

CONSIDERAÇÕES SOBRE O CONCEITO DE “EXPERIÊNCIA” PRESENTE NAS TEORIAS FILOSOFIA PARA/COM CRIANÇAS

Gizolene de Fátima Barbosa da Silva Cantalice*
Maria Reilta Dantas Cirino**

Resumo: O objetivo desse artigo é refletir sobre o conceito de *experiência* que se faz presente nas teorias e práticas da “Filosofia para Crianças” de Lipman (1922-2010) e da “Filosofia com Crianças” de Kohan, bem como deixar claro em qual sentido o conceito de experiência é empregado dentro dos estudos e práticas do Projeto de Pesquisa “Infâncias do pensar: filosofia e experiência na escola de educação básica”, ofertado pelo Curso de Licenciatura em Filosofia, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, Campus Caicó. Para tanto, dialogamos com John Dewey (1971-2010) e Jorge Larrosa (2009-2014), os quais influenciaram os filósofos Lipman e Kohan ao defenderem, ao seu modo, a vivência de *experiências* como processo de constituição do sujeito. Assim, enquanto Lipman é influenciado pelas ideias pragmáticas de Dewey sobre o conceito de *experiência*, Kohan comunga com o pensamento de Larrosa a respeito do significado desse conceito enquanto *acontecimento*.

Palavras-chave: Filosofia; Criança; Experiência; Acontecimento.

Resumen: El propósito de este artículo es reflexionar sobre el concepto de experiencia presente en las teorías y prácticas de la "Filosofía para niños" (1922-2010) de Lipman y la "Filosofía con niños" de Kohan, así como aclarar en qué sentido El concepto de experiencia se utiliza dentro de los estudios y prácticas del Proyecto de investigación “Infancia del pensamiento: filosofía y experiencia en la escuela de educación básica”, ofrecido por el Curso de Filosofía, en la Universidad Estatal de Río Grande del Norte - UERN, Campus Caicó. Para esto, hablamos con John Dewey (1971-2010) y Jorge Larrosa (2009-2014), quienes influyeron en los filósofos Lipman y Kohan defendiendo, a su manera, la experiencia de las experiencias como un proceso de constitución del tema. Por lo tanto, mientras Lipman está influenciado por las ideas pragmáticas de Dewey sobre el concepto de experiencia, Kohan comparte con el pensamiento de Larrosa sobre el significado de este concepto como un evento.

Palabras Claves: Filosofía; Niño; Experiencia; Evento

* Mestre em Filosofia/UFPB. Graduada em Filosofia/UEPB e Graduanda do Curso de Pedagogia/UFRN. Bolsista de Iniciação Científica – PIBIC, do Projeto de Pesquisa “Infâncias do Pensar: Filosofia e Experiência na Escola de Educação Básica” – PIBIC/CNPq/UERN. E-mail: gizolene@hotmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6588778372605455>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2979-5401>.

** Professora Adjunta IV, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, Curso de Licenciatura em Filosofia e do Mestrado Profissional em Ensino de Filosofia – PROF- FILO (Polo Caicó-UERN). Doutora em Educação (PROPED/UERJ). Líder do Grupo de Pesquisa Ensinar e Aprender na Educação Básica – GP-EAEB/UERN. E-mail: mariareilta@hotmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5734550223711436> ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2362-7271>.

Introdução

Este trabalho tem como objetivo refletir sobre o conceito de *experiência* que se faz presente nas teorias e práticas da “Filosofia para Crianças” do filósofo americano Matthew Lipman³ (1922-2010) e da “Filosofia com Crianças” de Walter Kohan⁴, bem como deixar claro em qual sentido o conceito de *experiência* é empregado dentro dos estudos e práticas do Projeto de Pesquisa – PIBIC/CNPq/UERN “Infâncias do pensar: filosofia e experiência na escola de educação básica”, ofertado pelo Curso de Licenciatura

³ Matthew Lipman, filósofo norte-americano, que viveu de 1922 a 2010. Era professor de Lógica na Universidade de Columbia University, em Nova Iorque, EUA. Para ele toda a atividade educacional deriva do pragmatismo no sentido de que o útil é a atividade que produz seres humanos cada vez mais integrados à realidade alterando-a positivamente no campo individual e social. Daniel (2000, p. 43, apud CIRINO, 2016, p.75)

⁴ Walter Omar Kohan é professor titular da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e pesquisador do programa Cientista de Nosso Estado (CNE) na Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ). É pós-doutor pelas Universidades de Paris VIII (França) e British Columbia (Canadá). Atual coeditor do periódico *Childhood & Philosophy*, foi presidente do Conselho Internacional para a Investigação Filosófica com Crianças (ICPIC) e tem dado cursos de formação de professores e professoras em diversos países da América Latina e da Europa, além de outros como África do sul, Moçambique, Coréia do Sul, China e Japão. É orientador de mestrado, doutorado e pós-doutorado na área de Filosofia da Educação. Seus trabalhos estão publicados em castelhano, italiano, inglês, português, francês, húngaro, russo e finlandês. Seus principais livros em português são: *Paulo Freire, mais do que nunca: Uma biografia filosófica* (Vestígio, 2019) *Manifesto por uma escola filosófica popular* (NEFI, 2018); *O mestre Inventor* (Autêntica, 2013); *A escola pública aposta no pensamento* (Autêntica, 2012); *Filosofia para crianças* (Lamparina, 2008); *Infância, estranheza e ignorância* (Autêntica, 2007); *Infância. Entre educação e filosofia* (Autêntica, 2003); *Filosofia na escola pública* (Vozes, 2000).

em Filosofia, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, Campus Caicó, do qual fomos bolsista PIBIC/CNPq, no período de 2019-2020. São quatro os conceitos que inspiram as atividades teórico-práticas do referido projeto: a infância, entendida na perspectiva de ser *condição* para a experiência; a invenção e autoridade do caminho, como atenção a algo, como interrupção, como questão pública de tempo livre (*skolé*) para construir algo em comum; a experiência, compreendida como *acontecimento*, inquietação, atravessamento e transformação; e por fim, a investigação, como busca constante da relação de encontros entre pesquisa, experiência e sentidos.

