu" não pode ser isolada do "mundo" em que se insere, nem da "vida" que o constitui. O pensamento filosófico, portanto, busca estabelecer as

conexões racionais e as implicações mútuas entre a realidade objetiva (o mundo) e a realidade subjetiva (o eu), mediadas pela prática (a vida).

Em essência, a visão de M.A.V. resgata a vocação primordial da filosofia: a de ser um pensamento radical, rigoroso e de conjunto, que se volta para a experiência humana em sua inteireza, exigindo do sujeito uma atitude de constante questionamento e autocrítica.

3.6.2 - Imagens da 5ª Roda Filosófica com crianças realizada em 26/08/24

FIGURA 20 - RODA FILOSÓFICA: O QUE É, E PARA O QUE SERVE A FILOSOFIA?



FONTE: ESCOLA CLASSE 415 DE SAMAMBAIA, 2024

FIGURA 21 - RODA FILOSÓFICA: O QUE É, E PARA O QUE SERVE A FILOSOFIA?



FONTE: ESCOLA CLASSE 415 DE SAMAMBAIA, 2024

FIGURA 22 - RODA FILOSÓFICA: O QUE É, E PARA O QUE SERVE A FILOSOFIA?



FONTE: ESCOLA CLASSE 415 DE SAMAMBAIA, 2024

Capítulo 4

Análise das Rodas Filosóficas com crianças: diálogo, reflexão e ação

As rodas filosóficas foram realizadas em 5 encontros tendo como objetivo geral a criação de um espaço em sala de aula capaz de promover o diálogo entre as crianças, propiciando uma escuta sensível capaz de conduzir nossos estudantes a uma reflexão coletiva sobre as temáticas propostas. As rodas filosóficas possibilitou momentos de reflexões em que os estudantes puderam pensar criticamente, expor seus pontos de vista sobre os assuntos, expressar suas ideias questionando as certezas que foram colocadas nesses encontros, construindo sentidos e significados sobre os diversos temas da vida, do mundo e das relação entre os indivíduos.

O uso das rodas filosóficas visa o despertar do entendimento do ser e estar no mundo, mostrou-se uma importante ferramenta no que tange a tornar a filosofia como ferramenta de experiência e não somente um conhecimento. Essa experiência proporcionada por esses encontros possibilitou o estímulo do pensamento crítico nas crianças e o despertar da capacidade de reflexão, onde os estudantes puderam pensar o “porque” e “para quê” dos acontecimentos por eles vivenciados e a busca de respostas e questionamentos diante dos temas sugeridos nos debates.

Tornar a filosofia uma ferramenta de experiência, e não apenas um conjunto de conhecimentos, significa compreendê-la como uma prática viva, que atravessa a vida cotidiana e transforma a forma como pensamos, sentimos e agimos. Essa foi a intervenção proposta por essa pesquisa, proporcionar aos estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental a compreensão da filosofia como um instrumento concreto capaz de perceber e entender a filosofia como interesse das crianças, ou seja, de suas vivências reais e não apenas como um componente curricular de uma grande acadêmica.

Em todos os momentos das rodas filosóficas o principal foco era levar em consideração os interesses dos estudantes, abrir espaço de fala e deixá-los livres para expressar seus pensamentos diante dos demais colegas, gerando uma troca prazerosa de opiniões e visões de mundo.

Os encontros realizados não visavam o estudo de teorias, conceito e percepções clássicas no âmbito filosófico, mas sim trazer contribuições filosóficas em que os pensamentos das crianças pudessem ter um lugar e um espaço de abertura dos seus anseios, dúvidas, questionamentos, reflexões e através da linguagem, a expressão desse pensamento, externalizando seus sentimentos. As rodas filosóficas se tornaram momentos da prática do exercício do pensar, possibilitando a argumentação e reformulação de ideias a partir das próprias experiências.

A dificuldade inicial percebida foi o impasse das crianças de expressar suas ideias, valores e princípios sem a perspectiva de coercitividade, que é uma triste realidade da atual estrutura educacional que vivenciamos nas escolas brasileiras, sendo necessário provocar um ambiente de confiança, sem julgamentos deixando-as confiantes e confortáveis em expor seus pensamentos. Proporcionar uma prática de diálogos de aprender com o outro, respeitando suas diferenças e construindo sentidos coletivamente conforme supracitado foi um dos desafios encontrados nas nossas conversas, mas que foram superados diante da perspectiva do trabalho filosófico com crianças, eixo primordial dessa pesquisa. Nas palavras de Maximiliano Lopez:

(...) uma nova compreensão do que significa pensar, filosofar, dialogar, etc. produz uma modificação profunda os dispositivos práticos através dos quais se desenvolve o trabalho filosófico com crianças em sala de aula. (...) o pensamento não é um sistema fechado senão uma relação com o indeterminado, como desenvolver uma atividade pedagógica relacionada ao pensamento? (López, 2008, p. 19).

