

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA - PROF-FILO

Daniel Moraes Carlos

**O LABIRINTO FILOSÓFICO: RECURSO DIDÁTICO PARA UMA EDUCAÇÃO
MENOR NO ENSINO DE FILOSOFIA FUNDAMENTAL**

SÃO CARLOS – SP

2025

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA - PROF-FILO

Daniel Moraes Carlos

**O LABIRINTO FILOSÓFICO: RECURSO DIDÁTICO PARA UMA EDUCAÇÃO MENOR
NO ENSINO DE FILOSOFIA FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Filosofia da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar como parte do processo para obtenção do título de Mestre em Filosofia.

Área de concentração: Filosofia da Educação

Orientação: Dr^a. Adriana Mattar Maamari
Financiamento: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

SÃO CARLOS – SP

2025

Carlos, Daniel Moraes

O labirinto filosófico: recurso didático para uma
educação menor no ensino de filosofia fundamental /
Daniel Moraes Carlos -- 2025.
151f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São
Carlos, campus São Carlos, São Carlos
Orientador (a): Adriana Mattar Maamari
Banca Examinadora: Leoni Maria Padilha Henning,
Walter Omar Kohan
Bibliografia

1. Ensino de filosofia. 2. Filosofia com crianças. 3.
Recurso didático. I. Carlos, Daniel Moraes. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática
(SIn)


DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Arildo Martins - CRB/8 7180


Folha de Aprovação

Defesa de Dissertação de Mestrado do candidato Daniel Moraes Carlos, realizada em 18/12/2025.


Comissão Julgadora:

Documento assinado digitalmente
 LEONI MARIA PADILHA HENNING
Data: 24/04/2026 11:27:35-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Leoni Maria Padilha Henning (UFSCar)

Documento assinado digitalmente
 WALTER OMAR KOHAN
Data: 16/04/2026 12:34:55-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Walter Omar Kohan (UERJ)

Documento assinado digitalmente
 ADRIANA MATTAR MAAMARI
Data: 15/04/2026 23:49:07-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Adriana Mattar Maamari (UFSCar) - Presidente

RESUMO

CARLOS, Daniel M. O LABIRINTO FILOSÓFICO: RECURSO DIDÁTICO PARA UMA EDUCAÇÃO MENOR NO ENSINO DE FILOSOFIA FUNDAMENTAL. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Filosofia da Universidade Federal de São Carlos. 2025.

Esta dissertação, desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Filosofia, propõe um produto pedagógico voltado ao ensino de filosofia no Ensino Fundamental (Ciclos 1 e 2). O trabalho parte de uma hipótese central: o ensino de filosofia deve partir da criança para a filosofia, e não da filosofia para a criança. Essa inversão de perspectiva implica reconhecer a infância não como um objeto de controle ou uma fase a ser superada, mas como uma potência criativa capaz de operar e transformar o pensamento. Nessa direção, a pesquisa articula a genealogia crítica da infância de Sandra Mara Corazza à filosofia da diferença de Gilles Deleuze. A partir dessa interlocução, propõe-se uma prática pedagógica, inspirada em Jacques Derrida, Silvio Gallo e outros autores, que busca romper com a lógica da explicação e da mera transmissão de conteúdos e, sob a perspectiva da “educação menor”, resistir tanto à institucionalização quanto à reprodução acrítica. O dispositivo pedagógico elaborado, o “Labirinto Filosófico”, materializa essa hipótese ao catalisar a Experiência Trágica, concebida não como sofrimento ou catástrofe, mas como condição necessária à emergência do pensamento autônomo e da autoria filosófica infantil. Estruturado como uma “oficina de conceitos”, o dispositivo promove uma prática filosófica coletiva, criativa e emancipatória, que valoriza a singularidade do pensamento infantil e a experiência como fundamentos do filosofar. Metodologicamente, a pesquisa adota uma abordagem qualitativa de natureza exploratória. A revisão bibliográfica é do tipo narrativa, selecionando obras que permitam fundamentar a infância e o direito à filosofia e compreender o lugar da filosofia no Ensino Fundamental. A análise documental incide sobre as diretrizes da UNESCO para o ensino de filosofia e o Currículo Municipal de Indaiatuba (2022), confrontando as competências exigidas com uma proposta de criação conceitual. O procedimento de reflexão etnográfica configura-se como uma pesquisa-ação, na qual o pesquisador, em sua condição de docente da rede municipal de Indaiatuba, observa e registra as dinâmicas de sala de aula, mapeando as “linhas de fuga” nos silêncios das crianças. Os resultados apontam para a viabilidade de uma prática filosófica que articula o direito das crianças à filosofia, reconhecido pela UNESCO e pela Convenção sobre os Direitos da Criança, com uma abordagem que valoriza o “devir-criança” como força transgressiva e ética. Conclui-se que o ensino de filosofia no Ensino Fundamental só é genuinamente filosófico quando se torna um espaço de invenção, resistência e experimentação, capaz de acolher a infância como dimensão existencial e política, e não apenas como etapa evolutiva.

Palavras-chave: Ensino de Filosofia; Infância; Devir-criança; Educação Menor; Experiência Trágica; Labirinto Filosófico.

ABSTRACT

This dissertation, developed within the framework of the Professional Master's Degree in Philosophy, proposes a pedagogical product aimed at teaching philosophy in Elementary Education (Cycles 1 and 2). The work is grounded in a central hypothesis: the teaching of philosophy should proceed from the child toward philosophy, rather than from philosophy toward the child. This reversal of perspective entails recognizing childhood not as an object of control or a stage to be overcome, but as a creative potency capable of operating and transforming thought. In this direction, the research articulates Sandra Mara Corazza's critical genealogy of childhood with Gilles Deleuze's philosophy of difference. From this dialogue emerges a pedagogical practice, inspired by Jacques Derrida, Silvio Gallo, and other authors, that breaks with the logic of explanation and the mere transmission of content and, from the perspective of "minor education," seeks to resist both institutionalization and uncritical reproduction. The pedagogical dispositif developed—the "Philosophical Labyrinth"—materializes this hypothesis by catalyzing the Tragic Experience, understood not as suffering or catastrophe, but as a necessary condition for the emergence of autonomous thought and children's philosophical authorship. Structured as a "workshop of concepts," the dispositif fosters a collective, creative, and emancipatory philosophical practice that values the singularity of children's thinking and experience as the foundations of philosophizing.

Methodologically, the research adopts a qualitative and exploratory approach. The literature review is narrative in nature, selecting works that provide a foundation for understanding childhood and the right to philosophy, as well as the role of philosophy in Elementary Education. The documentary analysis focuses on UNESCO guidelines for the teaching of philosophy and the Municipal Curriculum of Indaiatuba (2022), confronting the required competencies with a proposal centered on conceptual creation. The ethnographic reflection procedure is configured as action research, in which the researcher, in his role as a teacher in the municipal school system of Indaiatuba, observes and records classroom dynamics, mapping "lines of flight" within the silences of children. The results indicate the viability of a philosophical practice that articulates children's right to philosophy—recognized by UNESCO and the Convention on the Rights of the Child—with an approach that values "becoming-child" as a transgressive and ethical force. It is concluded that the teaching of philosophy in Elementary Education is genuinely philosophical only when it becomes a space of invention, resistance, and experimentation, capable of embracing childhood as an existential and political dimension, rather than merely as a developmental stage.

Keywords: Philosophy Teaching; Childhood; Becoming-child; Minor Education; Tragic Experience; Philosophical Labyrinth.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Adriana Mattar Maamari, cujas observações cuidadosas foram essenciais para que eu pudesse enxergar o caminho a ser tomado.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e à Universidade Pública, pela aposta de que o aperfeiçoamento dos professores impactará na formação da nação.

À Secretaria de Educação do município de Indaiatuba (SP), por assumir o ensino de filosofia como disciplina para formação reflexiva em suas escolas, tornando possível esta investigação.

Aos colegas mestrandos, companheiros nesta jornada de aprendizagem e descoberta.

Aos professores que passaram por mim nesta formação, oferecendo um exemplo vivo do que significa professorar com dedicação e arte.

Aos meus alunos, por me sensibilizarem ao mundo infantil e por serem a fonte viva desta pesquisa.

À minha família, em especial aos meus pais e a todos os antepassados que, em corrente, me trouxeram à existência.

E, por fim, à minha companheira, Luana Barbosa Damaceno, pela alegria, apoio e incentivo compartilhados durante toda esta trajetória.

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| 1 INTRODUÇÃO | 11 |
| 2 A INFÂNCIA – A CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DA INFÂNCIA MODERNA | 14 |
| 2.1 A Infância como Fenômeno Histórico e Campo de Forças..... | 15 |
| 2.2 Figuras e Conceitos Fundamentais da Genealogia da Infância | 16 |
| 2.2.1 As Múltiplas Figuras do Infantil | 16 |
| 2.3 A História-Problema e a Descontinuidade do Saber..... | 20 |
| 2.3.1 O Corpo como Superfície de Inscrição da História..... | 21 |
| 2.3.2 As Figuras do Corpo Infantil..... | 22 |
| 2.4 O Dispositivo de Infantilidade: Arquiteturas de Poder e Produção..... | 25 |
| 2.4.1 Definição e Heterogeneidade do Dispositivo..... | 26 |
| 2.4.2 A Função Estratégica Dominante do dispositivo | 28 |
| 2.4.3 O Dispositivo como Vontade de Verdade..... | 29 |
| 2.5 As Rupturas Genealógicas da Infância: A-Vida-A-Morte e Mais-Valia..... | 32 |
| 2.5.1 A Ruptura “A-Vida-A-Morte” | 33 |
| 2.5.2 A Roda dos Expostos como Dispositivo de Ruptura | 34 |
| 2.5.3 A Ruptura “Mais-Valia”..... | 36 |
| 2.5.4 A Pedagogização da Infância | 37 |
| 2.5.5 A Sexualização do Corpo-Alma Infantil..... | 39 |
| 2.5.6 A Perpetuação da “Infância sem Fim” | 40 |
| 2.6 O Grande-Outro e as Dobras de Subjetivação: A Fabricação do Sujeito Ocidental . | 41 |
| 2.6.1 O Grande-Outro: Instância de Verdade e Norma..... | 42 |
| 2.6.2 O Estágio do Espelho e a Alienação Imaginária | 43 |
| 2.6.3 As Quatro Dobras de Subjetivação | 44 |
| 2.7 A Infância do Mundo e o Devir-Criança em Deleuze: Resistência e Criação..... | 48 |
| 2.7.1 O Devir-Criança como Potência Transgressiva | 48 |
| 2.7.2 A Maquinaria de Infância e o Devir-Animal | 50 |
| 2.7.3 A “Morte” Liberadora e o Esquecimento Ativo..... | 52 |

| | |
|--|------------|
| 2.7.4 A Escrita como Devir e a Contaçon de Histórias | 53 |
| 2.8 Considerações: Reinventando a Infância e a Vida | 55 |
| 2.8.1 A Infância como Potência Incessante de Criaçon | 56 |
| 2.8.2 Ética da Infantilidade e Futuros Plurais | 57 |
| 3 A FILOSOFIA NA ESCOLA | 60 |
| 3.1 A Filosofia como Fundamento da Democracia e Direito Universal..... | 60 |
| 3.2 O direito da criança ao filosofar e a filosofia na rede, o surgimento e as características da filosofia na rede municipal. | 62 |
| 3.3 A filosofia como criaçon de conceitos..... | 64 |
| 3.4 A especificidade paradoxal da filosofia e o diálogo interdisciplinar..... | 67 |
| 3.5 O direito à filosofia | 69 |
| 3.5.1 Múltiplas camadas de acesso e afirmaçon à Filosofia..... | 70 |
| 3.5.2 Ensino e Aprendizado da Filosofia: Tradiçon, Crise e Reinvençon | 72 |
| 3.6 Linguagem, Escrita e Descolonizaçon do Pensamento Filosófico..... | 77 |
| 3.6.1 A Linguagem como Constitutiva da Filosofia | 77 |
| 3.6.2 Abertura para Outras Vozes e Geografias..... | 79 |
| 3.7 Desafios e Perspectivas: Reinventando a Filosofia no Ensino Contemporâneo..... | 80 |
| 3.7.1 Uma Pedagogia Estética e Emancipatória do Dissenso | 81 |
| 3.8 A Responsabilidade e o Futuro da Filosofia no Ensino..... | 84 |
| 3.9 A Filosofia como “Devir” | 85 |
| 3.10 Considerações | 87 |
| 4. A REFLEXÕES SOBRE AS POSSIBILIDADES DE UM RECURSO DIDÁTICO PARA O ENSINO FUNDAMENTAL | 89 |
| 4.1 A Experiência Trágica como Acontecimento e a Infância do Pensamento | 92 |
| 4.2 O Abismo Trágico e o Desmoronamento do Sentido..... | 93 |
| 4.3 Educação Menor como Campo de Resistência e Possibilidade | 96 |
| 4.4 A Questão da Autoria e da Singularidade na Prática Filosófica..... | 98 |
| 4.5 Os Riscos e a Resistência na Educação Menor | 99 |
| 4.6 O Labirinto Filosófico como Catalisador da Experiência Trágica | 101 |
| 4.6.1 A Mediaçon do Professor | 102 |
| 4.6.2 A Repetiçon Criativa e a Desnaturalizaçon do Presente | 104 |

| | |
|---|------------|
| 4.6.3 A Avaliação como Processo, Não como Controle | 105 |
| 4.6.4 Implicações para Prática Docente | 107 |
| 4.6.5 Rompendo com a Lógica da Explicação e da Transmissão | 108 |
| 4.6.6 A Filosofia na Escola: Um Caminho Contínuo e Inquieto | 109 |
| 5. CONCLUSÃO..... | 111 |
| 6 REFERÊNCIAS | 114 |
| 6 APÊNDICE – O Labirinto Filosófico | 117 |