O conceito de *experiência* tem permeado nossas atividades de ensino, pesquisa e extensão como algo fundamental, desse modo, faz-se necessário buscar compreender qual é o significado que tem o termo *experiência* dentro dessas discussões e práticas. Questionamos: o significado vivenciado no contexto do referido projeto, aproxima-se mais do conceito de experiência presente na teoria e prática da “Filosofia para Crianças” ou do conceito de experiência proposto pelo movimento de “Filosofia com crianças?” Para dar suporte à essa discussão sobre o conceito de *experiência*, iremos trazer para o diálogo John Dewey⁵ (1971-2010) e Jorge

⁵ Filósofo e pedagogo norte-americano (1859-1952). Um dos principais representantes da corrente Pragmatista, formulada por Peirce e William James. Defendia a relação entre a teoria e a prática na educação das pessoas ressaltando que a prática deveria ser vivenciada através de experiências concretas que fizessem sentido para os (as) educandos. Tornou-se célebre por ter fundado a Escola Ativa. Principais obras: *Escola e Sociedade*, *A Criança e o Currículo* (1902), *como nós pensamos* (1910), e *Democracia e*

Larrosa⁶ (2014), os quais influenciaram os filósofos Lipman e Kohan ao defenderem, ao seu modo, a vivência de *experiências* como processo de constituição do sujeito. Assim, enquanto Lipman é influenciado pelas ideias pragmáticas de Dewey sobre o conceito de *experiência*, Kohan comunga com o pensamento de Larrosa a respeito do significado desse conceito enquanto *acontecimento*.

Nesse sentido, no primeiro momento, apresentaremos o conceito de experiência em John Dewey a partir de suas obras “Experiência e educação” (1976), “Democracia e educação” (1979), e como esse conceito de experiência se apresenta no Programa Filosofia Para Crianças (PFpC), de Matthew Lipman. Em seguida, abordaremos o conceito de experiência na visão de Jorge Larrosa tendo como referência o seu artigo “Notas sobre a experiência e o saber de experiência” (2014) e o texto “Experiência e alteridade em educação” (2011)⁷ e sua influência no pensamento de Walter Kohan o qual trabalha o conceito de “experiência de pensamento” dentro do movimento por ele coor-

denado de filosofia com crianças. A partir dessas discussões, evidenciaremos sobre o conceito de experiência vivenciado pelo nosso projeto de pesquisa e extensão.

Conceito de “experiência” em John Dewey e em Lipman no PFpC

No decorrer da história da filosofia ocidental o conceito de experiência foi utilizado em vários sentidos: experiência enquanto apreensão, por um sujeito, de uma realidade, uma forma de ser, um modo de fazer, uma maneira de viver, etc. Segundo Mora (2000), dentro dos vários sentidos atribuídos à experiência percebe-se que pelo menos um destes dois sentidos primordiais tem se destacado, quais seja: 1) a experiência como confirmação ou possibilidade de confirmação empírica (e frequentemente sensível) de dados; e 2) a experiência como fato de viver algo dado anteriormente a toda a reflexão ou predição. Em cada um desses sentidos pode-se destacar o caráter “interno” ou “externo” da experiência. Percebe-se que no primeiro sentido há a predominância do caráter “externo” da experiência enquanto que no segundo sentido o caráter “interno” se faz mais presente.

Diante disso, é conveniente, indicar sempre de que tipo de experiência se trata quando se discute sobre esse conceito deixando claro se se trata de uma experiência interna ou externa, subjetiva ou objetiva, uma vez que a determinação e defesa do conceito em determinada época e dependendo da tradição na qual esse conceito está presente há um juízo de valor no fundamento do conceito. O que significa dizer isso? Significa que dependendo da corrente filosó-

Educação (1916), *Experiência e Educação* (1938). (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2006, p.72).

⁶ Professor de Filosofia da Educação na Universidade de Barcelona. Licenciado em Pedagogia e em Filosofia. Doutor em Pedagogia. Realizou estudos de pós-doutorado no Instituto de Educação da Universidade de Londres e no Centro Michel Foucault da Sorbonne, em Paris.

⁷ Este artigo faz parte do livro *Experiencia y alteridade en educación* organizado por Carlos Skliar e Jorge Larrosa, publicado na Argentina pela Editora Homo sapiens Ediciones (2009). Tradução de Maria Carmem Silveira Barbosa e Susana Beatriz Fernandes. *Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v.19, n2, p.04-27, jul./dez. 2011* - <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/2444/1898>

fica e de seu pensador, a *experiência* tem um valor positivo ou negativo na produção de conhecimentos “verdadeiros”⁸.

Dentro dessa dualidade entre sensível (*experiência/mundo/corpo*) e inteligível (*ideia/intelecto/ razão/alma*) prezou-se pela predominância da segunda categoria em detrimento da primeira para se conhecer a verdade do mundo e do próprio sujeito. Na educação esse dualismo (*experiência/ação e razão/teoria*), por muitos séculos, também se fez presente, assim como a valorização dos conhecimentos teóricos em detrimentos dos práticos. Até o século XX perdurava o sistema de educação tradicional, no qual educar consistia na transmissão e recepção de conteúdo, ou seja, a educação era instrutiva, teórica, dissociada da realidade do/a educando/a.

Dentro desse contexto, e contrário a essa dualidade (teoria x prática) da apreensão do conhecimento surge a figura de John Dewey (1859-1952), o qual defende a educação como sendo o resultado da interação entre o organismo e o meio através da experiência e da reconstrução da experiência⁹. Nesse sentido, diferentemente da pedagogia tradicional que advogava uma educação

pela instrução, Dewey defende uma educação pela ação.

Para esse educador, a escola não é uma preparação para a vida, mas a própria vida. Sendo assim, a função primordial da educação escolar para Dewey é a de prover condições para promover e estimular a atividade própria do/a educando/a para que alcance seu objetivo de crescimento e desenvolvimento. Para tanto, a atividade escolar deve centra-se em situações de experiências significativas onde são ativadas as potencialidades, capacidades, necessidades e interesses naturais da criança/aluno. (LIBÂNEO, 2008).

Partindo desse entendimento compreende-se a crítica que Dewey fez à escola tradicional onde o ensino era centrado na figura do/a professor/a e o conteúdo era transmitido sem levar em consideração o interesse do/a estudante, que era considerado como sujeito passivo do seu processo de aprendizagem. Depois de Dewey, a educação que era predominantemente instrutiva dar lugar a uma educação pela ação. Para esse educador a preocupação central de toda construção pedagógica deve ser a experiência, porque toda a pedagogia precisa organizar-se em torno de um fenômeno atual e vivo, que é o problema prático que se põe à criança, seguido do debate no qual ela se engaja para resolvê-lo. Para esse autor a criança aprende fazendo, praticando.