O significado de pensar sobre determinados assuntos transversaliza pela subjetividade de cada indivíduo, perpassando pela reflexão daquilo que é indeterminado. O trabalho de filosofia com crianças nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental requer possibilitar as reflexões de cada ser sobre aquilo que estamos discutindo sobre o olhar de cada ser. López, enfatiza que o pensamento não é um sistema fechado, principalmente pelas lacunas subjetivas da arte de pensar e filosofar por parte das crianças.

Logo, na primeira roda filosófica percebemos a importância de uma prática de diálogo, sendo perceptível o quanto aprendemos com o outro e como a visão divergente sobre o mundo aponta caminhos subjetivos de cada participante. As crianças foram percebendo no decorrer dos encontros, que o respeito a individualidade do outro é um campo de sentimentos e significados únicos, tratando-se daquilo que pensam e sentem sobre determinados assuntos.

As rodas filosóficas apontaram caminhos de autonomia para as nossas crianças, mostrando o quanto é importante no ambiente de sala de aula a filosofia como experiência, sendo o pensamento uma habilidade da sensibilidade subjetiva de cada estudante. A linguagem de cada criança reflete o pensamento trágico da temática proposta, sendo a subjetividade e a intersubjetividade pontos levados em consideração. É justamente nesse campo de contribuições que “ a verdade continua a ser um problema central, mas a relação com a verdade tem se transformado”. (Lopez, 2008, p. 19).

As crianças foram convidadas a problematizar diversas temáticas filosóficas que fazem parte do seu cotidiano implicitamente ou explicitamente, com reflexões sobre “Quem sou? Qual o sentido da vida? O eu o outro e nós, qual a relação subjetiva e coletiva nesse contexto pessoal e coletivo? Aprender a conviver é uma tarefa árdua ou uma fácil relação de convivência com o diferente? O que é, e para o que serve a filosofia?

Nos debates foi possível perceber que as crianças compreenderam que não há respostas prontas, mas argumentos e sentidos em construção e isso somente foi possível através da participação de cada estudante. A cada roda filosófica que acontecia, o posicionamento sobre determinado tema era discutido com mais autonomia, precisão nas palavras e segurança entre as entrelinhas.

Foi possível concluir a filosofia com crianças como prática do pensamento abordada em sala de aula as temáticas sobre aquilo que se pode parecer óbvio como: amizade, justiça, medo, regras, felicidade, diferença, verdade, dentre outras. Essas reflexões estão estritamente interligadas as questões sociais, retratando o que se faz necessário entender, compreender e vivenciar para o convívio em nossa sociedade. A filosofia com crianças desde uma perspectiva trágica perpassou os

diversos debates que foram realizados com os estudantes, possibilitando discutirmos sobre os inúmeros eixos essenciais para as relações humanas, López comenta:

“A filosofia com crianças é uma forma de intervenção pedagógica muito especial. Dedicado à prática filosófica na escola, aquele que trabalha com crianças pode, legitimamente, ser considerado um educador, alguém que ensina, no sentido de oferecer signos”(López, 2008, p. 19)

Nos cinco encontros que acontecerem a filosofia com crianças foi pautada em momentos de intervenção, conforme sinaliza Maximiliano López, gerando cenário reais sem nenhuma espécie de ensaio prévio, mas expondo de maneira autêntica as opiniões das crianças. Essa intervenção consciente mediada pela prática pedagógica enfatiza a importância de termos um espaço de vez e voz para nossas crianças.

Nos momentos de reciprocidade que ocorreram nas rodas filosóficas os signos trouxeram consigo os inúmeros contextos existentes em uma relação de diálogo entre pares. Possibilitar que os estudantes do 5º ano estivessem dispostos a perceberem os signos que foram direcionados no formato de rodas filosófica, vislumbrou o que podemos projetar de percepção do senso reflexivo e crítico, surgindo os inúmeros significados diante de cada fala colocada nas rodas.