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa surge da necessidade de pensar o ensino de filosofia no Ensino Fundamental, considerando a infância não como um objeto de controle ou fase biológica a ser superada, mas como um campo de forças históricas, políticas e existenciais. O Mestrado Profissional, conforme estabelecido pela Portaria Normativa nº 17/2009 da CAPES, surge precisamente como uma forma de dialogar com as tensões entre o mundo acadêmico e o mundo do trabalho, promovendo conhecimento “na” e “para” a prática e valorizando a experiência profissional como fonte legítima de investigação e inovação. É por essa perspectiva, pelas reflexões de um professor sobre as dinâmicas da realidade da sala de aula, que esta dissertação se desenvolve, visando contribuir para uma educação que respeite a infância como lugar de potência criativa e não apenas como objeto de subjetivação.

O problema central sobre o qual nos debruçamos está relacionado à introdução da filosofia como disciplina no Ensino Fundamental, Ciclos 1 e 2, da rede municipal de ensino do Município de Indaiatuba, em São Paulo. Enquanto a filosofia, segundo a UNESCO, constitui-se como “escola da liberdade” e “escola para a paz”, capaz de formar espíritos livres e reflexivos (Declaração de Paris, 1985; Declaração de Salvador, 2017), e enquanto o “direito à filosofia” é reconhecido como uma exigência de justiça cognitiva (Derrida, 1990), seu ensino, ao nível fundamental revela uma contradição fundamental: como ensinar filosofia às crianças sem reproduzir os mesmos mecanismos de controle que a filosofia deveria questionar? É preciso garantir o acesso das crianças aos seus direitos, estabelecidos na Convenção sobre os Direitos da Criança (1989), especialmente os artigos 12, 13 e 14 que garantem a liberdade de pensamento, expressão e opinião, ao mesmo tempo em que se evita que a criança seja “desinfantilizada” ou submetida a modelos herméticos de ensino que desconsideram suas potências criativas.

A hipótese central desta pesquisa é que o ensino de filosofia deve partir da criança e não da filosofia, invertendo a lógica tradicional que parte da filosofia para a criança. Ao priorizar a compreensão das múltiplas infâncias, entendidas como campos de forças históricas, políticas e existenciais, e dos caminhos específicos para a prática docente, propõe-se uma abordagem que dialoga diretamente com as necessidades das crianças e apoia o professor no desenvolvimento de habilidades filosóficas e na condução das discussões em sala de aula, contribuindo para os objetivos do Mestrado Profissional em Filosofia.

A relevância desta pesquisa está em sua capacidade de oferecer uma perspectiva renovada para o ensino de filosofia no Ensino Fundamental, que não se restringe a uma mera

transmissão de conteúdo, mas que valoriza a infância como lugar de criação e resistência. A proposta do “Labirinto Filosófico” como recurso didático representa não apenas um material de ensino, mas um espaço de experimentação e criação, um convite à inquietação e à busca contínua de significados, que respeita a singularidade e a autoria do pensamento infantil. Este trabalho, portanto, se posiciona como uma contribuição para a efetivação dos direitos das crianças e para a construção de uma sociedade mais democrática e de sujeitos verdadeiramente livres.

A presente pesquisa adota uma abordagem qualitativa de natureza exploratória (Severino, 2017), estruturada em três frentes metodológicas distintas e complementares:

1. Revisão Bibliográfica de caráter Narrativo (Rother, E. T, 2007): Diferente de uma revisão sistemática, optou-se pela revisão narrativa para permitir uma análise crítica e interdisciplinar da construção histórica da infância e do ensino de filosofia. O referencial foi selecionado a partir de um recorte teórico específico: a genealogia de Sandra Mara Corazza (para a desnaturalização da infância) e a filosofia da diferença de Gilles Deleuze e Silvio Gallo (para a proposição do devir-criança e da educação menor).

2. Análise Documental: Foram analisados documentos normativos nacionais e internacionais que fundamentam o “direito à filosofia” e a concepção de infância, tais como a Convenção sobre os Direitos da Criança (1989), as diretrizes da UNESCO para o ensino de filosofia e o Currículo de Sociedade e Natureza (Filosofia) do município de Indaiatuba. O critério de seleção focou em documentos que tensionam a relação entre a proteção institucional da criança e sua autonomia de pensamento.

3. Procedimento de Autoetnografia (Gama, Raimondi e Barros, 2021): A análise da prática docente em Indaiatuba configura-se como uma autoetnografia, na qual o pesquisador utiliza sua própria experiência profissional como fonte legítima de investigação. Os procedimentos incluíram a reflexão sobre as dinâmicas de sala de aula e a observação participante, visando identificar as “linhas de fuga” e os silêncios das crianças que serviram de base para a elaboração do recurso didático “Labirinto Filosófico”.

A estrutura do trabalho é delineada para explorar essas dimensões de maneira sistemática. O primeiro momento, “Infância – construção histórica da infância moderna”, aborda a análise genealógica da infância, reconhecendo-a como um espaço de indeterminação. Abordamos metodologia proposta por Corazza, que se aproxima de uma “história-problema” em busca da heterogeneidade da infância e não de uma essência pré-determinada.

O segundo momento “A Filosofia na Escola”, aborda o ensino de filosofia como um “direito à filosofia”, examinando a relevância da filosofia para a formação de sujeitos críticos

e autônomos, as antinomias do ensino filosófico e os caminhos para uma “educação menor”. O estudo também analisa o contexto do ensino de filosofia em Indaiatuba, aproximando a proposta teórica em um estudo de caso local.

O terceiro momento “A Experiência Trágica no Ensino de Filosofia – Reflexões sobre as Possibilidades de um Recurso Didático para o Ensino Fundamental”, apresenta o caminho para a materialização dos estudos por meio do recurso didático “Labirinto Filosófico”. O recurso foi concebido como um mapa de provocações que visam estimular o pensamento dentro de uma proposta de uma Educação Menor, articulando a Experiência Trágica como condição para a aparecimento do pensamento próprio e da autoria filosófica.

2 A INFÂNCIA – A CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DA INFÂNCIA MODERNA

A efetivação do ensino de filosofia no Ensino Fundamental pressupõe a criança e a infância como objetos centrais do processo de ensino e aprendizagem, e não apenas como destinatárias de metodologias e pedagogias alheias às suas realidades simbólicas e materiais. Logo, pensar sobre o ensino de filosofia implica, para além de delimitar as diferentes abordagens teóricas — como a Filosofia para Crianças, Filosofia com Crianças, Filosofia dirigida à infância, Infância e filosofia, atividades filosóficas adaptadas aos jovens (Unicef, 1996) — enfrentar um desafio epistemológico central: a própria concepção de infância.

Infância, conceito multifacetado (Lins *et al.*, 2014), desafia definições unívocas. Embora instrumentos normativos como o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/1990) a delimitem cronologicamente (até 12 anos) e órgãos como o Ministério da Saúde e a Sociedade Brasileira de Pediatria estendam a adolescência até os 20 anos, tais demarcações legais e biológicas não esgotam seu significado. Essa limitação torna-se evidente ao observar a infância como categoria histórico-social: culturas a definem por ritos de passagem; como o ritual das formigas tucandeiras entre os Sateré-Mawé, as cerimônias de debutantes ou casamentos, vinculando-a a sistemas simbólicos particulares. Sob uma perspectiva filosófica e teológica, a infância ganha contornos ainda mais complexos; Nogueira (2019, p. 135) concebe-a como “estado” associado ao milagre, à pureza e à superação existencial, condições necessárias, em algumas tradições, para acessar dimensões transcendentais: “somente o estado de Infância propicia a entrada no reino dos céus” (Nogueira, 2019, p. 135).

É justamente essa irredutibilidade da compreensão do que é a infância que afirma a tese deste capítulo, ela extrapola definições, não se reduz a uma etapa biológica pré-adulta ou aos ritos culturais, é um estado existencial e criativo que se realiza como um acontecimento. Como afirma Agamben (2005, p. 58), corresponde a “uma experiência pura e, por assim dizer, ainda muda”, um intervalo inaugural entre o humano e o linguístico, que se manifesta na subversão lúdica do cotidiano, na perplexidade e na curiosidade diante do mundo, pois “um olhar infantil é capaz de se espantar diante do que é corriqueiro e enxergar coisas inusitadas nas situações mais regulares e ordinárias” (Nogueira, 2019, p. 135). Para tanto, pretendemos demarcar o espaço de atuação da infância através de uma perspectiva interdisciplinar, apresentando-a como um acontecimento filosófico. Essa demarcação buscar compreender e conceituar a infância justamente no momento em que seu futuro e seu significado se tornam incertos.

2.1 A Infância como Fenômeno Histórico e Campo de Forças

A grande discussão contemporânea em torno do tema “adultização” ou a “perda da infância”, é um dos sintomas de que a concepção de infância que a modernidade ocidental construiu está em crise. Afinal, se a infância fosse uma experiência estável, segura e autoevidente não precisaríamos de tantos discursos para defendê-la, defini-la ou salvá-la. Longe de ser uma fase biológica imutável ou um estado natural de pureza, a infância emerge como um emaranhado de campos e dimensões ligados a contextos ontológicos, sociais e históricos em constante devir.

Nesse contexto, a obra de Sandra Mara Corazza, “História da Infância sem Fim” (2004), representa um marco ao propor uma infância que se reinventa continuamente sem fim. Para a autora, o infantil é um processo dinâmico, heterogêneo e infinitamente reconfigurável, este discurso visa romper com as narrativas lineares e evolucionistas, que tradicionalmente descreveram a infância, seja como um “projeto inacabado” ou uma “época em extinção” (Corazza, 2004, p. 32).

A perspectiva de Corazza surge como uma resposta crítica ao que ela denomina história da infância tradicional, que frequentemente a reduz a uma visão essencialista e naturalizada. Paralelamente, à perspectiva genealógica de Corazza, a filosofia de Gilles Deleuze oferece uma dimensão complementar ao abordar a infância não como uma fase cronológica da vida, mas como uma potência de agência e criação.

Na tese “A infância do mundo - escritos para Gilles Deleuze” de Livia Fortuna do Valle (2018), encontramos uma exploração profunda dessa dimensão, onde a infância do mundo é entendida como a potência de criação dos povos. Para Deleuze, o devir-criança não se confunde com a nostalgia ou a infantilização, mas representa uma reinstalação de forças informes, indeterminadas, cheias de mundos potentes, desconhecidos (Valle, 2018). É um “devir-criança como algo da vida que passa em nós, através da qual, algo de transgressivo surge como germinação” (Valle, 2018, p.12). Essa concepção é essencial para compreender a infância não apenas como um objeto de controle, mas também como uma fonte de resistência e invenção.