Sendo assim, a experiência educativa é, para Dewey (1976), reflexiva, resultando em novos conhecimentos. Para tanto, deve seguir alguns pontos essenciais: que o/a aluno/a esteja numa verdadeira situação de experimentação, que a atividade o/a interesse, que haja um problema a resolver, que

⁸ De acordo com o empirismo, os conhecimentos dos seres humanos são derivados, diretos ou indiretamente das experiências sensíveis externas ou internas. Desse modo, os únicos tipos de conhecimentos validados pela abordagem empirista são aqueles que podem ser medidos e verificados. Por outro lado, os racionalistas defendem que o conhecimento advindo da experiência está sujeito ao engano. Para a abordagem racionalista, o conhecimento verdadeiro tem sua fonte na razão, só através da razão que o homem consegue chegar a um conhecimento verdadeiro, universal e eterno. (ARANHA; ARRUDA, 1986, p.171)

⁹ Discussão desenvolvida por John Dewey na obra *Experiência e Educação* (1976).

ele/a possua os conhecimentos para agir diante da situação e que tenha a chance de testar suas ideias. Reflexão e ação devem estar ligadas, são parte de um todo indivisível.

Segundo Libâneo (2008) foi a partir das ideias inovadoras de Dewey que o/a aluno/a passa a ser sujeito ativo na busca pelo conhecimento, ou seja, passa a ser o/a protagonista do processo educativo. O/A professor/a, passa a exercer outro papel, deixa de ser o centro do processo de ensino e aprendizagem para assumir o papel de mediador/a e incentivador/a, respeitando o conhecimento já adquirido pelos/as alunos/as. Sendo assim, a educação deve proporcionar o aprendizado a partir das *experiências* cotidianas. A educação dentro desse pensamento Deweyano é “[...] um processo contínuo de *reorganização, recriação e reconstrução da experiência* do estudante, sendo sua finalidade principal a transformação, o enriquecimento da qualidade dessa experiência. (KOHAN, 2008, p. 39, grifos do autor).

Segundo Pagni (2010), o conceito de experiência em Dewey, deve ser compreendido como sendo a capacidade do homem em atribuir significados às suas relações como o meio e elaborá-los, reflexivamente, revendo os significados que atribuíra às relações, no passado, diante de problemas que lhes apresentam na atualidade, preparando-se para enfrentar outros desafios e eventos problemáticos, no futuro. Vejamos, ainda, o que Mora (2000) fala a respeito do conceito de experiência em Dewey:

[...] a *experiência* aparece como uma relação entre o ser vivo e o seu meio físico e social; a *experiência*

designa um mundo autenticamente objetivo do qual fazem parte as ações e os sofrimentos dos homens e que experimenta modificações em virtudes de sua reação; a *experiência* em sua forma vital é experimental e representa um esforço para mudar o dado, uma projeção rumo ao desconhecido, um marchar para o futuro; a *experiência* leva em conta as conexões e continuidade; e não há *experiência* consciente sem inferência e a reflexão é inata e constante. (MOURA, 2000, p. 971, grifos do autor).

Nessa perspectiva, percebe-se que para Dewey a *experiência* significa o estar na relação com a natureza e com a sociedade, ou, dito de outro modo, a *experiência* é uma relação concreta entre as pessoas e as coisas realizada de forma sistemática e organizada que produz resultado, seja positivo ou negativo. Dewey, por ser pragmático, defende a existência de uma relação direta entre o pensamento e a ação na educação e que o pensamento, de certa forma, deve ser submetido aos princípios e necessidades da ação. Assim, a *experiência* pode ser compreendida como uma ação que encontra sentido no próprio sujeito que a pratica. A educação teria a função de alargar essa experiência.

É importante destacar que essa ideia de experiência e de uma educação pela ação, proposta e defendida por Dewey vai influenciar, significativamente, no pensamento do filósofo e educador norte-americano, Matthew Lipman (1922-2010), na construção de seu Programa Filosofia para Crianças (PFpC) criado por ele na década de 1960. Lipman compartilha com Dewey da ideia de

interação entre teoria e prática e a sua PFpC também, vai além da distinção entre “filosofia teórica” e “filosofia prática” ele pretende conciliar os dois termos em um mesmo, “fazer filosofia”, por meio do diálogo filosófico que transformam os grupos de crianças/alunos/as em pequenas comunidades de investigação¹⁰.

A ideia de Lipman em aproximar a filosofia das crianças, segundo Cirino (2016) tem em sua base dois aspectos fundamentais: um de caráter pedagógico-cognitivo, pois, percebeu as dificuldades que seus/suas alunos/as dos cursos de graduação apresentavam para elaborar raciocínios e inferências lógicas; e o outro tinha um caráter político-social, manifestada por sua preocupação com o comportamento rebelde dos/as jovens no contexto da revolta estudantil de 1968,

que eclodiu na França¹¹. Assim, percebe que as pessoas precisavam de uma educação que as tornassem mais críticas e reflexivas, que as levassem a agir a partir de decisões bem pensadas e fundamentadas. Para tanto, esse novo modo de educar tinha que passar por uma educação filosófica e iniciada desde a infância, dentro da educação infantil. Nesse sentido, Lipman anseia por aproximar esses dois campos, a filosofia e a educação.¹²

Assim, foi a partir de suas preocupações com a educação das crianças e jovens que Lipman criou e sistematizou a proposta do PFpC, que tem em sua base três objetivos intercomplementares: iniciação filosófica de crianças e jovens; educação para o pensar; e preparação para uma cidadania responsável¹³. O PFpC é um sistema educacional completo, pois, é uma expressão sistemática que compreende fundamentos filosóficos-educacionais, metodologias e prática. O seu currículo filosófico compreende desde a educação Infantil até o ensino médio, organizados em livros que Lipman denominou de “Novelas filosóficas”. Estas trazem em seus enredos conceitos filosóficos pelos seus per-

¹⁰ O conceito de comunidade de investigação de Lipman foi inspirado no conceito de comunidade científica defendido e proposto por Charles S Peirce. Para Peirce, a investigação científica empírica surge de uma dúvida e pressupõe a ausência de respostas prévias frente a uma questão inicial. A partir de um confronto com a experiência começa um processo de investigação coletiva que procurará fixar uma crença que acalme aquela dúvida inicial. [...] nesse processo de investigação da comunidade científica, é a própria comunidade que estabelece os critérios de verdade e realidade fixação de crenças cada vez mais sólidas e confiáveis. A partir dessas considerações, Peirce amplia a argumentação mostrando que sem comunidade, não existiria verdade, nem realidade, nem indivíduos. A comunidade é a condição de possibilidade do ser e de conhecer o que existe. (KOHAN, 2008, p.29-30). Lipman vê com bons olhos esses elementos da concepção peirceana do processo de conhecimento científico, sua ligação a uma comunidade de sentido e significado, o caráter falível do conhecimento, a afirmação dele como espaço de busca e a necessidade de ‘limpar obstáculos’ do caminho da investigação [...]. Para Lipman, a filosofia é uma investigação sem limites determinados. (KOHAN, 2008, p. 31)

¹¹ De modo geral, entre os principais temas de contestação universitária, destacam-se: a recusa do caráter classista da universidade; a denúncia da falsa neutralidade e da falsa objetividade do saber; a denúncia da parcelização e tecnocratização do saber; a contestação dos cursos *ex cathedra*; a denúncia dos professores conservadores ligados à política do governo; o questionamento do lugar que, na divisão capitalista do trabalho, os diplomados irão ocupar; a denúncia da escassez de possibilidade de empregos qualificados. THIOLENT, Michel. Maio de 1968 em Paris: testemunho de um estudante. <https://brasilecola.uol.com.br/historiag/maio-1968.htm>.