O professor atuando como mediador diante da proposta de intervenção aqui sendo discutida, estabelece uma zona de diálogo, onde não existem respostas ou ideias prontas e sim incentivar as crianças a levantar hipóteses sobre tais assuntos, formular perguntas e não apenas responder.

Na segunda roda filosófica sobre a temática “Qual sentido da vida? ”, as crianças perceberam que discutir sobre o sentido de estarmos vivos e qual a finalidade de estarmos nesse universo subjetivo e coletivo é reconhecer que o sentido não está pronto, nem é único ou universal, mas se constrói na experiência de viver.

Os momentos de discussões foram marcados pela perspectiva de compreensão de que as rodas filosóficas no âmbito dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental não busca respostas certas, mas sim perguntas que conduzem nosso estudante a refletir sobre diversos temas na ótica de significados diferentes, já que para a filosofia o pensamento, a crença, os valores e as opiniões devem ser considerados de acordo com a ótica de cada um, possibilitando que os ciclos filosóficos da indagação possam estar em constante movimentação em busca de novos horizontes e interpretações.

Propiciar momentos de interação em sala de aula abordando temática filosóficas com crianças pode parecer uma tarefa árdua e complexa à primeira vista, mas é na verdade, um dos exercícios mais potentes para o desenvolvimento intelectual e emocional na infância. A criança está em processo de formação da sua identidade, os valores individuais e coletivos estão em constante mudanças em sua percepção de criança, pois acupar seu espaço passa a ser um dos principais elos de ligação entre seu interlocutor. Diferentes dos adultos, que muitas vezes já tem repostas “prontas” ou respostas sarcásticas, a criança possui o que chamamos de espanto filosófico — aquela curiosidade genuína e sem filtros sobre a existência.

Percebe-se em cada roda filosófica realizada o espanto (ou thaumazein, como diziam os gregos antigos) sendo o motor de todo o conhecimento. Impulsionar as crianças do Anos Iniciais do Ensino Fundamental a sair da zona de conforto das ideias e alavancar nos horizontes da filosofia é oferecer um passaporte de pensamentos hipotéticos sobre situações problemas do cotidiano de cada indivíduo e apontar caminhos onde as soluções podem ou não ser encontradas e solucionadas. Para a criança, o espanto não é apenas uma reação, é o estado natural de quem está descobrindo o mundo paulatinamente pelas anuances dos primeiros anos da infância. Diferente do adulto, que muitas vezes vive no "piloto automático" e aceita as coisas como óbvias, a criança olha para o céu, para uma formiga ou para a própria mão e pergunta: "Por que isso é assim?".

O fenômeno do espanto filosófico vivenciado nos debates que ocorreram constitui-se não apenas como uma reação estética ou de curiosidade pueril, mas como uma categoria epistemológica fundamental para o rompimento com a passividade intelectual observado nos anos iniciais da educação básica.

No contexto educacional, o espanto opera como um mecanismo de desnaturalização do cotidiano, permitindo que a criança transite do estado de receptora de dados para a condição de sujeito da investigação. De acordo com a perspectiva de Matthew Lipman (1990), ao vivenciar o estranhamento diante do que é dado como óbvio, a criança subverte a lógica da instrução bancária — termo cunhado por Paulo Freire para descrever a mera deposição de informações. Quando o indivíduo se espanta, ele estabelece uma distância crítica do objeto de estudo, o mundo deixa de ser uma paisagem estática e passa a ser visto como um problema a ser decifrado.

Este processo é o alicerce da autonomia intelectual. Ao investigar as causas e os sentidos da realidade, a criança desenvolve o que a filosofia define como pensamento reflexivo. A investigação ativa, exige o exercício da dúvida metódica, que funciona como um antídoto contra o conformismo social e intelectual.

Durante as rodas filosóficas e através da mediação docente, a aceitação de respostas dogmáticas, simbolizadas pela expressão "porque sim", foi constantemente instigatória a uma reflexão de causas e consequências, mostrando aos estudantes que está verbalização diante de uma indagação é dotada de uma mentalidade submissa. O espanto filosófico, ao exigir a fundamentação das ideias, protege a mente em formação contra manipulações ideológicas, a criança que pergunta "por que" desenvolve critérios de validação da verdade e evita a inércia social, retrato de uma compreensão de que as estruturas sociais são construções humanas, e não leis naturais imutáveis, nasce da capacidade de se espantar com as injustiças e as normas estabelecidas.