A articulação entre a genealogia crítica de Corazza e a filosofia da potência de Deleuze revela, portanto, uma sinergia fundamental para esta pesquisa. Enquanto a análise de Corazza atua no sentido de “limpar o terreno”, desnaturalizando a infância e expondo as capturas históricas e os mecanismos de poder-saber que moldam o dispositivo de infantilidade, o devir-criança de Deleuze oferece a “linha de fuga” e a “máquina de guerra” necessárias para subverter essa moldagem. Essa tensão produtiva permite que a investigação sobre o que a infância foi

tornada sirva de solo para a construção do que ela pode ser: uma potência de agência, criação e transgressão. Dessa forma, o ensino de filosofia no Ensino Fundamental se desprende da mera função de controle ou normalização para se consolidar como uma prática de invenção e resistência, capaz de acolher a singularidade e a autoria do pensamento infantil.

2.2 Figuras e Conceitos Fundamentais da Genealogia da Infância

A análise genealógica da infância proposta por Sandra Mara Corazza rompe radicalmente com as narrativas tradicionais que tratam a infância como uma fase natural, universal e essencial da vida humana. Ao contrário dessa visão essencialista, Corazza revela a infância como um campo de forças históricas, políticas e discursivas, constituído por múltiplas figuras que emergem em diferentes contextos temporais e espaciais.

Nessa perspectiva, a infância moderna habita um espaço de indeterminação paradoxal, se revela como uma “identidade natimorta” (Corazza, 2004). O conceito revela que a infância é produzida por dispositivos de infantilidade, com o objetivo de ser superada em direção à adultez. A criança é, assim, constituída como um “não-adulto” em transição, um ser cuja existência presente e autônoma é negada em prol de um futuro estágio de maturidade definido como ideal. A infância nasce, portanto, sob a égide de sua própria finitude programada, servindo como uma ficção necessária para consolidar a ontologia do sujeito adulto. Esses conceitos constituem ferramentas críticas indispensáveis para desvelar os mecanismos pelos quais a infância é historicamente construída, problematizada e governada. Identificar e analisar as múltiplas figuras do infantil é fundamental para compreender como o dispositivo de infantilidade opera conforme exigências sociais específicas.

2.2.1 As Múltiplas Figuras do Infantil

A infância, em sua complexidade, não se manifesta como uma entidade única ou homogênea, mas através de múltiplas figuras historicamente construídas (Corazza, 2004). Essas figuras não são características inerentes à criança, mas sim configurações provisórias e mutáveis produzidas por dispositivos de poder-saber conforme exigências sociais específicas. Para Corazza, identificar e analisar essas figuras é fundamental para compreender como o infantil foi e continua sendo produzido, problematizado e governado em diferentes contextos

históricos. A autora identifica algumas figuras principais (Corazza, 2004, p. 13) que constituem o campo do infantil, cada uma delas revelando aspectos específicos das verdades e poderes investidos na criança ao longo da história:

Criança-pai; a origem, o que se aprende a ser. A “criança-pai” representa a figura da criança como origem e fundamento do ser humano. Nesta figura, a criança é concebida como aquilo que “aprendemos a ser”, como o modelo a ser seguido ou imitado. Historicamente, esta figura se manifesta em representações que veem na criança uma pureza, autenticidade ou sabedoria que o adulto teria perdido. Ela seria como “pai” do adulto, como aquela que detém a chave para compreender a essência humana. Segundo Corazza, a figura da criança-pai está profundamente ligada à nostalgia de uma infância idealizada, que serve como referência ética e existencial para o adulto.

Criança-do-mal (Corazza, 2004, p. 13), a que deve ser excluída, separada, educada. Esta figura representa a infância como algo perigoso, ameaçador ou indesejável. Nesta configuração, a criança é vista como portadora de uma natureza intrinsecamente má ou pecaminosa, que precisa ser corrigida e disciplinada para se tornar aceitável socialmente. Corazza (Ibidem) identifica esta figura como aquela “que deve ser excluída, separada, educada”. É a criança que, por sua própria natureza, representa uma ameaça à ordem social e precisa ser submetida a processos de correção e normalização. Essa figura está profundamente ligada às instituições disciplinares que surgiram na modernidade, como asilos, reformatórios e escolas, todas voltadas para a correção da criança considerada “má” ou desviante.

Criança-objeto-científico (Corazza, 2004, p. 13) é o resultado de saberes e investigações, representa a infância como objeto de estudo e investigação científica. Nesta figura, a criança é concebida como um fenômeno a ser analisado, medido e compreendido através de métodos científicos. Historicamente, essa figura emerge com o desenvolvimento das ciências humanas e sociais, como a psicologia infantil, a pediatria e a pedagogia científica. Para Corazza (2004, p. 45), nesta figura, a criança que é observada, medida, testada e classificada em função de critérios científicos estabelecidos. Essa figura está profundamente ligada à medicalização e psiquiatrização da infância, onde a criança é submetida a diagnósticos e tratamentos que visam normalizá-la em relação a padrões estabelecidos pela ciência.

Criança-cotidiano, objeto de cuidados e ternura. A “criança-cotidiano” (Corazza, 2004, p. 13) representa a infância como objeto de cuidados, ternura e afeto no âmbito doméstico e familiar. Nesta figura, a criança é concebida como ser frágil e dependente, que necessita de proteção, amor e cuidado por parte dos adultos, especialmente dos pais. Historicamente, essa figura se fortalece com o desenvolvimento da família burguesa moderna, onde a infância passa

a ser valorizada como espaço de afeto e intimidade. Segundo Corazza, essa figura está profundamente ligada à privatização da infância, onde o cuidado com a criança passa a ser uma responsabilidade privada da família, especialmente da mãe, em detrimento de responsabilidades coletivas ou comunitárias.

Criança-tempo (Corazza, 2004, p. 13) representa a infância como um momento específico na trajetória temporal da vida humana, como um estágio de desenvolvimento que precede a idade adulta. Nesta figura, a criança é concebida como um ser em processo de transformação, que passará por diferentes fases até atingir a maturidade adulta. Historicamente, essa figura se consolida com o desenvolvimento da psicologia do desenvolvimento e da pedagogia evolutiva. Para Corazza (2004, p. 37), esta figura é o “lugar de apego do humano em relação a si mesmo”, onde o indivíduo se reconhece em seu próprio processo de desenvolvimento. É a criança como etapa necessária no caminho para a adultez, como momento de crescimento e amadurecimento. Essa figura está profundamente ligada à cronologização da infância, onde a idade cronológica passa a ser o critério principal para definir o que é “adequado” para cada fase da vida infantil.

Criança-inferioridade (Corazza, 2004, p. 13); ligada ao servilismo, dependência, submissão, representa a infância como uma condição de inferioridade em relação aos adultos. Nesta figura, a criança é concebida como um ser incompleto, inferior e subordinado, que precisa ser guiado, controlado e educado pelos adultos. Historicamente, essa figura está presente em diversas culturas e épocas, onde a infância é vista como um estado inferior que precisa ser superado. Corazza (2004, p. 127) identifica esta figura como a criança, que por ser inferior, que deve ser submetida à autoridade adulta. Essa figura está profundamente ligada às relações de poder entre adultos e crianças, onde a inferioridade da criança é utilizada para justificar sua subordinação e controle.

Criança-promessa-de-felicidade/roubada/desesperança; a idealização e a perda. Esta figura representa a infância como objeto de idealização, esperança ou, inversamente, como fonte de desespero e perda. Nesta figura, a criança é concebida como portadora de promessas de felicidade futura, como símbolo de renovação e esperança, ou, ao contrário, como fonte de desespero quando essas promessas não se realizam. Segundo Corazza (2004, p. 13, 37, 322), esta figura abrange tanto a “criança-promessa-de-felicidade”, como a “criança-roubada” e a “criança-desperança”. Essa figura está profundamente ligada às representações culturais da infância como tempo de pureza, inocência e felicidade, mas também às crises contemporâneas relacionadas à suposta “perda da infância” ou ao seu “fim”.

As figuras de El Niño/La Niña são apresentadas nas fontes como uma das “novas figuras de infantil” pensadas a partir de uma ética da infantilidade, juntamente com Sofia, Emílio e Graciliano (Corazza, 2004, p. 338, 340, 343, 345). Elas representam o novo significante infantil operando no presente, emergem no contexto atual, onde a infância é intensamente problematizada e questionada em seus fundamentos. Para Corazza (2004, p. 345), essas figuras concretizam a teleologia-infantil contemporânea, que se centra na pergunta ética: “O que quero ser como sujeito moral realizado?” (Ibidem). Isso implica questionar como El Niño/La Niña e os “infantis” contemporâneos aspiram a se comportar moralmente e como sua conduta moral é constituída para não apenas seguir os valores da infantilidade, mas para ser um “infantil-moral” (Ibidem).

Essa figura é caracterizada como a “figura infantil-adulta” na História da Infantilidade, sendo inclusive vista como intrometida devido às significações que a acompanham no fim da história, como selvagem, furioso, cruel, monstro, problemático, assustador e anômalo (Corazza, 2004, p. 348). A figura de El Niño/La Niña sugere que o “bom infante” já não existe. Ela surge como uma figura de areia entre uma maré vazante e outra montante, visível apenas entre um passado que o ignorava e um futuro que não o reconhecerá. Representa o negativo do mundo da Modernidade, com seus furores e flagelos penetrando nos saberes do infantil ainda não razoáveis (Corazza, 2004, p. 346).

Diferente das construções históricas anteriores, essa figura não visa meramente classificar o infantil, mas estabelecer uma relação ética pautada na dimensão teleológica: a busca por ser um sujeito moral realizado. Na realização do sujeito moral, El Niño/La Niña se integra ao dispositivo de infantilidade ao promover modos de subjetivação produzindo uma hermenêutica de si, que a leva a decifrar sua própria natureza como algo primitivo, sexualizado e ameaçador e que deve ser corrigido para que ela atinja a essência do “Grande-Outro”, a forçando a amadurecer precocemente (Corazza, 2004, p. 348).

Essa figura incorpora discursos científicos que buscam transformar sua natureza, através de “técnicas de si” (ascéticas) para se transformar rapidamente em adulto normal. Essas práticas incluem autodisciplinamento, autoeducação, autoavaliação, autodomínio, autorregulamentação, autovigilância moral, autonormalização de seu “infantilismo” (Corazza, p. 342), delação, confissão, exercícios físicos, abdicção do narcisismo infantil, controle de paixões e apetites, educação para a racionalização e conscientização do amor do Outro. O objetivo é claro: tornar-se seu próprio mestre, fortalecer sua fraqueza constitucional e alcançar a autonomia, a normalidade moral e a saúde o mais rápido possível.

Assim, a atitude desse infantil-adulto para consigo consiste em um esforço permanente para romper com a própria infância, vendo nela uma “falha” a ser superada em troca da promessa de liberdade, cidadania e imortalidade oferecidas pelo mundo adulto.

Nesse sentido, “El Niño/La Niña” representam uma possibilidade de romper com as lógicas tradicionais de poder e subjetivação que definem o dispositivo de infantilidade. Essas figuras estão “estilhaçando o espelho, a prisão do reflexo”, desequilibrando relações conhecidas e aniquilando-se, dissociando-se e desidentificando-se nas brumas de uma infância revisitada (Corazza, 2004, p. 357). Ao recusarem o papel de reflexo dócil do adulto, essas figuras promovem uma dessubjetivação, desprendendo-se de identidades fixas para tornarem-se “sujeitos-outros” de si mesmos, abertos a múltiplas identificações. Sugere-se, portanto, a necessidade de inventar uma nova relação e modo de vida com os infantis, uma cultura e uma ética ainda sem formas e forças definidas (Corazza, 2004, p. 358).

A figura de um Pequeno Príncipe vindo de um planeta distante, que, com seu beijo amoroso de estrangeiro, poderia reviver a menina e subtraí-la da dependência ao olhar e ao código soberanos, serve como metáfora desse devir: um ser que, ao desviar-se da dependência soberana do olhar adulto, instaura uma humanidade outra, dionisiaca e trágica, que celebra o riso e o movimento livre contra a uniformidade apática das instituições.

2.3 A História-Problema e a Descontinuidade do Saber

A análise das figuras do infantil revela a necessidade de uma metodologia específica para estudar a história da infância, uma metodologia que rompa com as abordagens tradicionais e permita captar a complexidade e heterogeneidade do fenômeno. Neste contexto, Corazza propõe a história-problema como alternativa à história-relato tradicional.

A história dos historiadores caracteriza-se por uma narrativa linear, teleológica e evolucionista, que busca estabelecer uma continuidade suave e progressiva na história da infância. Essa abordagem trata a infância como se fosse uma vida biológica com etapas predeterminadas: nascimento, crescimento, maturidade e morte (Corazza, 2004, p. 114). Sua tarefa é mostrar que o passado ainda está lá, bem vivo no presente, animando-o ainda em segredo, depois de ter imposto a todos os obstáculos do percurso uma forma delineada desde o início (Corazza, 2004, p. 114).