¹² Para tanto, exige um novo olhar para a criança e para a história da filosofia.

¹³ Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças- educação para o pensar (<http://www.cbfc.com.br>).

sonagens que são crianças e adultos vivenciando situações comuns do cotidiano, discutindo temas que fazem parte das experiências diárias das crianças que leem essas histórias, fato que contribui para essas crianças se identifiquem com os/as personagens e também se sintam instigadas a debaterem sobre as temáticas em questão.

É dentro da comunidade de investigação que as crianças e jovens sob a coordenação de um/a professor/a irão experimentar situações de “conflitos” entre os seus pensamentos/opiniões e o de outrem, expondo suas ideias, escutando-se uns aos outros, questionando-se mutuamente, comparando seus pontos de vistas, complementando-os e eventualmente, corrigindo-os. Essa experiência filosófica trata-se de um verdadeiro processo de co-operação intelectual, afetiva e criativa, onde a filosofia exerce o seu papel mais próprio que é o de contribuir para o sentido da existência e experiência humanas. Por isso, segundo Kohan (2008), Lipman, assim, como Sócrates defendia a dimensão prática e dialógica da filosofia. Para esses filósofos a filosofia é uma atividade dialógica e que se exerce, se cultiva, se vive em diálogo com o outro.

Segundo Cirino (2016) essa experiência e prática dialógica é para Lipman a alma da comunidade de investigação onde os/as participantes em um trabalho dialógico-investigativo buscam construir respostas e questões acerca de suas experiências problematizadas de mundo. Nesse processo de exposição de ideias e pontos de vistas os/as envolvidos/as acabam por desenvolverem determinadas habilidades, como por exemplo, habilidades de raciocínio, autocorreção, escuta, respeito mútuo, cooperação, dentre

outras. Assim, a comunidade de investigação é um dispositivo pedagógico que permite integrar os aspectos da razão ou inteligência, das emoções e das relações.

Diante do exposto, percebe-se que Lipman compartilha da ideia de educação proposta por Dewey quando este defende ser a educação “[...] um processo contínuo de *reorganização, recriação e reconstrução da experiência* do estudante, sendo sua finalidade principal a transformação, o enriquecimento da qualidade dessa experiência.” (KOHAN, 2008, p. 39, grifos nosso). Como podemos perceber o conceito de experiência nos referidos autores não se trata de qualquer *experiência*, mas aquela segundo a qual, modifica o status dos/as protagonistas envolvidos/as. Pode-se chamar, portanto, de *experiência significativa*, pois, no dizer de Dewey (1979, p. 16): “Assim como homem nenhum vive ou morre para si mesmo, assim nenhuma experiência vive ou morre para si mesma. Independentemente de qualquer desejo ou intento toda a experiência vive e se prolonga em experiências que se sucedem”.

Assim, segundo esses autores cabe às escolas e aos/as professores/as organizarem ambientes e atividades que propiciem situações de *experiência* significativa que possibilitem o desenvolvimento das habilidades, potencialidades, capacidades, necessidades e interesse filosófico natural da criança/aluno. Passando por esse processo de estímulo na comunidade de investigação no movimento dialógico os/as alunos/as terão possibilidades de construir e reconstruírem suas experiências, e conseqüentemente a ampliação dessas experiências.

Conceito de experiência com inspiração em Jorge Larrosa e Walter Kohan

O conceito de experiência concebido e defendido por Larrosa (2009; 2014) é o mesmo partilhado por Kohan (2012) no movimento de filosofia com crianças. Para ambos a experiência está ligada a ideia de *acontecimento*. A experiência tem a ver com o deixar-se afetar por algo ao vivenciar determinadas condições que dão possibilidades para que a experiência se efetive. Larrosa (2009), afirma que busca pensar a experiência *e desde a experiência*. Para este autor a experiência é aquilo nos passa, nos acontece, nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou que o toca. Sendo assim, a experiência enquanto *acontecimento*, enquanto aquilo que nos passa, que nos acontece não depende da nossa vontade, não é uma projeção de nós mesmos/as, não é resultado de nossas palavras, nem de nossas ideias, nem de nossos sentimentos. Larrosa (2009) vai chamar esse fenômeno de “princípio de exterioridade” ou de “princípio alteridade” ou de “princípio alienação”. A respeito disso vejamos suas palavras:

Se lhe chamo ‘princípio de exterioridade’ é porque essa exterioridade está contida no *ex* da própria palavra *ex*/periência. Esse *ex* que é o mesmo de *ex*/terior, de *ex*/trangeiro, de *ex*/tranheza, de *êx*/tase, de *ex*/ílio. Não há experiência, portanto, sem a aparição de alguém, ou de algo, ou de um isso, de um acontecimento em definitivo, que é exterior a mim, estrangeiro a mim, estranho a mim, que está fora de mim mesmo, que não pertence ao meu lugar, que não está no lugar que eu lhe dou, que está fora de lugar.

Se lhe chamo de ‘princípio de alteridade’ é porque isso que me passa tem que ser outra coisa que eu. Não outro eu, ou outro como eu, mas outra coisa que eu. Quer dizer, algo outro, algo completamente outro, radicalmente outro.

Se lhe chamo de ‘princípio de alienação’ é porque isso que me passa tem que ser alheio a mim, quer dizer, que não pode ser meu, que não pode ser de minha propriedade, que não pode estar previamente capturado ou previamente apropriado nem por minhas palavras nem por minhas ideias, nem por meus sentimentos, nem por meu saber, nem por meu poder, nem por minha vontade, etc. (LARROSA, 2009, p. 5-6, grifos do autor).

Nesse sentido a experiência é algo que não temos controle vai além da nossa vontade, é algo pessoal, intransferível. Isso que nos toca, nos passa, nos acontece nos faz ser de outro modo, um *outro/eu* diferente do que éramos antes da experiência. Porém, Larrosa (2009) nos chama a atenção para a compreensão de que “[...] na experiência, essa exterioridade do acontecimento não deve ser interiorizada, ao contrário, ela deve manter-se como exterioridade; assim como a alteridade não deve ser identificada, mas deve manter-se como alteridade; e que também essa alienação do *acontecimento* presente na experiência não deve ser apropriada, mas deve manter-se como alienação.