O cultivo do espanto nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental é um ato político e pedagógico. Ao validar a estranheza da criança perante o mundo, promove-se uma formação ética que valoriza o questionamento em detrimento da obediência cega. O espanto não é apenas o início do saber, mas a garantia da liberdade de pensamento necessária para a construção de uma sociedade democrática e crítica.

O espanto nas rodas filosóficas com crianças possibilita uma abertura originária ao mundo, desempenhando um papel duplo na formação do sujeito: ele é,

simultaneamente, um evento cognitivo e um imperativo ético. Ao confrontar-se com a imensidão do real, a criança vivencia o que a filosofia fenomenológica descreve como o encontro com o "Totalmente Outro". Este processo é fundamental para a superação do solipsismo infantil e a fundação de uma postura de humildade intelectual.

A humildade intelectual não deve ser confundida com a autodepreciação, mas compreendida como o reconhecimento lúcido da própria finitude cognitiva. O espanto ensina à criança que o objeto de seu conhecimento não se esgota em sua percepção imediata. Ao sentir-se maravilhada, a criança reconhece a transcendência do mundo em relação ao seu eu. Esse "não-saber" inaugural, evocado pela tradição socrática, é o que permite a busca contínua pelo aprendizado. Como argumenta a epistemologia da virtude, o reconhecimento das limitações intelectuais é o que motiva a abertura para o diálogo e para a revisão de crenças, protegendo o indivíduo contra a arrogância dogmática que silencia o outro.

Nos debates realizados com as crianças, a compreensão da transição do espanto para a sensibilidade ética ocorreu pela compreensão que obtiveram diante dos diversos assuntos e vivências da vida até então discutidas. O maravilhamento infantil não é um olhar de posse, mas um olhar de contemplação. Quando a criança se espanta com a complexidade de um ecossistema ou com a alteridade de outra pessoa, ela estabelece uma relação de respeito ontológico.

Neste sentido, o espanto opera como um freio à pulsão de domínio técnico sobre a natureza. O objeto que causa espanto é percebido como valioso em si mesmo, e não meramente como um recurso utilitário. Portanto, o cultivo da sensibilidade na infância promove uma ética do cuidado: cuidamos daquilo que nos causa admiração. A consciência da vastidão do mundo gera um senso de responsabilidade compartilhada, onde o sujeito se percebe como parte integrante de um todo maior, e não como seu proprietário.

Foi nítido em nossos encontros a importância da humildade intelectual residente na manutenção do desejo. Se o mundo fosse plenamente transparente e dominado, o pensamento cessaria. O espanto garante que o horizonte do conhecimento permaneça aberto. Educar para a sensibilidade e para a humildade é,

portanto, educar para a sabedoria (phronesis), permitindo que a criança desenvolva uma relação harmoniosa e ética com o conhecimento, consigo mesma e com a alteridade que a circunda.

As palavras em uma roda filosófica podem ser até as mesmas, mas os significados subjetivos são diferentes, segundo Lopez:

As palavras são sempre as mesmas, mas o sentido do que dizia morre e renasce a cada vez, na voz de cada locutor, em cada palavra que se diz ou se escuta, em cada palavra que escreve ou se lê; Às vezes, enganamo-nos, e acreditamos em poder atrelar de modo permanente os sentidos às palavras, mas é nesse momento que deixamos de escutar as palavras. Por que saber escutar é, precisamente, advertir que o sentido nasce e morre com cada palavra (López, 2008, p. 70).

A ideia de colocar crianças para filosofar sobre os "sentidos da vida" pode parecer complexa à primeira vista, mas é, na verdade, um dos exercícios mais potentes para o desenvolvimento intelectual e emocional na infância. Os momentos filosóficos com os estudantes proporcionaram momentos fascinantes da linguagem e da hermenêutica: a tensão entre a imobilidade do signo (a palavra escrita ou dita) e a fluidez do sentido (a vida que a palavra ganha no encontro entre sujeitos). A afirmação de que "as palavras são sempre as mesmas, mas o sentido morre e renasce a cada vez" nos conduz ao cerne da distinção entre a língua (como sistema abstrato e estático) e a fala (como evento vivo e temporal). Sob essa ótica, a palavra não é um recipiente lacrado que transporta um conteúdo imutável, ela é, antes, um organismo que habita o entre-lugar do diálogo.

Nas rodas de filosofia com crianças, a palavra deixa de ser um instrumento de instrução (onde o adulto detém o sentido e o transmite) para se tornar um brinquedo sério e um território comum. É aqui que a "morte e o renascimento" do sentido ocorrem com maior frescor e imprevisibilidade.