Em contraste, a história-problema proposta por Corazza se caracteriza pela atenção às rupturas, às descontinuidades e às heterogeneidades na história da infância. Sua tarefa não é

restabelecer uma grande continuidade da história, mas manter o que se passou com o infantil, na dispersão, captando a multiplicidade de elementos heterogêneos que surgem de maneira dispersa e fragmentada. Essa abordagem se fundamenta em dois conceitos-chave da filosofia foucaultiana: *Herkunft* (procedência) e *Entstehung* (emergência). A procedência, segundo Corazza (2004, p. 55), agita o que se percebe imóvel, fragmenta o que se pensava unido, revelando a heterogeneidade que está por trás das aparências de continuidade e unidade. A emergência, por sua vez, “faz entrar em cena as forças: sua interrupção, o salto pelo qual elas passam dos bastidores para o teatro” (Corazza, 2004, p. 55).

Esses conceitos permitem compreender como a infância nasceu não de uma essência pré-determinada, mas de uma “exterioridade de acidentes” (Corazza, 2004, p. 115). A infância não é um fenômeno natural ou biológico que existe independentemente das práticas históricas, mas um efeito de dispositivos de poder-saber que a constituem como objeto de problematização e governamentalidade.

A história-problema, portanto, não busca estabelecer uma narrativa coerente e contínua da infância, mas analisar as disposições sistemáticas de seus descontínuos para compreender “como foi possível que, em certos momentos históricos, em certas ordens de saber e sob determinadas relações de poder, ocorressem mudanças bruscas, precipitações de evolução, modificações globais” (Corazza, 2004, p. 51).

Essa metodologia permite identificar as duas grandes rupturas, as quais falaremos detalhadamente mais à frente, e que, segundo Corazza (2004, p. 51), constituem o dispositivo de infantilidade moderno: a ruptura “a-vida-a-morte” e a ruptura da “mais-valia”. A primeira refere-se ao paradoxal espaço de indeterminação onde a criança é simultaneamente nascida e já em vias de morrer - uma “identidade natimorta”. A segunda refere-se à “pedagogização do corpo-alma e sexualização do infantil/infantilização do sexo” (Corazza, 2004, p. 52), que gera um “lucro sobre uma mercadoria que (...) se apresenta como bem mais contemporânea: ‘a-infância-sem-fim’ “ (Corazza, 2004, p. 208).

A história-problema revela, assim, que a infância moderna não é o resultado de um desenvolvimento natural ou inevitável, mas o produto de dispositivos estratégicos que a constituem como objeto de problematização e governamentalidade. Ao invés de tratar a infância como um dado pré-existente, essa abordagem a compreende como um processo dinâmico, heterogêneo e infinitamente reconfigurável, que se constitui historicamente.

2.3.1 O Corpo como Superfície de Inscrição da História

A análise das figuras do infantil e da história-problema revela que a infância não é apenas um constructo discursivo, mas também se materializa no corpo. Para Corazza (2004, p. 115), o corpo infantil é uma superfície de inscrição dos acontecimentos, onde a história se marca e arruína. Essa concepção rompe com a ideia de um corpo infantil natural ou biológico, apresentando-o como um campo de inscrição de práticas históricas, políticas e discursivas.

Vestígios e Marcas

As condições físicas das crianças, como má alimentação, respiração deficiente e corpos frágeis, não são meros fatos biológicos, mas “vestígios das ‘falhas de avaliação e maus cálculos’ ancestrais, sedimentadas como marcas sociais e políticas” (Corazza, 2004, p. 115, 117). Essas marcas revelam subjetivações e sujeições que operam através de dispositivos de poder-saber. Corazza afirma que o corpo infantil é superfície de inscrição no corpo de cada indivíduo e no corpo das populações (Corazza, 2004, p. 119), envolvendo

estimativas demográficas, cálculo da pirâmide das idades, previsão das diferentes esperanças de vida, contagem das taxas de morbidade, estudo das relações entre o crescimento das riquezas e da população, incitações ao casamento e à natalidade conjugal, desenvolvimento da educação escolarizada e da formação profissional (Ibidem).

Esses elementos não são neutros, mas operam como dispositivos de poder que inscrevem normas e expectativas no corpo infantil.

2.3.2 As Figuras do Corpo Infantil

Corazza (2004, p. 162) identifica três figuras principais do corpo infantil que revelam os mecanismos de poder que os sujeitam: o corpo “dormindo/morto”, o corpo “imobilizado” e o corpo “afastado”.

2.3.2.1 *Dormindo/Morto*

A figura do corpo “dormindo/morto” refere-se à morte infantil e à sua representação cultural, especialmente na figura do anjinho como objeto de devoção. Historicamente, a alta

mortalidade infantil era um fenômeno comum, e a morte de crianças era frequentemente tratada com uma estranha alegria ou resignação pelos pais. Segundo Corazza (2004, p. 144), citando Luccock, havia uma estranha alegria dos pais diante da morte de filhos, onde a morte infantil era vista como uma forma de salvação para a criança, que seria recebida diretamente no céu como um anjinho. Essa figura revela como a morte infantil era incorporada às práticas religiosas e culturais, funcionando como um dispositivo de controle emocional e espiritual. A Roda dos Expostos é um exemplo emblemático dessa figura, funcionando como um “engenho, a máquina, a engrenagem giratória e ótica, o arranjo, a figura da tecnologia política disciplinadora do infantil” (Corazza, 2004, p. 112). Através desse dispositivo, as crianças abandonadas eram recebidas, mas também sujeitas a altas taxas de mortalidade, revelando a ambivalência entre vida e morte que caracteriza essa figura.

2.3.2.2 *Corpo “Imobilizado”*

A figura do corpo imobilizado revela uma das mais antigas estratégias de controle sobre a infância: a disciplina da mobilidade através de técnicas que restringem a liberdade corporal da criança. Historicamente, essa figura se manifesta no enfaixamento de crianças, no uso de andadores, ataduras e castigos físicos, práticas que Corazza (2004, p. 163) descreve como disseminadas para “assegurar uma postura humana”, imobilizar o corpo e controlar a liberdade motora das crianças. Essas intervenções não eram meramente funcionais, mas visavam transformar o corpo infantil em um corpo adequado às normas sociais, domesticando sua natural mobilidade e espontaneidade.

Essa disciplina do corpo está profundamente ligada à pedagogia moderna, onde o controle da mobilidade infantil é visto como fundamental para a formação do sujeito adulto. O corpo imobilizado é um corpo em processo de moldagem, sendo disciplinado e preparado para assumir seu lugar subordinado na sociedade adulta. Nesse sentido, a imobilização do corpo infantil não é apenas uma prática física, mas um dispositivo de subjetivação que opera na constituição do “infantil-dependente”, aquele que deve ser moldado para se tornar adulto.

No entanto, é justamente contra essa lógica de controle que emerge a perspectiva da infância como potência de resistência. Conforme a ideia de Deleuze retomada por Valle (2018), o pensamento não é nada sem a capacidade de nos mantermos permeáveis às forças que atravessam o corpo, uma capacidade que se atualiza como uma espécie de infância no corpo. A

infância, nessa perspectiva, não é um estado a ser superado ou corrigido, mas uma potência de criação que resiste às formas de imobilização e controle impostas pelo dispositivo de infantilidade. Enquanto Corazza desvela os mecanismos de poder que imobilizam o corpo infantil, Deleuze aponta para a possibilidade de uma infância que escapa a essa imobilização, que opera como força transgressiva e criativa.

2.3.2.3 *Corpo Afastado*

A figura do corpo “afastado” revela uma das mais cruéis estratégias de controle sobre a infância: a separação sistemática das crianças de seus contextos familiares e comunitários. Historicamente, essa figura se manifesta na prática das amas-de-leite, onde escravas negras eram separadas de seus próprios filhos para amamentar crianças brancas, gerando uma dupla alienação e exploração. Corazza (2004, p. 178) analisa como essa prática não apenas afastava as crianças de suas mães biológicas, mas também criava uma relação de dependência e exploração entre diferentes classes e etnias. Outras formas de afastamento incluem a venda de filhos, o uso de crianças como reféns ou para pagamento de dívidas (Corazza, 2004, p. 181). Essa figura revela como o corpo infantil é frequentemente instrumentalizado como moeda de troca em relações de poder mais amplas, sendo afastado de seus contextos naturais para servir a interesses políticos, econômicos ou sociais.

No entanto, é justamente contra essa lógica de instrumentalização e controle que emerge a perspectiva da infância como potência de resistência. A discussão sobre o corpo como superfície de inscrição pode ser articulada com a filosofia de Deleuze sobre o corpo sem órgãos e a resistência às formas de controle. Para Deleuze, o corpo não é um organismo fixo e estruturado, mas um campo de intensidades e potências que pode ser liberado das formas de organização que o aprisionam. Nessa perspectiva, a infância não é um estado a ser superado, mas uma potência de criação que resiste às formas de organização e controle impostas pelo dispositivo de infantilidade.

A noção de “devir-criança” de Deleuze, como “reinstalação de forças informes, indeterminadas, cheias de mundos potentes, desconhecidos” (Valle, 2018), oferece uma perspectiva alternativa à concepção do corpo infantil como mero objeto de inscrição. O devir-criança representa uma potência de resistência e criação que opera através do corpo, permitindo a emergência de novas possibilidades e configurações. Como afirma Valle (2018, p. 131), “a

infância não é um estado inferior quando somente ela pode atualizar as virtualidades que uma experiência anuncia, como portadora de potências e novos sentidos éticos”. Essa perspectiva é reforçada pela poesia de Ana Martins Marques, citada por Valle: “É como se a infância não fosse um tempo, mas um lugar/(...) aquele onde cometemos/nosso primeiro crime” (Valle, p. 13), revelando a infância como um espaço de transgressão e germinação de novos pensamentos.

Valle (2018, p. 230) sugere que a infância do mundo consiste na potência de criação dos povos, representando uma capacidade de resistência às formas de controle que buscam organizar as intensidades que se proliferam pelo campo social. Essa resistência se materializa na ideia de uma “máquina de (guerra da) infância” que poderia combater a fixação das essências que nos sufocam, e o Estado em nós que reduz a multiplicidade da vida a uma uniformidade apática, conformada. Contrariamente àquilo que nos pretende fixar nas formas e na moral que universaliza, uma máquina da infância, ou o modo de vida ético que uma máquina de infância instiga, ajudaria no descolamento de uma obediência cega a um conjunto de regras e valores prescritos pelo poder alheio, interiorizando formas e incorporando atitudes vindas de fora (Valle, 2018, p. 132).

Em síntese, a análise das figuras do infantil, da história-problema e do corpo como superfície de inscrição revela a complexidade e heterogeneidade da infância como fenômeno histórico e político. A infância não é uma essência natural ou biológica, mas um campo de forças histórico, constituído por múltiplas figuras que emergem em diferentes contextos e são produzidas por dispositivos de poder-saber específicos. Essa perspectiva desnaturalizadora é fundamental para compreender a infância não como um dado pré-existente, mas como um processo dinâmico e reconfigurável, atravessado por relações de poder e potências de criação. Enquanto Corazza desvela os mecanismos de poder que instrumentalizam o corpo infantil, Deleuze aponta para a possibilidade de uma infância que escapa a essa instrumentalização, que opera como força transgressiva e criativa.

2.4 O Dispositivo de Infantilidade: Arquiteturas de Poder e Produção

A compreensão da infância como fenômeno histórico e político exige uma análise das estruturas que a produzem e governam. É nesse contexto que o conceito de “dispositivo de infantilidade” (Corazza, 2004, p.28) emerge como ferramenta analítica fundamental, permitindo desvendar a complexa arquitetura de poder e saber que constitui a infância como

objeto de problematização e governamentalidade. A análise do dispositivo de infantilidade revela não apenas como a infância foi historicamente construída, mas também como ela continua sendo produzida e reproduzida em nossas sociedades contemporâneas. Nesta seção, exploraremos em profundidade esse conceito, examinando sua definição, heterogeneidade, função estratégica dominante e sua natureza como vontade de verdade sobre o adulto (Corazza, 2004).