Ao afirmar que a experiência é algo que nos passa, nos acontece, nos toca, tem-se também, os princípios da subjetividade e da transformação defendido por Larrosa (2009). Tem a ver com o princípio da subjetividade porque o lugar da experiência é o eu/sujeito, ou seja, a experiência é sempre

subjetiva, acontece em nós. Para tanto, requer que o sujeito esteja aberto à experiência, deixe afetar-se, seja um sujeito sensível, vulnerável, *ex-posto*. Nesse sentido, esse sujeito ao se *ex-por*, e se deixar afetar, experiência a sua própria transformação, assim, seu modo de pensar e ver o mundo ganha outro significado.

Nesse sentido, a experiência, enquanto *acontecimento* proposta por Larrosa (2009-2014), difere da ideia de experiência enquanto conhecimento espontâneo ou vivido, adquirido pelo indivíduo ao longo da vida; não é o mesmo que experiência no sentido de exercer um ofício, ensinamento adquirido com a prática; difere também, do seu sentido técnico como sendo a experiência a ação de observar ou de experimentar com a finalidade de formar e controlar hipóteses em vista da obtenção de resultados (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2006). A palavra experiência definida com os sentidos acima citados, descende ou do vocábulo latim *experientia* ou do inglês *experience* e *experiment*. Enquanto que a palavra experiência no sentido defendido por Larrosa (2009-2014) vem do latim *experiri*, provar (experimentar). Observemos em suas palavras:

A experiência é em primeiro lugar um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova. O radical é *periri*, que se encontra também e *periculum*, perigo. A raiz indo-europeia é *per* se relaciona com a ideia de travessia [...] em grego há numerosos derivados dessa raiz que marcam a travessia, o percorrido, a passagem: *peirô*, atravessar; *pera*, mais além; *perao* passar através; *perainô*, ir até o fim; *peras*

limite. [...] A experiência é a passagem da existência, a passagem de um ser que não tem essência ou razão do fundamento, mas simplesmente “*ex-iste*” de uma forma sempre singular, finita, imanente, contingente. (LARROSA, 2014, p. 25, grifos do autor).

O fragmento acima deixa claro em qual sentido o conceito de experiência proposto por Larrosa (2014) está sendo empregado. Experiência enquanto *acontecimento*, um encontro, uma relação, enquanto aquilo que nos atravessa, que nos convida a “*expormos*”, a ir mais além, a ultrapassar limites, a *ex-istir*. Esse sentido larrosiano de experiência, como isso que acontece em nós, como uma viagem cheia de perigos da qual saímos transformados, perpassa a proposição de *experiência de pensamento* do movimento de *Filosofia com Criança*¹⁴, proposto e em desenvolvimento por Kohan (2012) e seus/uas colaboradores/as.

Infere-se que para ambos os autores, a experiência é um percurso, um deslocamento, um movimento, um sair de um lugar e encontrar outro lugar, uma travessia perigosa. Assim, está em experiência é adentrar em território desconhecido e imprevisível nunca se sabe o que pode acontecer. Nesse

¹⁴ Prática desenvolvida através do projeto de extensão “Em Caxias, a filosofia en-caixa? A escola pública aposta no pensamento que começou suas atividades em 2007 a partir de uma parceria entre o Núcleo de Estudos de Filosofias e Infâncias (NEFI) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e a escola municipal Joaquim da Silva Peçanha do município de Duque de Caxias. No ano de 2009, somou-se ao projeto a escola Pedro Rodrigues do Carmo, situada no mesmo município fluminense. A implementação conta com o apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ). KOHAN (2012, 15-17).

sentido, a experiência nos tira da zona de conforto, não sabemos o lugar a que vamos alcançar. Porém, se não nos abrimos para a possibilidade da experiência, nada de interessante nos acontece e corremos o risco de viver no conforto da inércia.

Nesse sentido, a *experiência de pensamento* ou *experiência filosófica*, segundo Kohan (2012), é uma relação do sujeito/criança com o mundo, com o saber, dada no encontro com o outro e consigo mesmo, que gera uma “transformação” nos/as envolvidos/as e que está pautada no permanente processo de busca do saber. Porém, salienta que no processo do experimentar uma *experiência de pensamento* com as crianças pode ser que a experiência não aconteça, visto que ela – a experiência – não é algo garantido, controlado; a experiência irrompe, se faz presente sem prévio aviso, ela é imprevisível, pessoal e intransferível. Não existe método que assegure seu acontecimento, não temos como garantir o que nos afetará ou o que afetará o outro/criança e de que modo nos afetará nem de que modo o afetará e reconfigurará ou não os nossos/seus sentidos.

Contudo, Larrosa (2014), defende que a experiência enquanto *acontecimento*, vem, no contexto atual, encontrando dificuldades de ocorrer entre os indivíduos em vista do excesso de informação, presente na sociedade, e especialmente, pelo uso exagerado da tecnologia; excesso de opinião (*doxa*) e falta de tempo, provocados pela dificuldade de, em meio a tantas informações, o sujeito não tem o tempo devido e necessário para aprofundar sua perspectiva, por vezes ingênua e superficial de algo; e, por fim, o excesso de trabalho, no sentido cronológico

e de controle das ações do indivíduo, no sentido da produção, do ativismo. Para que a experiência seja possível é necessário uma suspensão, um ato de rompimento:

Requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2014, p. 24).

O que Larrosa (2014) nos chama atenção é para um olhar diferenciado, para um olhar “aberto”, atencioso e presente. Capaz de nos fazer ver o que normalmente não víamos, de uma educação do olhar. O movimento de *Filosofia com crianças* considera que as crianças têm esse olhar diferenciado para as coisas e o mundo. Desse modo, poderíamos colocar em questão uma possibilidade de sermos educados/as pelo olhar da criança, da infância, que nos apresenta uma lógica provocadora e atenta às coisas que normalmente nos escapam na observação e vivência de mundo.

Assim, de acordo com Kohan (2012), não tem como se ter um método específico para experimentar uma experiência de pensamento. O que se propõe nas experiências de pensamento com crianças é criar as *condições*, em vista das relações de abertura e imprevisibilidade que um encontro é

capaz de abrir e que vem carregado de possibilidades múltiplas, que em muitos momentos surpreendem ao nos colocar diante de situações novas, modificando todo o movimento que se buscava construir, apontando por direções não planejadas, permitindo que se experimente outros rumos aos quais a novidade da experiência de pensar entre docentes e crianças instala novos sentidos.