Para a criança, as palavras "padrão" do mundo adulto (como tempo, justiça, verdade ou amizade) muitas vezes chegam como carcaças vazias ou definições

abstratas. Na roda, essas palavras "morrem" em sua acepção técnica para renascerem através da experiência vivida. Exemplo: Quando uma criança diz que "o tempo é um elástico", ela faz a palavra tempo renascer. Ela não está repetindo uma definição física; ela está dando à palavra o sentido da sua espera, da sua urgência ou do seu tédio.

Em uma roda filosófica, uma única pergunta — por exemplo, "O que é ser livre?" Circula por diversas vozes diferentes. Embora a palavra "liberdade" seja a mesma, ela renasce inúmeras vezes: uma vez como "poder correr", outra como "escolher o sabor do sorvete", outra como "não ter medo do escuro". A criança aprende, na prática, que o sentido não é uma propriedade privada da palavra, mas um evento coletivo. Ao ouvir o colega, ela testemunha o renascimento de um sentido que ela mesma não havia previsto.

Ao contrário do adulto, que muitas vezes usa a palavra para "fechar" conceitos, a criança usa a palavra para "abrir" mundos. Quando ela se apropria de uma palavra filosófica, ela retira dela a poeira do hábito. Nesse processo, ocorre o combate ao conformismo (que discutimos anteriormente): se o sentido renasce a cada vez, isso significa que a criança tem o poder de ressignificar a realidade. Ela descobre que não precisa aceitar o sentido "morto" que o mundo lhe impõe; ela pode participar da criação de novos sentidos.

A importância da roda filosófica reside também no fato de que o sentido renasce "em cada palavra que se escuta". A criança, ao ser ouvida com seriedade, percebe que sua voz tem o poder de afetar o outro. O sentido que nasce na boca de uma criança só se completa quando encontra o ouvido atento de outra. Isso gera uma responsabilidade ética com a linguagem: o que eu digo cria algo no mundo e no outro.

A roda filosófica garante que a linguagem não se torne um sistema de etiquetas coladas nas coisas, mas uma dança constante. Ela ensina à criança que falar é um ato de criação constante. Ao garantir que a palavra renasça na voz da infância, estamos garantindo que a própria humanidade continue a se renovar, impedindo que os sentidos da vida se tornem dogmas estáticos e sem alma. Ao

discutir sobre a importância de fazer filosofia com crianças, o autor Maximiliano López enfatiza:

A filosofia com crianças não é, estritamente falando, uma disciplina, porque as disciplinas pertencem ao âmbito do instituído, enquanto ela desenvolve seu trabalho predominantemente no plano do instituinte, ou seja, em relação à criação de conceitos e à colocação de problemas (López, 2008, p. 81).

A proposta da filosofia com crianças é uma prática que transcende os limites de uma "disciplina escolar" tradicional exige uma distinção ontológica entre as estruturas que compõem o universo educacional. Enquanto a disciplina curricular situa-se no campo do instituído, a prática filosófica na infância opera predominantemente no plano do instituinte. O âmbito do instituído compreende as formas estabelecidas, as normas, os currículos fixos e os saberes já sedimentados. Uma "disciplina", em sua acepção burocrática, tende a se organizar em torno da transmissão de conteúdos e da manutenção de verdades já alcançadas. Nela, o pensamento muitas vezes é conduzido por trilhas pré-moldadas, onde a resposta precede o espanto.

O âmbito do instituído compreende as formas estabelecidas, as normas, os currículos fixos e os saberes já sedimentados. Uma "disciplina", em sua acepção burocrática, tende a se organizar em torno da transmissão de conteúdos e da manutenção de verdades já alcançadas. Nela, o pensamento muitas vezes é conduzido por trilhas pré-moldadas, onde a resposta precede o espanto. Ao ser reduzida a uma disciplina, a filosofia corre o risco de se tornar apenas "história da filosofia" ou um conjunto de rótulos dogmáticos, perdendo sua força vital de questionamento. Ao ser reduzida a uma disciplina, a filosofia corre o risco de se tornar apenas "história da filosofia" ou um conjunto de rótulos dogmáticos, perdendo sua força vital de questionamento.

No plano do instituinte, por outro lado, é o plano da instituição em movimento. É a força criadora, o momento do nascimento de novas formas e sentidos. Quando afirmamos que a filosofia com crianças trabalha neste plano, deslocamos o foco do

produto do pensamento (o conceito pronto) para o *processo* de pensar (a criação de conceitos).