2.4.1 Definição e Heterogeneidade do Dispositivo

O conceito de “dispositivo”, tal como desenvolvido por Michel Foucault e apropriado por Sandra Mara Corazza em sua análise da infância, representa uma ferramenta teórica indispensável para compreender a produção histórica da infância.

Para Deleuze (1991), no livro *Foucault*, “dispositivo” é sinônimo de diagrama ou de máquina abstrata que é causa dos agenciamentos concretos da escola, da oficina, do exército, da prisão, do asilo, os quais expõem e efetuam as relações de forças que constituem o poder. Já no texto *Qu’ est-ce qu’ un dispositif?*, Deleuze (1990) trata deste conceito operatório em um sentido mais amplo, referindo-o às três dimensões que constituem a produção foucaultiana - saber, poder, ética - e não mais dizendo respeito apenas ao poder. Dessa perspectiva, o dispositivo forma um conjunto multilinear, composto por linhas de diferentes naturezas que não abarcam sistemas, onde cada um é homogêneo por sua conta, tal como o sistema do sujeito, do objeto, da linguagem. (Corazza, 2004, p.44)

Essa definição ressalta a natureza multifacetada e complexa do dispositivo, que não pode ser reduzido a uma única instituição ou prática, mas que emerge da articulação estratégica de elementos diversos.

A heterogeneidade do dispositivo é sua característica mais marcante, pois ele opera através da conexão de elementos aparentemente desconexos, que são rearticulados em torno de um problema específico. Como observa Corazza, o dispositivo

é um sistema de relações que se estabelece entre esses elementos, relações que não são de natureza essencialmente discursiva, mas que implicam discursos, instituições, edifícios, leis, medidas administrativas, proposições filosóficas, etc. (Corazza, 2004, p. 44)

Essa rede de elementos constitui o que Corazza denomina “conjunto heterogêneo no qual, sem dúvida, algo e alguns/algumas - grupos e individualidades da sociedade ocidental - já vinham sendo infantilizados/as” (Corazza, 2004, p. 120).

A perspectiva de Gilles Deleuze oferece uma complementação crucial a essa definição, ao entender o dispositivo como sinônimo de diagrama ou de máquina abstrata que é causa dos agenciamentos concretos. Para Deleuze, o dispositivo não é apenas uma coleção de elementos, mas uma máquina operante, capaz de produzir efeitos específicos através da organização estratégica de suas partes. Essa visão enfatiza a natureza processual e operativa do dispositivo, que não apenas descreve a realidade, mas a constitui ativamente.

O dispositivo de infantilidade, nessa perspectiva, “faz ver, por suas curvas de visibilidade; faz falar, por suas curvas de enunciação; está implicada em linhas de forças de poder-saber” (Corazza, 2004, p. 47). Essas curvas de visibilidade referem-se aos regimes de luz que tornam certos aspectos do infantil visíveis e outros invisíveis, definindo o que pode ser visto e reconhecido como infância. As curvas de enunciação, por sua vez, estabelecem o que pode ser dito sobre a infância, quais vozes são autorizadas a falar e quais discursos são considerados verdadeiros.

A Roda dos Expostos, mencionada por Corazza (2004, p. 109), é um exemplo vívido dessa tecnologia política disciplinadora do infantil. Após a “girada do cilindro e o toque da sineta”, a criança era lançada na armadilha da visibilidade, onde sua vida era diagramada, seu corpo implantado nos espaços, distribuído em relação aos outros e organizado hierarquicamente. Esse dispositivo concreto ilustra perfeitamente como as “curvas de visibilidade” e “curvas de enunciação” operam em conjunto para produzir e governar a infância.

Ao conectar elementos aparentemente desconexos, o dispositivo cria uma rede de relações que torna a infância inteligível e governável. Como observa Corazza,

a especificação e a partição desse conjunto heterogêneo, todo ele recoberto pelo dispositivo de infantilidade, produziram, como elemento essencial de seu próprio discurso e funcionamento, a ideia de ‘infância’ : esse objeto imaginário, historicamente datável (Corazza, 2004, p. 121).

A infância, portanto, não é um fenômeno natural ou biológico, mas um efeito da articulação estratégica desses elementos heterogêneos em um dispositivo coeso.

A heterogeneidade do dispositivo também explica sua capacidade de adaptação e persistência ao longo do tempo. Como observa Corazza o dispositivo, “não é uma totalidade unificada ou uma estrutura que se fecha sobre si mesma, mas um sistema aberto, em constante transformação, que incorpora novos elementos e descarta outros, mantendo sempre sua função estratégica dominante” (Corazza, 2004, p. 45).

Essa flexibilidade permite que o dispositivo se adapte a diferentes contextos históricos e sociais, mantendo sua eficácia na produção e governamentalidade da infância.

2.4.2 A Função Estratégica Dominante do dispositivo

O dispositivo de infantilidade não é um fenômeno aleatório ou caótico, mas possui uma função estratégica dominante que orienta sua constituição e operação. Como afirma Corazza (2004, p. 45), o dispositivo teve como função principal responder a uma urgência, articulando elementos diversos em torno de um problema específico e dando coesão ao conjunto para produzir efeitos determinados.

Essa urgência está relacionada à emergência da população como problema político e econômico a partir dos séculos XVI e XVII. A “urgência da população flutuante para a economia mercantilista” exigia novas formas de controle e gestão da vida, incluindo a vida infantil. A infância tornou-se um campo privilegiado para a intervenção estatal, pois as crianças representavam o futuro da população e, portanto, o futuro da nação.

Nessa lógica, a criança deixou de ser apenas um objeto de compaixão religiosa para tornar-se um “capital” estatal. Enquanto Chamousset propunha cálculos para recuperar o investimento através da força de trabalho futura, Rétif desenhava esquemas de engenharia social para integrar esses sujeitos à ordem produtiva sem ameaçar a moral pública. A Roda dos Expostos exemplifica essa transformação: não era apenas um mecanismo de caridade, mas um dispositivo político para controlar e gerenciar a população infantil, servindo a propósitos estatais como o aumento populacional, a preservação da reputação moral e o fomento dos interesses do Estado (Corazza, 2004, p. 95). Assim, o abandono foi ressignificado de tragédia individual para questão de segurança e prosperidade nacional.

O dispositivo de infantilidade opera através de um duplo processo: a “sobredeterminação funcional” e o “perpétuo preenchimento estratégico” (Corazza, 2004, p. 46). A sobredeterminação funcional refere-se à rearticulação de elementos heterogêneos em torno de uma função específica que não lhes é inerente. Um exemplo claro é a transformação da escola em um dispositivo central para a produção da infância moderna. Historicamente criada para treinar adultos, a escola foi rearticulada como o principal espaço para a formação

da infância, tornando-se “um bem em si mesma”, fundamental para a mobilidade social e o desenvolvimento (Corazza, 2004, p. 188).

O perpétuo preenchimento estratégico, por sua vez, refere-se à capacidade do dispositivo de reutilizar efeitos involuntários para novas finalidades. Essa característica é fundamental para sua persistência e adaptação.

Um exemplo é a forma como o discurso sobre o fim da infância é incorporado pelo próprio dispositivo como um elemento que reveste a infância de um valor moral ainda mais elevado (Corazza, 2004, p. 207). Trata-se de uma maquinação que, ao acenar com o “desaparecimento” da infância, leva o dispositivo a revigorar suas forças, extraindo-as daquelas que são apresentadas como enfraquecidas.

Essa dinâmica de autoalimentação pode ser resumida na equação que Corazza (2004, p. 28) identifica como o “busílis, o nó cego, o xis” do dispositivo de infantilidade: “doença social/cultural = fim-da-infância, remédio moral/institucional/político = mais e melhor escolarização, cujo efeito continuaria sendo = a infância-sem-fim”. Essa equação revela como o dispositivo utiliza a própria ameaça ao seu objeto (a infância) para justificar sua existência e reforçar seu controle, criando continuamente novas urgências que garantem sua perpetuação.

2.4.3 O Dispositivo como Vontade de Verdade

A análise do dispositivo de infantilidade revela que ele não é apenas um mecanismo de poder, mas também um produtor de verdade. Como afirma Corazza (2004, p. 30), o dispositivo “é uma vontade de verdade-infantil sobre o Si-Mesma/o da/o adulta/o”. Essa formulação crucial indica que o dispositivo de infantilidade não apenas descreve a infância, mas a constitui ativamente, impondo verdades e regulando sua existência.

O dispositivo de infantilidade opera através de um jogo estratégico de verdades, onde determinados discursos são autorizados a falar sobre a infância, enquanto outros são silenciados ou marginalizados. Como observa Corazza (2004, p. 30), esse discurso “positiva a verdade – ontológica, deontológica, ascética, teleológica, escato-teológica – do ser adulto”. A infância, nesse sentido, não é um objeto neutro de estudo, mas um campo onde o adulto constitui sua própria identidade e verdade.

Essa dinâmica pode ser compreendida através da análise de “quem fala, o que se diz, as instituições que estão autorizadas a fazê-lo” (Corazza, 2004, p. 30). O dispositivo de infantilidade estabelece um regime de verdade que define quais vozes são autorizadas a falar sobre a infância, quais discursos são considerados verdadeiros e quais práticas são legítimas.

Historicamente, esse regime de verdade passou do domínio religioso para o domínio científico, com a emergência de disciplinas como a pediatria, a psicologia infantil e a pedagogia científica. No período medieval, a Igreja Católica detinha o monopólio do discurso sobre a infância, definindo-a principalmente em termos de pecado original e necessidade de redenção. Com o Iluminismo e a emergência das ciências humanas, esse monopólio foi transferido para especialistas científicos, que passaram a definir a infância em termos de desenvolvimento, aprendizagem e saúde.

Essa mudança não representa uma mera substituição de um discurso por outro, mas uma rearticulação estratégica do dispositivo de infantilidade, que incorpora novos elementos enquanto mantém sua função estratégica dominante. Como observa Corazza (2004), a ascensão da psicanálise, por exemplo, não substituiu as disciplinas pedagógicas e médicas, mas se articulou com elas em um dispositivo mais amplo de produção da infância.

O discurso da infantilidade, portanto, não é um discurso coerente e unificado, mas uma “série de segmentos descontínuos, onde elementos podem entrar em estratégias diferentes” (Corazza, 2004, p. 294). Essa multiplicidade tática dos discursos é fundamental para a eficácia do dispositivo, pois permite que ele se adapte a diferentes contextos e situações, mantendo sempre sua capacidade de produzir e governar a infância.

O silêncio também é um elemento crucial nesse jogo estratégico de verdades, não é apenas a ausência de discurso, mas um instrumento e efeito de poder. O dispositivo de infantilidade opera não apenas através do que é dito sobre a infância, mas também através do que é silenciado ou marginalizado. Historicamente, por exemplo, as vozes das próprias crianças foram sistematicamente excluídas do discurso sobre a infância, sendo consideradas não autorizadas ou incapazes de falar sobre si mesmas.

Essa dinâmica de inclusão e exclusão é fundamental para a constituição do sujeito adulto. Como observa Corazza (2004), o Grande-Outro, o “Sujeito-Verdadeiro”, se constitui na negação do que é diferente. A infância, como “outro” do adulto, é definida em relação ao que o adulto não é, permitindo que este se constitua como sujeito de verdade. A vontade de verdade-

infantil serve, paradoxalmente, à constituição da verdade adulta, portanto, é antes de tudo uma vontade de verdade-adulta, que opera na constituição do sujeito moral ocidental.

A vontade de verdade-infantil se manifesta também na forma como a infância é concebida como um “ponto ideal e necessário”. Para Corazza (2004, p. 350), “a infância surgiu como o ponto ideal, tornado necessário para que se armassem e funcionassem, dentre outros, o dispositivo de infantilidade”. Esta “ficção” cumpriu duas funções fundamentais:

Configurou certa matriz teórica pela qual o poder organizou a apropriação dos corpos infantis, sua materialidade, suas forças, suas energias, seus prazeres, suas verdades, dando-se como princípio causal e sentido onipresente;

Configurou uma função mais prática, na medida em que este ponto imaginário, congelado pelo dispositivo de infantilidade, serviu de ponte para que cada um/a de nós encontrasse, como indivíduo, sua própria inteligibilidade, a totalidade de seu corpo, e sua identidade na condição de infantil (Corazza, 2004, p. 351).

A infância, como ponto ideal, não é um fenômeno real ou concreto, mas uma ficção necessária para a operação do dispositivo de infantilidade. Essa ficcionalidade é crucial para compreender sua função no dispositivo: a infância permanece um ponto ideal e necessário, uma ficção que permite a manutenção do poder e do saber.