No entanto, para o/a docente que pretende organizar uma *experiência de pensamento*, Kohan (2012), publica alguns subsídios inspiradores, os quais nomeia de *composição* para se pensar uma experiência de pensamento: São eles:

- (1) uma disposição inicial: a qual funciona como um dispositivo que cria a possibilidade de diálogo, de apresentação de argumentos para a experiência individual e coletiva;
- (2) vivência (leitura) de um texto: esse pode ser de diferentes linguagens: poético, imagético, dramático, etc. Deve ser inspirador e provocador do pensar potencializando a capacidade individual e coletiva dos/as participantes;
- (3) problematização do texto. Levantamento de temas/questões: levantar questões provocadas pelo texto, encontrar problemas que de diferentes formas afetem os/as participantes. Nesse sentido as perguntas podem ser impulsionadoras do pensar, da formulação de problemas de forma intensa e autêntica;
- (4) escolha de temas/questões: interessa nessa etapa explorar as perguntas feitas pelo grupo e identificar a questão central a qual elas se dirigem e orientar-se para aprofundar o que mais inquietou o grupo;
- (5) diálogo: o/a docente tenta proporcionar um ambiente possível de ampla participação e colaboração.

Cuida-se do falar, do escutar, da circulação das ideias e da forma de tratá-las com suas possíveis consequências. Devem-se ficar atentos/as a todas as formas de linguagens: gestos, silêncios, etc.;

(f) para recuperar e continuar pensando o tema: esse é o momento de avaliar e recuperar as dimensões da experiência, abrir novas possibilidades individuais e coletivas. (CIRINO, 2016, p. 62 – 63).

Conquanto Kohan (2012), nos chama à atenção de que esses passos não são métodos nem tampouco uma receita a ser seguida, mas que eles nascem da própria prática da experiência com crianças no município de Duque de Caxias/RJ, os quais vão sendo, cotidianamente, alterados pela dinâmica e movimento que acontece entre as crianças e os adultos no espaço da filosofia.

O conceito de *experiência* no Projeto de Pesquisa – “Infâncias do pensar: filosofia e experiência na escola de educação básica”, UERN, Campus Caicó¹⁵.

Como apresentamos no início desse trabalho em tela o conceito de *experiência* tem permeado, como algo fundamental, todo o nosso estudo, discussão e prática no decorrer do projeto de pesquisa e extensão “Infâncias do pensar: filosofia e experiência na escola de educação básica”, ofertado pelo Curso de Licenciatura em Filosofia, da Universidade do Estado do Rio Grande do

¹⁵ Projeto de Pesquisa – PIBIC/CNPq/UERN “Infâncias do pensar: filosofia e experiência na escola de educação básica”, ofertado pelo Curso de Licenciatura em Filosofia, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, Campus Caicó.

Norte – UERN. Embora os estudos teóricos e práticos dos projetos reconheçam a teoria de Filosofia para Crianças – FpC elaborada pelo filósofo norte-americano Matthew Lipman como pioneira para as possibilidades de relação entre a filosofia e a infância, os fundamentos teóricos e práticos que inspiram o fazer filosofia na escola têm como princípio norteador o movimento teórico e prático de filosofia com crianças coordenado por Kohan (2012).

A escolha pela prática da *filosofia com crianças* em detrimento da prática da FpC se deu pelo fato de entendermos que a FpC pressupõe levar algo pronto para dialogar, debater com as crianças. Enquanto que a *filosofia com crianças* traz a ideia de abertura e possibilidades, uma vez que, acreditamos que a relação entre filosofia e crianças é algo que se faz *com* elas – as crianças como sujeitos do processo. De acordo com esses aspectos, vejamos as palavras de Cirino (2016), coordenadora do projeto acima citado:

Pensar na Filosofia *com* crianças traz o entendimento de algo que *ainda* não está pronto, que está em aberto, que elas - as crianças – também podem fazer em um espaço de pensamento no qual a infância tem voz própria, numa relação de escuta, atenção e igualdade entre crianças e adultos que constituem e são constituídos nesse *fazer* que convida a experiência do pensar colocando em questão esse mesmo pensar. (CIRINO, 2016, p.105, grifos da autora).

Nesse sentido o conceito de experiência que tem permeado as atividades teóricas e práticas dos referidos projetos estão ligadas diretamente à ideia, defendida por

Kohan (2012) e Larrosa (2014), de *experiência* enquanto *acontecimento*, enquanto aquilo que nos toca, que nos passa, que nos acontece, que nos coloca em movimento, que nos coloca em perigo, que é *travessia*.

Partindo dessa compreensão, ensaiar a *experiência de pensamento* no espaço da escola tem sido o *acontecimento* diário dentro das nossas atividades dos projetos de pesquisa e extensão. Entendemos que a ação de pesquisar e de fazer extensão, na nossa experiência, não se dá de forma separada, mas que uma e outra se entrelaçam e se potencializam. Em meio aos estudos, discussões com professoras e estudantes da graduação e do ensino médio, sobre a temática de filosofia com crianças, sobre os conceitos de *experiência*, de infância, da formação, do caminhar na e para a escuta do caminhar na escola pública, nos levam à pensar as experiências de pensamento, encontrar/produzir materiais que, acreditamos, tenham a potência de “forçar o pensar” com e entre nós mesmos/as vai se constituindo, também, em processo de formação que acontece entre a universidade e a escola pública e nos levam à caminhar até à escola para encontrar as crianças. A esse respeito Kohan (2012) afirma que uma das maneiras de tentar “forçar o pensar”, seria/é insistir em experienciar o pensar e pensar a experiência, podendo para isso utilizar materiais diversos que possibilitem uma *composição* de sentidos singulares a cada contexto, que sejam sensíveis e potencializadores dessa capacidade: “Terão beleza, enigma, força.” (KOHAN, 2012, p. 20).

Para tanto, o material proposto *deve* fazer sentido e provocar inquietações, primeiramente, naqueles/as que irão propor às

crianças a experiência de pensamento. A esse respeito vejamos as palavras de Gomes (2012, p. 69) quando de sua inserção como professora alfabetizadora ao Projeto de Filosofia com Crianças “Em Caxias, a filosofia en-caixa?”¹⁶ assim se expressa:

Nas experiências filosóficas, especialmente no planejamento, essa problematização do texto se dá através do levantamento de perguntas ligadas ao tema e que me sejam enigmáticas nesse texto. Para problematizar um texto, eu tinha que saber o que de fato me inquieta e me convida a pensar em tal texto. E para me convidar a dialogar com o texto e convidar as crianças e os adultos a dialogarem, também precisava perguntar, ou melhor, perguntar-me, ou seja, não apenas fazer perguntas externas, mas me colocar dentro da pergunta. A experiência filosófica só faria sentido verdadeiramente sentido se o texto provocasse, primeiramente em mim, o desafio do encontro com o enigmático que nele estava presente, e para isso era necessário problematiza-lo abrindo esse caminho via uma pergunta que me tocasse.