- Colocação de Problemas: No plano instituinte, o problema não é um obstáculo a ser removido por uma resposta rápida, mas uma abertura que convoca a comunidade de investigação ao diálogo. Filosofar com crianças é aprender a habitar o problema.
- Criação de Conceitos: Seguindo a perspectiva de Deleuze e Guattari, a filosofia é a arte de formar, inventar e fabricar conceitos. Na roda, a criança não apenas aprende definições; ela as subverte e as recria a partir de sua singularidade, agindo como força instituinte que desafia a rigidez do instituído.

Por não se fechar nos muros de uma disciplina estanque, a filosofia com crianças atua de forma transversal. Ela infiltra-se nas outras áreas do saber, questionando os fundamentos das ciências, das artes e da convivência social. Ela não busca apenas preencher um horário na grade curricular, mas transformar a própria escola em uma comunidade de questionamento.

Nesse sentido, o trabalho no plano instituinte é essencialmente democrático. Ele devolve à criança o direito de participar da construção do sentido do mundo, em vez de apenas ser moldada pelas instituições existentes. Em suma, a Filosofia com Crianças é uma prática de resistência à estagnação do pensamento. Ao privilegiar a criação de conceitos e a problematização, ela se afirma como uma experiência de liberdade. Ela nos lembra que a educação não deve ser apenas o lugar onde se aprende o que já foi pensado, mas o espaço onde o pensamento é convidado a nascer e a instituir novas realidades.

Considerações Finais

Ao chegarmos ao término desta jornada investigativa, as considerações aqui apresentadas não pretendem encerrar o diálogo, mas consolidar as percepções cultivadas no solo fértil das rodas filosóficas. A análise das rodas de filosofia com crianças dos anos iniciais demonstrou que, ao contrário do que supõe uma tradição estritamente conteudista, o pensamento complexo floresce quando a sala de aula se transforma em espaço de escuta mútua e investigação compartilhada. Reafirma-se, portanto, que a filosofia no Ensino Fundamental, sob a lente de Maximiliano López, atua como catalisadora da autonomia, convertendo o ato de perguntar em ferramenta essencial para o exercício da cidadania e para o rigor do pensamento.

Encerrar este percurso exige, paradoxalmente, um retorno ao estado de infância — lugar de espanto e interrogação que orientou cada etapa desta dissertação. As rodas de filosofia não se revelaram apenas como estratégia metodológica, mas como verdadeiro acontecimento filosófico que tensiona a lógica produtivista ainda predominante no Ensino Fundamental. À luz das provocações de Maximiliano López e Paulo Freire, as conclusões convergem para a compreensão de que filosofar com crianças constitui, antes de tudo, uma experiência de tempo, de encontro e de abertura ao inesperado. A presença da filosofia nos anos iniciais não deve ser medida pela utilidade imediata dos resultados, mas pela intensidade da experiência de pensamento que ela inaugura.

A investigação evidenciou que o papel do professor nas rodas de filosofia não é o de detentor do saber, mas o de provocador de sentidos e cuidador do pensar. A eficácia da roda depende da capacidade do mediador de sustentar o vazio da pergunta, resistindo à tentação de oferecer respostas prontas e permitindo que a criança habite a dúvida como espaço legítimo de elaboração. Inspirado na pedagogia libertadora de Paulo Freire, o professor compreende que ensinar não é transferir conteúdos, mas criar condições para que os estudantes problematizem, questionem e produzam saberes a partir de suas próprias experiências.

Nesse contexto, a roda filosófica configura-se como ambiente horizontal de construção coletiva do conhecimento. Todos os participantes são convidados a contribuir com suas vozes e perspectivas, enquanto o professor atua como facilitador da consciência crítica, estimulando autonomia e pensamento reflexivo. Maximiliano López acrescenta a essa perspectiva a dimensão ética e relacional da mediação,

destacando a necessidade de o docente inserir-se como membro da comunidade de investigação, exercitando a escuta ativa e o respeito à pluralidade de opiniões. Assim, a mediação filosófica deixa de ser mera técnica pedagógica para assumir-se como postura ética comprometida com a emancipação intelectual.