Essa perspectiva revela a natureza profundamente paradoxal do dispositivo de infantilidade. Enquanto ele se apresenta como um mecanismo para proteger e promover o bem-estar da criança, sua função principal é constituir o adulto como sujeito de verdade. A infância, nesse sentido, é antes de tudo um recurso para a constituição do adulto, um outro necessário para que o adulto se reconheça como sujeito.

Essa dinâmica é claramente ilustrada pela figura de Rousseau, que, embora tenha exposto seus próprios filhos na Roda dos Expostos, se apresentou como teórico da educação infantil. Como observa Corazza (2004, p. 109), esse paradoxo revela como a naturalização de forças e formas de subjetivação, como o instinto materno e a paternidade responsável, servem para constituir o adulto como sujeito, mesmo quando suas ações contradizem esses ideais.

Em síntese, o dispositivo de infantilidade opera como uma vontade de verdade-infantil que, paradoxalmente, não é dirigida à criança, mas ao próprio adulto. Através desse dispositivo, o adulto se constitui como sujeito de verdade, definindo-se em relação ao outro que é a infância.

Essa dinâmica revela a natureza profundamente estratégica do dispositivo, que utiliza a infância não apenas como objeto de governo, mas como recurso fundamental para a constituição do próprio adulto como sujeito. A infância, nesse sentido, não é um fenômeno natural ou biológico, mas um efeito da operação desse dispositivo de poder-saber, que a produz continuamente como objeto de verdade e governo.

2.5 As Rupturas Genealógicas da Infância: A-Vida-A-Morte e Mais-Valia

A “história-problema”, conforme proposta adotada por Sandra Mara Corazza, oferece uma abordagem radicalmente distinta das narrativas tradicionais da infância. Longe de traçar uma linha contínua e evolutiva do desenvolvimento infantil, essa metodologia se detém nas rupturas, descontinuidades e heterogeneidades que constituem a infância como um fenômeno historicamente construído. Seu objetivo não é relatar o que a infância “foi”, mas problematizar como o infantil foi e continua sendo produzido, refletido e governado por discursos culturais e relações de poder-saber.

Para tanto, a “história-problema” mergulha nas “exterioridades do acidente” que deram origem às diferentes figuras do infantil, revelando que a infância não é uma essência pré-determinada, mas um efeito de práticas históricas e sociais. A aplicabilidade dessa metodologia se torna palpável ao analisarmos os mecanismos concretos do dispositivo de infantilidade em diferentes épocas, desvelando as arquiteturas de poder e produção que moldam o que entendemos por “criança”.

A análise genealógica da infância revela, portanto, a infância moderna como produto de duas rupturas fundamentais que operam em conjunto para constituir o dispositivo de infantilidade. Essas rupturas, denominadas por Corazza de “a-vida-a-morte” e “mais-valia”, não são eventos isolados no tempo, mas processos históricos que continuam a operar na produção e governamentalidade da infância contemporânea. Nesta seção, exploraremos essas duas rupturas, examinando como elas se entrelaçam para produzir a infância moderna como um campo de forças históricas, políticas e discursivas.

2.5.1 A Ruptura “A-Vida-A-Morte”

A ruptura “a-vida-a-morte” representa o paradoxo fundamental que constitui a infância moderna: a criança é simultaneamente nascida e já em vias de morrer, uma “identidade natimorta” (Corazza, 2004, p. 208). Essa expressão paradoxal, que oscila entre dois termos aparentemente contraditórios, revela a lógica subjacente ao dispositivo de infantilidade, que não apenas salva a criança da morte, mas a mantém permanentemente à beira da morte, em um estado de “a-vida-a-morte”.

2.5.1.1 O Indecidível da Khôra

Para compreender essa lógica paradoxal, Corazza recorre ao conceito de khôra (lugar/território) e ao “discurso híbrido, bastardo” de Derrida, que opera “entre dois gêneros: a dupla exclusão – nem/nem –, e a participação – ao mesmo tempo... e, isto e aquilo” (Corazza, 2004, p. 57). A khôra representa um espaço de indeterminação onde as oposições binárias tradicionais (vida/morte, dentro/fora, sujeito/objeto) entram em colapso, permitindo que a infância seja pensada não como uma essência fixa, mas como um campo de forças em constante tensão.

Essa lógica da não-contradição é crucial para entender a ambivalência da “a-vida-a-morte”, que não pode ser reduzida a uma mera contradição lógica, mas representa uma operação estratégica específica do dispositivo de infantilidade. A infância moderna é produzida justamente nesse espaço de indecidibilidade, onde a criança é simultaneamente valorizada como vida futura e tratada como potencialmente morta ou mortificável.

Corazza (Ibidem) observa que essa ambivalência constitutiva é o que permite que o dispositivo de infantilidade funcione de maneira eficaz, criando uma tensão permanente entre a valorização da infância como vida futura e seu tratamento como algo que precisa ser constantemente salvo da morte.

2.5.1.2 *Exposição e Infanticídio*

A prática da exposição de crianças e do infanticídio na história ocidental representa um dos momentos históricos mais significativos dessa lógica paradoxal da “a-vida-a-morte”. Historicamente, a exposição de crianças não era simplesmente um ato de abandono, mas um mecanismo complexo que produzia a morte e a dispersão de efeitos, mas também possibilitava a salvação dos corpos infantis (Corazza, 2004, p. 61).

Na Antiguidade e na Idade Média, a exposição de crianças era uma prática comum, frequentemente motivada por razões econômicas, sociais ou religiosas. As crianças expostas eram deixadas em locais públicos, como praças ou templos, onde poderiam ser recolhidas por quem as encontrasse ou morrerem de fome e exposição. Essa prática não era vista como um crime, mas como uma forma de lidar com crianças indesejadas, especialmente meninas ou crianças nascidas fora do casamento. Essa ambivalência é fundamental para compreender a lógica da “a-vida-a-morte”, onde a criança é simultaneamente entregue à morte e potencialmente salva. A exposição, nesse sentido, não é um simples ato de abandono, mas um mecanismo que cria a possibilidade de intervenção estatal e religiosa na vida infantil.

O infanticídio, por sua vez, representava uma forma mais direta de lidar com crianças indesejadas, especialmente em contextos onde a exposição não era suficiente para controlar a população infantil. Historicamente, o infanticídio foi praticado em diversas culturas e épocas, muitas vezes como uma forma de controle populacional ou seleção de gênero. Essas práticas revelam como a vida infantil era tratada de maneira ambivalente, oscilando entre a valorização e a desvalorização, entre a vida e a morte. A ruptura “a-vida-a-morte” emerge justamente desse espaço de ambivalência, onde a infância é produzida como um campo de forças em tensão permanente.

2.5.2 A Roda dos Expostos como Dispositivo de Ruptura

A Roda dos Expostos emerge como o dispositivo paradigmático que materializa a lógica paradoxal da “a-vida-a-morte”. Como afirma Corazza (2004), a Roda, que se espalhou pela Europa a partir do século XII, representa um momento crucial na constituição da infância moderna, marcando a transição de práticas informais de exposição para um sistema institucionalizado de controle da população infantil.

2.5.2.1 Descrição e Funcionamento

A Roda dos Expostos era um mecanismo físico instalado nas paredes de instituições como hospitais, conventos ou asilos, geralmente próximos à entrada. Consistia em um cilindro giratório com uma pequena câmara onde a criança poderia ser colocada do lado de fora. Após a “girada do cilindro e o toque da sineta”, a criança era recebida no interior da instituição, onde passava a ser cuidada e registrada (Corazza, 2004, p. 109). Este dispositivo era projetado para garantir o anonimato da pessoa que abandonava a criança, permitindo que ela depositasse a criança sem ser vista ou identificada. A sineta tocava para alertar os cuidadores da chegada de uma nova criança, mas não revelava a identidade de quem a havia abandonado. A Roda dos Expostos não era apenas um mecanismo de caridade, mas um dispositivo político sofisticado que permitia ao Estado controlar e gerenciar a população infantil abandonada. Como observa Corazza (2004, p. 95), a Roda servia a propósitos estatais.

Este dispositivo marcou uma transição crucial na governamentalidade da infância, passando de um sistema onde o destino das crianças abandonadas era deixado ao acaso (“sistema de fados”) para um sistema de controle tático e administrativo (Corazza, 2004, p. 92). Antes da institucionalização da Roda, as crianças expostas eram deixadas à mercê do destino.

Com a Roda, a sorte das crianças abandonadas passou a ser gerenciada por instituições estatais e religiosas, que as registravam, batizavam e distribuíam para amas-de-leite ou instituições de cuidado. Este processo introduziu o corpo infantil em um “espaço disciplinar” (Corazza, 2004, p. 100), onde sua vida passava a ser regulada por procedimentos institucionais e administrativos. A individualização das crianças abandonadas era um elemento crucial desse processo, com a atribuição de números e registros escritos que documentavam matrículas, batismos, registros de saúde, aptidões, faltas (Corazza, 2004, p. 110). Esses registros permitiam que o Estado acompanhasse e controlasse a população infantil abandonada, transformando corpos antes anônimos em sujeitos governáveis.

A Roda dos Expostos serviu a propósitos estatais específicos, com o aumento da população, objetivo crucial para os Estados absolutistas que buscavam aumentar sua força militar e econômica, utilizando a infância abandonada como recurso para o fortalecimento da nação (Corazza, 2004). Esses projetos não viam as crianças abandonadas como um problema a ser resolvido, mas como um recurso a ser explorado para os interesses do Estado. A Roda dos

Expostos, portanto, não era apenas um mecanismo de caridade, mas um dispositivo político para controlar e gerenciar a população infantil. Através desse dispositivo, o Estado assumia o controle da população infantil abandonada, transformando-a em um recurso para seus próprios objetivos políticos e econômicos. Antes da institucionalização da Roda, o controle da infância era exercido principalmente através de mecanismos externos, como a família ou a comunidade. Com a Roda, esse controle passou a ser exercido através de instituições especializadas que disciplinavam o corpo infantil de maneira sistemática.

O caso de Rousseau ilustra perfeitamente essa lógica paradoxal. Embora tenha exposto seus próprios filhos na Roda dos Expostos, Rousseau se apresentou como teórico da educação infantil, defendendo a ideia do “instinto materno” e da “paternidade responsável” (Corazza, 2004). Esse paradoxo revela como a “naturalização” de forças e formas de subjetivação servia para constituir o adulto como sujeito, mesmo quando suas ações contradiziam esses ideais.

A Roda “introduziu o corpo infantil na relação entre a desordem e a ordem, encerrando-o numa culpabilidade” (Corazza, 2004, p. 102). Através desse dispositivo, a infância abandonada, passou a ser tratada como um problema de governamentalidade, onde a criança era simultaneamente culpabilizada por sua condição e responsabilizada por sua própria salvação.

Essa governamentalização da infância estabeleceu as bases para a constituição da infância moderna como um campo de intervenção estatal, onde o corpo infantil passou a ser visto como um recurso a ser gerenciado e otimizado para os interesses do Estado. A Roda dos Expostos, nesse sentido, não era apenas um mecanismo para lidar com crianças abandonadas, mas um dispositivo crucial na produção da infância moderna como objeto de governo.

2.5.3 A Ruptura “Mais-Valia”

A segunda ruptura fundamental identificada por Corazza é a da “mais-valia”, que transpõe o conceito marxista para analisar a pedagogização e a sexualização do corpo-alma infantil. Essa ruptura revela como a infância moderna não apenas é produzida como objeto de governo, mas também como fonte de valor excedente que é apropriado pelo Grande-Outro (o adulto) sem equivalente pago ao pequeno-outro (a criança).

2.5.3.1 *Transposição do Conceito Marxista*

A transposição do conceito marxista de mais-valia para a análise da infância representa uma contribuição teórica crucial de Corazza. Na teoria marxista, a mais-valia é o excedente de valor produzido pelo trabalhador que é apropriado pelo capitalista sem equivalente pago. Corazza (2004, p. 207) aplica esse conceito à infância, denunciando a “pedagogização e a sexualização do corpo-alma infantil” como mecanismos de extração de valor excedente da criança.

O “trabalho-a-mais” de subjetivar o infantil se manifesta na extração de um “valor-de-uso” e um “valor-de-troca” do infantil sem equivalente pago (Corazza, 2004, p. 210). O valor-de-uso refere-se à utilidade prática da infância para o adulto, enquanto o valor-de-troca refere-se ao papel simbólico da infância na constituição da identidade adulta.