Assim, a nossa inserção no projeto de pesquisa nos fez vivenciar situações singulares de experiência, entre elas, uma provocada a partir da leitura do livro *Mania de Explicação* da autora Adriana Falcão. Essa leitura nos impactou e nos inquietou de tal modo que nos sentimos compelidos a compartilhar com outros colegas afim de vivenciar juntos a experiência do pensar, compreendendo que a experiência é sempre

uma possibilidade, pode ocorrer ou não. Como disse Larrosa (2009) o texto, que aqui funciona como *acontecimento*, tem que ter algo de incompreensível para nós, algo de ilegível. De todo modo, segundo esse autor, o decisivo, desde o ponto de vista da experiência, não é qual é o livro, mas o que nos passa com sua leitura. Sendo assim, tomamos por metodologia a trilha da experiência (CIRINO, 2016) e a proposta de *composição* para a experiência de pensamento apresentada por Kohan (2012), a qual nos orienta para a exigência da experiência que surge e que encontrará suas possibilidades para o exercício do pensar a partir da disposição dos/as participantes.

O livro *Mania de Explicação* apresenta ilustrações convidativas e envolve uma menina, chamada Isabel, que buscava entender o mundo através de movimentos de pensamentos que inventava explicações para alguns temas que para ela necessitava ter significados. Para a Isabel a “Explicação, é uma frase que se acha mais importante do que a palavra. [...] Para ela o mundo do lado de fora era um pouquinho complicado. Se cada um simplificasse as coisas, o mundo podia ser mais fácil, ela pensava. Então, tentava simplificar o mundo dentro da sua cabeça.” (FALCÃO, 2001, p. 1-2-3). O livro *Mania de Explicação*, que é ilustrado por Mariana Massarani, apresenta figuras que não seguem à risca o que é indicado na parte escrita do texto, deixando assim a interpretação seguir o curso da imaginação de cada leitor/a. É justamente essa liberdade de pensamento e imaginação que faz com que as explicações da personagem produzam resultados inquietantes em nós.

¹⁶Para maiores esclarecimentos, acessar: www.filoeduc.org

Assim, iniciamos a cotação da história do livro *Mania de Explicação*. Em seguida, os/as participantes levantaram questionamentos nos quais foram expostos suas inquietações e encantamento provocados pelas palavras e os sentidos dados a estas pela personagem Izabel. Entre as inquietações estavam: Tudo tem explicação? o que significa uma explicação? O que é mania? Qual o significado e sentidos de algumas palavras? Podemos inventar outros sentidos e significados para as palavras a partir dos contextos por nós vivenciados com essas palavras? Será que temos explicação para todas as coisas? De onde será que vem a nossa necessidade de ter que explicar a existência de todas as coisas? entre outras. Assim, seguimos explorando, juntos, todos os aspectos potencializados das ilustrações e dos sentidos dados aos conceitos presentes no livro pela menina Isabel. A exemplo das palavras tristeza, felicidade: “TRISTEZA é uma mão gigante que aperta o seu coração; FELICIDADE é um agora que não tem presa nenhuma.” (FALCÃO, 2001, p. 35).

No decorrer das discussões provocadas no grupo, perpassaram questionamentos sobre os significados e sentidos das palavras. Foi considerado que o movimento do pensar realizado no texto *Mania de Explicação*, de Adriana Falcão remetia mais aos sentidos referentes ao que a menina-personagem do texto atribuía as suas experiências de vida, ou seja, a relação com as palavras, trazia o sentido que as palavras remetiam a ela mesma. De acordo com os/as participantes, esse aspecto ficava visível nas ilustrações que era dada a cada palavra, as quais remetiam aos contextos supostamente vivenciados pela menina-personagem. As-

sim, como Isabel, procurou explicar as palavras que descobria em interação com o seu mundo e que considerava-as complicadas, nossos/as participantes, foram convidados/as a realizarem o exercício de res-significar conceitos buscando atribuir novos sentidos e significados.

Esse exercício culminou em várias ilustrações e escritas poéticas res-significativas para as palavras propostas. Exemplos: um/a dos participantes ao buscar traduzir a palavra “ainda” atribui a mesma o seguinte sentido: “É quando algo não se efetivou, mas está por pouco”, ao mesmo tempo fez um desenho de uma placa de trânsito que indica atenção, chegada; outro/a participante expressou sobre a palavra “sentimento” como sendo: “Algo que vem do interior, que pode ser bom ou ruim”, associando a essa definição o desenho de dois corações, sendo um deles partido ao meio.

Esse foi um momento enriquecedor da experiência de pensamento, visto a riqueza das trocas, problematizações e movimento do pensar expressado na construção de argumentos, oportunidade de diálogo, empatia e confrontos entre as diferentes posições socializadas e construídas.

Ao suspender a experiência, pois de acordo com os princípios orientadores de Kohan (2012), a experiência de pensamento não se finda quando termina o tempo cronológico a ela destinado, mas se segue pensando, relacionando o que foi ali vivenciado, acreditamos que provocamos o grupo a compartilhar, tentar narrar o que cada um/a experimentou. Surgiram relatos de que sentiram algumas dificuldades iniciais em entrar na dinâmica da experiência proposta pela oficina, no sentido de que as atividades exi-

giam reflexão, criação e recriação de sentidos e significados.

Ressaltaram ainda, a percepção de que os sentidos e significados das palavras tomam várias dimensões e contextos quando entrelaçadas às experiências de vida dos/as envolvidos/as e que em muitas situações são conseguimos traduzir em nossas narrativas os significados das palavras. Semelhante à menina Izabel, protagonista do livro *Mania de Explicação*, que diante da palavra “amor”, faz um esforço para explicá-la e apesar de atribuir à palavra “amor” vários significados, não se sente suficientemente satisfeita e assim se expressa: “Talvez porque não tivesse sentido, talvez porque não houvesse explicação, esse negócio de amor ela não sabia explicar, a menina.” (FALCÃO, 2001, p. 45).