No que se refere aos estudantes, os resultados revelam que a infância possui uma gramática própria de pensamento. Mesmo em processo de alfabetização, as crianças articulam conceitos complexos de ética, justiça e existência quando inseridas em uma comunidade de fala que valida suas experiências sensíveis e intelectuais. Reafirma-se, desse modo, que a infância não é fase de carência, mas condição de possibilidade para o pensamento. Nas rodas, a criança mostrou-se sujeito capaz de rigor, alteridade e criação conceitual — não como ensaio para a vida adulta, mas como exercício pleno de filosofia no presente de suas interrogações.

A pesquisa também aponta para a necessidade de reconfiguração dos tempos e espaços escolares. Ao romper com a disposição linear das carteiras e com o tempo fragmentado das aulas, a roda instaura uma pedagogia do encontro. Ao suspender — no sentido da *skholé*, compreendida como tempo livre para o pensamento — a lógica produtivista do cotidiano escolar, a prática filosófica apresenta-se como dispositivo político de resistência à fragmentação e à hierarquização do espaço pedagógico. A fala de cada criança adquire igual valor ontológico na construção de sentidos compartilhados, configurando a filosofia com crianças como exercício efetivo de democratização da palavra.

Percebe-se que a função docente sofre, nesse processo, uma transfiguração: o professor deixa de ser transmissor da história da filosofia para tornar-se guardião das condições que permitem o florescimento do pensar. Tal mediação exige uma espécie de “ascese” do adulto — um despojamento de certezas — para que silêncio e escuta ativa se convertam em solo fértil onde o pensamento infantil possa germinar sem ser colonizado pela lógica adulta.

Em última análise, as rodas de filosofia nos anos iniciais não representam apenas metodologia de ensino, mas gesto ético e político de confiança na potência humana de reinventar o mundo por meio da palavra partilhada. Dar lugar à fala infantil não é concessão, mas exigência ética de uma educação que se pretenda emancipatória. Filosofar com crianças é aprender a habitar o tempo de outra maneira: menos orientada por respostas finais e mais comprometida com a

qualidade das perguntas que nos constituem.

Além das contribuições teóricas aqui reafirmadas, esta pesquisa apresenta implicações concretas para a prática pedagógica. No âmbito do Mestrado Profissional, a proposta das rodas filosóficas consolida-se como tecnologia social e educativa passível de implementação no cotidiano escolar, sem demandar recursos extraordinários, mas exigindo, sobretudo, uma mudança de postura docente. A intervenção demonstrou que é possível integrar a filosofia aos anos iniciais de forma orgânica, transversal e significativa, promovendo impacto real na cultura da sala de aula e fortalecendo vínculos, escuta e protagonismo estudantil.

Do ponto de vista formativo, evidencia-se a necessidade de investir na preparação de professores para atuarem como mediadores do pensamento, capazes de sustentar processos dialógicos e de acolher a imprevisibilidade que caracteriza o filosofar com crianças. A formação continuada, inspirada em perspectivas críticas e emancipatórias, mostra-se fundamental para que a prática não se reduza a um procedimento formal, mas se afirme como experiência autêntica de investigação coletiva. Assim, a roda filosófica não se limita a um projeto pontual, mas pode constituir-se como política pedagógica comprometida com a democratização da palavra e com a construção de comunidades escolares mais reflexivas.

Por fim, reafirma-se que a presença da filosofia nos anos iniciais representa uma aposta ética na potência da infância e na capacidade da escola de reinventar-se. Em tempos marcados por aceleração, pragmatismo e fragmentação do conhecimento, sustentar espaços de pausa, diálogo e problematização configura-se como gesto de resistência e esperança. Que esta dissertação, mais do que concluir um percurso acadêmico, inaugure novas possibilidades de prática e investigação, mantendo viva a convicção de que educar filosoficamente é cultivar humanidade, ampliar horizontes e reconhecer, na voz da criança, um lugar legítimo de produção de sentido e transformação social.

Esta dissertação encerra-se, portanto, com a convicção de que a filosofia na infância não é preparação para a vida adulta, mas a própria vida em sua plenitude reflexiva. Que a roda permaneça aberta: enquanto houver uma criança capaz de interrogar o óbvio, a filosofia continuará encontrando seu solo mais fértil e sua vocação mais genuína — manter o mundo como horizonte permanente de descoberta.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. Tradução de Pietro Nasseti. 4. ed. São Paulo: Martin Claret, 2004.

AGOSTINHO, Santo. **Confissões**. Tradução de Frederico Ozanam Pessoa de Barros. Petrópolis: Vozes, 2000.

BORGES, Maria de Lourdes. **Ética e educação**. Florianópolis: Sophos, 2003.