Essa extração de mais-valia opera através de um processo em que o Grande-Outro “extrai o valor-de-uso do infantil” e “determina valor-de-troca através do incremento de funções sociais renovadas”, mas “não paga equivalente ao pequeno-outro pelo valor excedente produzido” (Corazza, 2004, p. 323). Esse processo revela a natureza exploratória da relação entre o adulto e a criança na sociedade ocidental moderna. A mais-valia infantil não é meramente econômica, mas existencial, um “valor suplementar para além do valor da sua força de trabalho”, que se manifesta no “domínio de si” pelo qual o infantil é investido (Corazza, 2004, p. 228). Esse valor suplementar é extraído do trabalho pedagógico e do trabalho de sexualização que transformam a criança em um objeto de governo e controle.

2.5.4 A Pedagogização da Infância

A pedagogização da infância representa um dos principais mecanismos através dos quais a mais-valia é extraída do infantil. Este processo transforma a infância em um campo de intervenção pedagógica sistemática, onde o corpo e a alma da criança são moldados de acordo com as necessidades do adulto.

2.5.4.1 *Escola como Engenho*

A escola emerge como o principal “engenho” da pedagogização da infância, uma instituição que “centrou seus esforços iniciais na infância” e se tornou um “bem em si mesma”, fundamental para a mobilidade social e o desenvolvimento (Corazza, 2004, p. 188). Historicamente, a escola não foi criada para educar crianças, mas para treinar adultos. No entanto, através da sobredeterminação funcional, ela foi rearticulada como o principal espaço para a formação da infância.

A escola moderna opera como um dispositivo disciplinar que controla não apenas o tempo e o espaço da criança, mas também seu corpo, sua mente e sua subjetividade. Como observa Corazza (2004, p. 230), a escola “não é apenas um lugar de ensino, mas um lugar de produção de subjetividades, onde se formam os sujeitos modernos”. Através de práticas como a chamada, a classificação, a avaliação e a punição, a escola disciplina o corpo infantil, moldando-o de acordo com as normas adultas. Essas práticas não apenas educam a criança, mas também extraem valor excedente dela, transformando-a em um sujeito governável e produtivo.

2.5.4.2 *Controle Simbólico e Reestruturação da Mente*

A pedagogização da infância opera também através do controle simbólico e da reestruturação da mente infantil. A escola, por meio do ensino da leitura e escrita, produziu uma nova definição de adultez e infância, controlando o “ambiente simbólico” e reestruturando a mente da criança, introduzindo-a em um “novo mundo de experiências” (Corazza, 2004, p. 192).

A alfabetização, historicamente, não foi apenas um processo de aquisição de habilidades técnicas, mas um mecanismo de controle simbólico que redefiniu as relações entre adultos e crianças. Através da leitura e escrita, a criança era introduzida em um mundo de significados e valores que a afastavam de sua “natureza” infantil e a aproximavam da adultez.

Este processo de reestruturação da mente infantil não apenas educava a criança, mas também extraía valor excedente dela, transformando-a em um sujeito capaz de produzir mais-valia para o adulto. Através da alfabetização, a criança passava a ser capaz de participar do mundo do trabalho e da cultura adulta, gerando valor.

2.5.4.3 O Declínio da Autoridade Escolar e a “Criança Falsa”

Paradoxalmente, o declínio da autoridade escolar na sociedade contemporânea não representa um enfraquecimento da pedagogização da infância, mas uma transformação em sua forma de operação. Na sociedade de consumo, surge a “criança falsa e ideológica”, que incita a ternura e sentimentalismo, conformando uma criança “bela, simpática, inocente, sorridente, obediente” (Corazza, 2004, p. 197).

Esta criança falsa não é uma criança real, mas uma construção ideológica que serve aos interesses do mercado e do Grande-Outro. Através da mídia, da publicidade e da cultura de consumo, a infância é transformada em um objeto de desejo e consumo, gerando mais-valia através do mercado infantil.

O declínio da autoridade escolar, portanto, não representa um fim da pedagogização da infância, mas uma transformação em sua forma de operação. Enquanto a escola tradicional buscava moldar a criança através da disciplina e da punição, a sociedade de consumo busca moldá-la através do desejo e do consumo, gerando mais-valia de maneira mais sutil e eficaz.

2.5.5 A Sexualização do Corpo-Alma Infantil

A sexualização do corpo-alma infantil representa o outro mecanismo crucial através do qual a mais-valia é extraída do infantil. Este processo transforma a infância em um campo de intervenção sexual sistemática, onde o corpo e a alma da criança são monitorados e controlados em relação à sua sexualidade.

2.5.5.1 Detecção e Controle da Sexualidade

A sexualização do corpo infantil emerge como condição do surgimento da medicina e da psicologia modernas, que passaram a “detectar sinais” de sexualidade infantil e a impor “medidas de controle dos impulsos e emoções sexuais” em famílias e colégios (Corazza, 2004, p. 268).

Autoridades médicas e religiosas passaram a identificar a sexualidade como um elemento central na constituição do sujeito infantil, desenvolvendo técnicas para detectar e controlar os impulsos sexuais das crianças. Essas técnicas incluíam “aumentar recreios, evitar coabitação, proibir toques e beijos, censurar leituras” (Corazza, 2004, p. 269). Este processo de detecção e controle da sexualidade infantil não apenas regulava o comportamento das crianças, mas também extraía valor excedente delas, transformando-as em objetos de conhecimento e intervenção. Através desse processo, o Grande-Outro apropriava-se de um valor excedente que era gerado pela sexualização do corpo infantil.

2.5.5.2 *O Inconsciente e a Psicanálise*

A ascensão da psicanálise representa um momento crucial na sexualização do corpo-alma infantil, introduzindo o conceito de inconsciente e a ideia de que a sexualidade infantil é fundamental para a constituição do sujeito. A psicanálise “incitou ao ‘discurso acerca da infância’ para constituir a ‘verdade sexual de seu ser infantil’” (Corazza, 2004, p. 227).

Através da psicanálise, a infância passou a ser vista como o momento crucial na formação da sexualidade adulta, gerando um interesse sem precedentes na sexualidade infantil. O “trabalho do olhar” e o surgimento do medo como controle tornaram-se elementos centrais nesse processo (Corazza, 2004, p. 155). A psicanálise não apenas sexualizou a infância, mas também criou um novo campo de intervenção onde a mais-valia poderia ser extraída do infantil. Através do processo analítico, o analista apropriava-se de um valor excedente gerado pela exploração da sexualidade infantil, sem equivalente pago à criança.

2.5.6 A Perpetuação da “Infância sem Fim”

A pedagogização e a sexualização atuam em conjunto como uma “Santa Aliança” que perpetua o dispositivo de infantilidade, gerando um “lucro sobre uma mercadoria que (...) se apresenta como bem mais contemporânea: ‘a-infância-sem-fim’” (Corazza, 2004, p. 354). A “infância sem fim” representa, portanto, não o fim da infância, mas sua perpetuação como objeto de governo e extração de mais-valia.

Através desse processo, o Grande-Outro extrai continuamente valor excedente do infantil, mantendo-se como sujeito de verdade e poder. Em síntese, as duas rupturas identificadas por Corazza: “a-vida-a-morte” e “mais-valia”, revelam a lógica subjacente ao dispositivo de infantilidade, que produz a infância moderna como um campo de forças em tensão permanente. A infância não é um fenômeno natural ou biológico, mas um efeito da operação desse dispositivo, que a constitui como objeto de governo e extração de mais-valia. A análise dessas rupturas revela que a infância moderna é produzida através de um processo paradoxal, onde a criança é simultaneamente valorizada e desvalorizada, salva e mortificada, educada e explorada. Este processo não é um acidente histórico, mas a própria lógica do dispositivo de infantilidade, que opera através da criação de tensões e contradições que garantem sua própria perpetuação.

Essa análise genealógica da infância é fundamental para desnaturalizar a infância e revelar os mecanismos pelos quais ela é historicamente constituída e controlada. Ao compreender a infância não como um dado pré-existente, mas como um efeito de dispositivos de poder-saber específicos, torna-se possível imaginar formas alternativas de relação com a infância, que não se baseiem na exploração e no controle, mas na criação e na resistência.

2.6 O Grande-Outro e as Dobras de Subjetivação: A Fabricação do Sujeito Ocidental

A análise genealógica da infância conduzida por Sandra Mara Corazza revela que a constituição do sujeito infantil não pode ser compreendida isoladamente, mas está profundamente imersa em um sistema complexo de relações de poder e subjetivação que define o próprio sujeito ocidental moderno. Neste processo, o conceito de “Grande-Outro” emerge como elemento central, funcionando como instância de verdade e norma que regula a produção do sujeito infantil e, simultaneamente, de si mesmo como adulto. Paralelamente, as “dobras de subjetivação” identificadas por Corazza, inspiradas nas filosofias de Foucault e Deleuze, revelam os mecanismos pelos quais o sujeito moral ocidental é historicamente constituído. Nesta seção, exploraremos essas dimensões, examinando como o Grande-Outro e as dobras de subjetivação operam na fabricação do sujeito ocidental.

2.6.1 O Grande-Outro: Instância de Verdade e Norma

O conceito de “Grande-Outro” é fundamental na análise de Sandra Mara Corazza para compreender a constituição do sujeito infantil e sua relação com o adulto. Para Corazza (2004, p. 324), o Grande-Outro é definido como instância que estabelece verdades e normas que regem a constituição do sujeito, funcionando como lugar de linguagem onde o infantil é “falado” antes de ser “falante” e lugar de visibilidade cuja luz distribui o infantil e aqueles que o veem. Essa definição revela a natureza paradoxal do Grande-Outro, que não é um sujeito concreto, mas uma instância abstrata que organiza o campo de possibilidades dentro do qual o sujeito pode emergir.

O Grande-Outro, segundo Corazza (2004, p. 301), é o “Sujeito-Verdadeiro”, que nos sabe e nos governa até a minúcia, constituindo-se através da negação do que é diferente. Essa constituição por negação é crucial para compreender a relação entre o adulto e a criança na sociedade ocidental moderna. O adulto, como Grande-Outro, define-se em relação ao que não é: infância, estabelecendo assim sua própria identidade como sujeito de verdade e poder.

A relação entre o Grande-Outro e o “pequeno-outro” (os indivíduos infantis) é profundamente assimétrica. Como observa Corazza (2004, p. 323), o Grande-Outro “extrai o valor-de-uso do infantil”, determina valor-de-troca através do incremento de funções sociais renovadas, mas não paga equivalente ao pequeno-outro pelo valor excedente produzido. Essa extração de valor excedente, que Corazza denomina *mais-valia infantil*, é central para a manutenção do Grande-Outro como instância de verdade e poder. O Grande-Outro opera através de um dispositivo técnico-histórico que constitui o infantil como objeto de verdade e governo.

A importância do Grande-Outro reside no fato de que ele não apenas define e molda a infância, mas também se retroalimenta dessa relação, perpetuando sua própria existência. Como observa Corazza (2004, p. 322), o infantil torna-se o “espelho preferencial” do Grande-Outro, onde este se mira para recuperar suas forças, formas, linhas, contornos, língua. Através desse processo de espelhamento, o Grande-Outro utiliza a infância para renovar, pensar ainda que vive, e afirmar sua própria “grandeza, nobreza, dignidade” (Corazza, 2004, p. 322).

Essa relação espelhada entre Grande-Outro e pequeno-outro revela a natureza profundamente paradoxal da infância moderna. Enquanto o Grande-Outro lamenta o “fim da

infância”, ele próprio é responsável pela produção de uma “infância sem fim” que serve para sustentar sua própria identidade (Corazza, 2004). O adulto necessita do infantil, do Outro, para se definir como Sujeito-Verdadeiro, criando assim uma relação de dependência mútua que é, no entanto, profundamente assimétrica.

A constituição do Grande-Outro como instância de verdade e norma está intimamente ligada ao funcionamento das instituições disciplinares modernas, essa “identidade infantil é sujeitada pelo funcionamento do conjunto das instituições disciplinares, tais como a Família, o Quartel, a Igreja, a Escola, o Hospício, o Hospital, o Asilo, a Casa da Roda” (Corazza, 2004, p. 123). Essas instituições operam como mecanismos através dos quais o Grande-Outro exerce seu poder sobre o infantil, transformando-o em “infantil-dependente”, enquanto “o outro” do “Adulto”.