Partindo do exposto, sentimos que vivenciamos uma experiência no sentido proposto por Kohan (2012) e Larrosa (2014), enquanto *acontecimento*, enquanto aquilo que nos passa, nos atravessa, e nos acontece, pois, fomos afetadas e acreditamos que conseguimos afetar também os/as participantes. No entanto, compreendemos que narrar uma experiência vivenciada é como tentar tecer uma colcha, uma *tessitura* no dizer de Larrosa (2014), a narração da experiência carrega o desafio da impossibilidade de contar de maneira suficiente o vivenciado. O/a narrador/a estará sempre diante do desafio de ser infiel no exercício de narrar a experiência. Nesse caso específico trata-se também de narrar nos limites desse texto um pouco do que foi percebido da experiência de outros. Nesse sentido, carrega ainda mais a impossibilidade de sua narração completa. Assim, procuramos através da descrição e

reflexão dessa experiência de pensamento, “Tudo tem Explicação?”, esclarecer o conceito de experiência que faz parte da base que sustenta a teoria e prática do projeto de pesquisa e extensão “Infâncias do pensar: filosofia e experiência na escola de educação básica”, ofertado pelo Curso de Licenciatura em Filosofia, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, Campus Caicó, defendendo ser a *experiência* ligada à ideia de *acontecimento*, enquanto aquilo que nos passa, aquilo que nos acontece. Experiência enquanto travessia...

Considerações Finais

O conceito de experiência é um dos principais conceitos que norteiam e inspiram as atividades teóricas e práticas do projeto de pesquisa “Infâncias do pensar: filosofia e experiência na escola de educação básica”, ofertado pelo Curso de Licenciatura em Filosofia, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, Campus Caicó. Vimos que o conceito de experiência dentro do programa Filosofia para Crianças, de Matthew Lipman está diretamente ligado à experiência enquanto imanência da vida que é próprio da existência humana. Nesse sentido, a experiência articula-se com os *fazer* nos quais a criança está inserida, experimenta e problematiza. Assim, dentro da comunidade de investigação as crianças/alunos e professores/as terão a atmosfera propícia para discutir de modo mais rigoroso questões e conceitos que fazem parte da experiência humana, (a exemplo de: amor, alegria, tristeza, fome, bem, mal, verdade, mentira, belo, feio, etc) que aparecem como problemático aos olhos e percepção do grupo. A

imersão dos/as alunos/as na experiência filosófica, nessa perspectiva, desenvolve, de acordo com Lipman, habilidades que contribuem para um pensar cuidadoso, crítico e rigoroso possibilitando um contínuo processo de construção e reconstrução de questões e conceitos que fazem parte de suas experiências, resultando em novas experiências que os levam a ser pessoas mais coerentes no agir com mais responsabilidade social.

A experiência de pensamento proposta pelo movimento de filosofia com crianças, em desenvolvimento por Kohan, também possibilita o aprimoramento do pensamento filosófico das crianças e jovens, no entanto, a experiência nesse movimento está ligada a ideia de *acontecimento*, enquanto algo que nos move para um processo de humanização, onde tem espaço, o amor, a escuta, a atenção, o cuidado com nós mesmos/as e com o outro. O que sentimos ao vivenciar uma experiência enquanto *acontecimento*, enquanto aquilo que me/nos passa, me/nos acontece, me/nos atravessa nem sempre conseguimos narrar em pala-

vas. A própria vivência da experiência torna-se por força do próprio acontecimento indizível. Porém, dificilmente, aquele/a que a experimenta poderá seguir sendo o/a mesmo/a.

Nesse sentido, o projeto de pesquisa e extensão com sua inserção em uma escola pública de Caicó/RN objetiva através dos mais variados materiais (livros, gravuras, fotografias, músicas, etc), criar *condições* para que crianças e jovens vivenciem experiências de pensamentos, que se sintam tocados, atravessados por aquilo que nos faz querer ser melhor, pensar melhor e ser pessoas melhores. Que aprendam a cultivar em seu coração o amor, a escuta, o cuidado com o outro, o respeito a diferença, etc. Contribuindo com a construção e desenvolvimento de uma ética voltada para os valores mais humanos. E, para alcançar esse movimento de transformação a educação filosófica é o caminho, pode ser *travessia*, como defende Larrosa (2014).

Referências

BRASIL. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN. Pró-Reitoria de Ensino de Graduação – PROEG. **Projeto Pedagógico de Curso**. Curso de Licenciatura em Filosofia. Campus Caicó – CAC. 2017. 201 p.

CIRINO, M. R. D. **Filosofia com Crianças**: cenas de experiências em Caicó (RN), Rio de Janeiro (RJ) e La Plata (Argentina). Rio de Janeiro/RJ: NEFI, 2016 (Coleção Teses e Dissertações: 2).

DEWEY, John. **Democracia e Educação**. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1979.

DEWEY, John. **Experiência e Educação**. Tradução de Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1976.

FALCÃO, Adriana. **Mania de explicação**. Ilustrações de Mariana Massarani. São Paulo: Moderna, 2001.

- GOMES, Vanise de Cássia de Araujo Dutra. Filosofia com crianças: caminho para o pensar transformador na escola? In: KOHAN, Walter Omar; OLARIETA, Beatriz Fabiana. (Orgs.). **A escola pública aposta no pensamento**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. p. 53 – 76.
- JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário básico de filosofia**. 4.ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.
- KOHAN, Walter Omar. **Filosofia para crianças**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.
- _____; WUENSCH, Ana Míriam. **Filosofia para crianças: A tentativa pioneira de Matthew Lipman**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- _____. **Infância, estrangeiridade e ignorância**. Ensaios de filosofia e educação. Belo Horizonte: Autentica, 2007.
- _____; OLARIETA, Beatriz Fabiana. (Orgs.). **A escola pública aposta no pensamento**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.
- _____. Palavras, passos e nomes para um projeto. In: _____. OLARIETA, Beatriz Fabiana. (Orgs.). **A escola pública aposta no pensamento**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. p. 17 – 49.
- LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. Tradução de Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2008.
- LIPMAN, Matthew. **A filosofia vai à escola**. Tradução de Maria Elice de Brzezinski Prestes e Lúcia Maria Silva Kennedy. São Paulo: Summus, 1990.
- _____; SHARP, Ann Margaret; OSCANYAN, Frederick S. **A filosofia na sala de aula**. Tradução de Ana Luiza Fernandes Falcone. São Paulo: Nova Alexandria, 2001.
- MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola: uma questão pública**. Tradução de Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- MORA, José Ferrater. **Dicionário de filosofia**. Tradução de Maria Stela Gonçalves, Adail U. Sobral, Marcos Bagno e Nicolás Nyimi Campanário. São Paulo: Loyola, 2000.
- PAGNI, Pedro Angelo. Um lugar para a experiência e suas linguagens entre os saberes e práticas escolares: pensar a infância e o acontecimento na práxis educativa. In: PAGNI, Pedro Angelo, GELAMO, Rodrigo Pelloso (Orgs) **Experiência Educação e Contemporaneidade**. São Paulo: Cultura acadêmica, 2010.

Recebido em: 22/06/2020
Aprovado em: 18/10/2020