BOELTER, William Roberto. **Filosofia e educação**: o ensino de filosofia como espaço de reflexão ética. Ijuí: Unijuí, 2008.

BRANDÃO, C. R. **O que é método Paulo Freire**. 34. reimp. São Paulo: Brasiliense, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 27 jan. 2026.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, [2026]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 27 jan. 2026.

BRASIL. [Lei de Diretrizes e Bases (1996)]. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 27 jan. 2026.

BUBER, Martin. **Eu e Tu**. São Paulo: Centauro, 2001. [Original de 1923].

CARVALHO, Alexandre Filordi de. **Filosofia e educação**: ensaios sobre a potência de um encontro. Ijuí: Unijuí, 2012.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 2000.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O Que é a Filosofia?** São Paulo: Editora 34, 1992.

DEWEY, John. **Democracia e educação**: uma introdução à filosofia da educação. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 4. ed. São Paulo: Nacional, 1995.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**: 1972-1990. Tradução de Peter Pál Pelbart. Rio de Janeiro: 34, 1992

FARINON, Maurício João. **O Ético E O Estético Em Adorno**. 2012. 102 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica Do Rio Grande Do Sul, Porto Alegre, 2012.(retirar)

FREIRE, **Paulo. Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

FREIRE, P. **Por uma Pedagogia da Pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 9.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

(FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?**. 20. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014, p. 45).

FOUCAULT, Michel, 1981 - 1982: **A hermenêutica do sujeito**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

FOUCAULT, Michel, (1982-1983): **O governo de si e dos outros**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2004.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da práxis**. São Paulo: Cortez, 1995.

HORN, Maria da Graça Souza. **Saberes e fazeres na educação infantil: o cotidiano em exame**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

KOHAN, Walter Omar; LEAL, Bernardina (Org.). **Filosofia para crianças em debate**. Petrópolis: Vozes, 1999.

Kohan, W. & Wuensch, A., (Orgs.). **Infância, estrangeiridade e ignorância. Ensaio de filosofia e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LARROSA, Jorge. **Nietzsche e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

LÉVINAS, Emmanuel. **Entre nós: ensaios sobre a alteridade**. Tradução de Pergentino Stefano Pivatto. Petrópolis: Vozes, 1997.

LIBÂNEO, J.C.et. al. **Pedagogia e Pedagogos: Caminhos e perspectivas**.2 ed. São Paulo, Cortez, 2002.

Lipman, M., (1990). **A Filosofia vai à escola**, São Paulo: Summus Editorial.

Lipman, M., & Sharp, A., M., (1992). **La filosofia en el aula**, Madrid: Ed. De La Torre.

Lipman, M., (2001). **O Pensar na Educação**, Petrópolis: Ed. Vozes.

LIPMAN, Matthew. **A filosofia vai à escola**. Tradução de Maria Elice de Brzezinski Prestes e Lúcia Maria S. de Almeida. 5. ed. São Paulo: Summus, 2003.

(LIPMAN, Matthew. **Thinking in Education**. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2003, p. 20).

(LIPMAN, Matthew. **Philosophy Goes to School**. Philadelphia: Temple University Press, 1988, p. 75).

LÓPEZ, Maximiliano . **A “filosofia com crianças” desde uma perspectiva trágica**. 81 f. Dissertação (mestrado) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Programa de Pós-graduação em Educação. Rio de Janeiro, 2006.

LÓPEZ, Maximiliano Valerio. **Poética da transmissão**. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**. Número 23: nov/2014-abr/2015, p. 268-281.

LÓPEZ, Maximiliano. **Filosofia no ensino fundamental**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **A filosofia na era trágica dos gregos**. Trad. Fernando R. de Moraes, São Paulo: Hedra, 2008.

PIAGET, J. **A psicologia da inteligência**. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1984.

PLATÃO. **Apologia de Sócrates**. Tradução de Maria Lacerda Souza. Belas Letras: Rio de Janeiro, 2001.

PUIG, J. M. **A construção da personalidade moral**. São Paulo: Ática, 1998a.

PUIG, J. M. **Ética e Valores: métodos para um ensino transversal**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998b

SARTRE, Jean-Paul. **O existencialismo é um humanismo**. Tradução de Vergílio Ferreira. São Paulo: Nova Cultural, 1999. (Coleção Os Pensadores).

TRAJANO, Rosângela. **Filosofia para crianças**: a filosofia na educação infantil e no ensino fundamental. Rio de Janeiro: Wak, 2012.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.