A sujeição do infantil pelo Grande-Outro não é um processo simples de dominação, mas envolve uma complexa relação de dependência mútua. O Grande-Outro necessita do infantil para se constituir como sujeito de verdade, enquanto o infantil é definido em relação ao Grande-Outro. Essa relação é expressa na figura do “infantil-dependente”, que é “consubstanciada em uma figura inequívoca: a do ‘infantil-dependente’, enquanto ‘o outro’ do ‘Adulto’” (Corazza, 2004, p. 123).

2.6.2 O Estágio do Espelho e a Alienação Imaginária

A teoria lacaniana do “Estágio do Espelho” oferece uma perspectiva crucial para compreender a relação entre o Grande-Outro e o sujeito infantil. Segundo Corazza (2004, p.309), esse estágio representa um mecanismo pelo qual “a cria do homem” reconhece sua imagem, fixando-a em uma forma primordial. Através desse processo, a unidade do corpo infantil é esboçada como “exterior a si e invertida” (Corazza, 2004, p. 311), estabelecendo as bases para uma identificação que é paradoxalmente alienante, levando a um “desconhecimento crônico” (Corazza, 2004, p. 311).

Essa alienação imaginária é fundamental para a constituição do sujeito infantil como “infantil-dependente”. Ao reconhecer-se na imagem oferecida pelo Grande-Outro, a criança internaliza uma identidade que é, na verdade, uma projeção do adulto, criando uma relação de dependência essencial onde só pode reconhecer-se através do olhar do outro.

A referência de Corazza (2004, p. 313, 315) ao espelho de Velásquez (“*Las Meninas*”) é particularmente reveladora dessa dinâmica. Na pintura, o espectador se vê refletido no espelho como objeto do olhar do rei e da rainha, que estão fora da tela, uma estrutura que antecipa a dinâmica lacaniana, onde o sujeito é constituído através de uma relação de ausência e presença simultâneas. Corazza (2004) descreve essa dinâmica como o “espelho de famílias”, onde “outras ‘meninas’ (e meninos) se olham, mas elas (eles) apenas continuam se vendo, se reconhecendo, se identificando e se educando, pelo olhar de outros ‘reis’ e de outras ‘rainhas’: nós, indivíduos modernos” (Corazza, 2004, p. 315).

Essa estrutura tem implicações profundas para a constituição do sujeito moral ocidental. Ao internalizar a imagem oferecida pelo Grande-Outro, o sujeito infantil aceita como própria uma identidade que serve aos interesses do adulto. Como observa Corazza (2004, p. 123), a identidade infantil é “sujeitada pelo funcionamento do conjunto das instituições disciplinares” e “consustanciada em uma figura inequívoca: a do “infantil-dependente”, que não é um reflexo da realidade infantil, mas um produto do processo de identificação alienante. Esse paradoxo é central para compreender a “infância sem fim” que caracteriza a sociedade contemporânea.

2.6.3 As Quatro Dobras de Subjetivação

A análise das dobras de subjetivação representa mais uma contribuição teórica crucial de Corazza, inspirada nas filosofias de Foucault e Deleuze. Essas dobras revelam os mecanismos pelos quais o sujeito moral ocidental é historicamente constituído, mostrando como a relação com o si mesmo é moldada por ditames éticos e sociais específicos. Para Corazza (2004, p. 333), as “quatro dobras” ou “pregas” de subjetivação constituem o sujeito moral ocidental.

2.6.3.1 *Substância Ética*

A primeira dobra, a “substância ética”, refere-se à “parte material de nós mesmos que vai presa na dobra, a parte visada pelos ditames morais” (Corazza, 2004, p. 334). Esta dobra identifica o que é considerado como o núcleo do sujeito moral em diferentes épocas históricas.

Historicamente, a substância ética variou significativamente: para os gregos, era o corpo e seus prazeres; para os cristãos, a carne e seus desejos; e para os modernos, é o desejo em si (Corazza, 2004, p. 335).

No contexto da infância, a substância ética é fundamental para compreender como o corpo e a alma infantis são transformados em objetos de intervenção moral. Historicamente, a substância ética da infância passou por diferentes configurações: da criança como “pecaminosa” na visão cristã, à criança como “tabula rasa” na visão iluminista, até a criança como “ser em desenvolvimento” na visão moderna. Cada uma dessas configurações define o que é considerado como o núcleo moral da infância e, conseqüentemente, o que deve ser governado e transformado.

A substância ética da infância moderna é particularmente complexa, envolvendo tanto o corpo físico da criança quanto sua alma ou subjetividade, mostrando como o corpo infantil é transformado em um objeto de intervenção moral e pedagógica.

2.6.3.2 Modo de Sujeição

A segunda dobra, o “modo de sujeição”, refere-se à “maneira pela qual se aceita a regra e pela qual se é convidado a atuar” (Corazza, 2004, p. 334). Esta dobra identifica os mecanismos através dos quais o sujeito internaliza e aceita as normas morais, podendo assumir diferentes formas como lei, norma ou autocontrole.

No contexto da infância, o modo de sujeição é particularmente relevante para compreender como as crianças são levadas a aceitar as normas adultas como próprias. Historicamente, este modo de sujeição passou de formas mais explícitas de coerção (como castigos físicos) para formas mais sutis de internalização (como técnicas psicológicas e pedagógicas). A escola, por exemplo, opera como um mecanismo crucial de sujeição, onde as crianças são treinadas para aceitar as normas sociais através de procedimentos disciplinares específicos.

A relação entre Grande-Outro e pequeno-outro é fundamental para compreender o modo de sujeição na infância. Como observa Corazza (2004, p. 123), a sujeição do infantil é “realizada por todos os procedimentos de individualização e de modulação que o poder de infantilizar instaura, atingindo a vida cotidiana e a inferioridade daqueles infantis que ele chama

‘seus sujeitos’”. Esses procedimentos de individualização e modulação constituem o modo específico de sujeição que opera na infância moderna.

2.6.3.3 Práticas de Si

A terceira dobra, as “práticas de Si”, refere-se aos “exercícios pelos quais o sujeito busca elaborar, transformar e aceder a um certo modo de ser” (Corazza, 2004, p. 334). Estas práticas representam as atividades através das quais o sujeito trabalha sobre si mesmo para transformar-se em um sujeito moral.

No contexto da infância, as práticas de Si são particularmente interessantes, pois revelam como as crianças são treinadas para se relacionarem consigo mesmas de maneira moralmente adequada. Historicamente, estas práticas variaram desde técnicas religiosas de confissão e penitência até técnicas psicológicas modernas de autoconhecimento e autocontrole.

A pedagogia moderna, por exemplo, está profundamente envolvida na produção de práticas de Si específicas para a infância. Através de atividades como o diário pessoal, a autoavaliação e a reflexão sobre o comportamento, as crianças são treinadas para se relacionarem consigo mesmas de maneira que reforça sua identidade como “infantil-dependente”. Estas práticas, embora aparentemente voltadas para o auto aperfeiçoamento, servem na verdade para reforçar a relação de dependência com o Grande-Outro.

2.6.3.4 Teleologia

A quarta dobra, a “teleologia”, refere-se à “finalidade do ato, o modo de ser a que se aspira, o destino que se quer dar” (Ibidem). Esta dobra identifica o objetivo último da subjetivação moral, o tipo de sujeito que busca tornar-se.

No contexto da infância, a teleologia é particularmente reveladora, pois define o destino último da infância: tornar-se adulto. Historicamente, este destino tem sido concebido de maneiras diferentes: como a passagem da ignorância ao conhecimento, da imoralidade à moralidade, ou da dependência à autonomia. Em todas essas concepções, porém, a infância é definida em relação à adultez, como um estágio a ser superado.

A teleologia da infância moderna está profundamente ligada à ideia de desenvolvimento, onde a infância é vista como um processo de transformação rumo à maturidade adulta. Esta visão teleológica não apenas define o destino da infância, mas também justifica a intervenção adulta na vida das crianças, pois é vista como necessária para garantir que a criança alcance seu destino final.

A análise das quatro dobras de subjetivação revela que os modos de subjetivação têm vida longa e continuamos a “brincar de gregos, de cristãos” (Corazza, 2004, p. 335), apontando para a persistência de “velhas crenças” e “velhos modos”. Essa persistência é particularmente evidente no contexto da infância, onde práticas antigas de subjetivação continuam a operar sob novas formas.

Corazza (2004, p. 334) observa que “essas dobras não são reflexos passivos das experiências humanas, mas têm, articuladas aos códigos, uma eficácia constitutiva”. Elas são “dobras históricas, sujeitas a amplas variações e múltiplas combinações, dão-se em ritmos diferentes, e suas variações constituem modos irredutíveis de subjetivação”. Essa observação é crucial para compreender a complexidade da subjetivação na infância, que não pode ser reduzida a um processo linear ou uniforme.

A análise das dobras de subjetivação revela que, embora lamentemos “os velhos poderes que não se exercem mais, os velhos saberes que não são mais úteis”, em matéria moral “não deixamos de depender de velhas crenças, nas quais nem cremos mais, e de nos produzir como sujeitos em velhos modos que não correspondem aos nossos problemas” (Corazza, 2004, p. 335). Essa persistência de formas obsoletas de relação com a infância demonstra como estruturas arcaicas continuam a operar mesmo quando já não correspondem às necessidades contemporâneas.

Em síntese, a análise do Grande-Outro e das dobras de subjetivação revela a complexa maquinaria através da qual o sujeito ocidental é historicamente constituído. Nesse processo, a infância não é um fenômeno natural ou biológico, mas um efeito da operação dessas estruturas de poder e subjetivação. Através do Grande-Outro e das dobras de subjetivação, a infância é produzida como um campo de intervenção moral e política, onde o sujeito infantil é constituído como “infantil-dependente” em relação de dependência essencial com o adulto.

Essa análise é fundamental para desnaturalizar a infância e revelar os mecanismos pelos quais ela é historicamente constituída e controlada. Ao compreender a infância não como um

dado pré-existente, mas como um efeito de dispositivos de poder-saber específicos, torna-se possível imaginar formas alternativas de relação com a infância, que não se baseiem na exploração e no controle, mas na criação e na resistência. A infância, entendida nesses termos, não é um estágio a ser superado, mas uma dimensão contínua da existência: um campo de forças em constante tensão e transformação, um convite incessante à criação, à resistência e à invenção de futuros mais livres e plurais.

2.7 A Infância do Mundo e o Devir-Criança em Deleuze: Resistência e Criação

Enquanto a análise genealógica de Sandra Mara Corazza revela a infância como um campo de forças histórico e político, atravessado por dispositivos de poder-saber que a produzem e governam, a filosofia de Gilles Deleuze oferece uma perspectiva complementar e propositiva. Para Deleuze, a infância não é um objeto de controle, mas uma potência de agência e transformação. Nesta seção, exploraremos como o pensamento deleuziano, particularmente através dos conceitos de “infância do mundo” e “devir-criança”, constitui uma “máquina de guerra” contra as formas de controle que buscam organizar as intensidades que proliferam pelo campo social (Valle, 2018). Essa perspectiva não apenas critica as lógicas de poder identificadas por Corazza, mas também aponta para possibilidades de resistência e criação que emergem justamente daquilo que o dispositivo de infantilidade busca controlar e domesticar.

2.7.1 O Devir-Criança como Potência Transgressiva

O “devir-criança” em Deleuze representa uma potência transgressiva que não deve ser confundida com a infantilização ou com uma nostalgia da infância idealizada. Como afirma Livia Fortuna do Valle (2018), “uma infância pode ser o que reinstala em nós a força dos gestos informes, indeterminados, cheios de mundos potentes, desconhecidos, que nos possibilitam a retomada deste que achamos que perdemos”. Essa definição é crucial para compreender o que Deleuze entende por devir-criança: não se trata de um retorno a um estado pré-social ou pré-cultural, mas de uma força que irrompe como germinação, recusando-se a ser capturada pelas formas estabelecidas de subjetivação.

A distinção entre “devir-criança” e “infantilização” é fundamental. Enquanto a infantilização representa uma redução do sujeito a um estado de dependência e imaturidade, o devir-criança opera como uma potência de criação que desafia as estruturas estabelecidas. Como observa Valle (2018, p. 65), o devir-criança é “algo da vida que passa em nós, através da qual, algo de transgressivo surge como germinação”. Essa germinação não é um retorno ao passado, mas uma força que se projeta para o futuro, criando novas possibilidades de existência.

A “infância do mundo”, conceito central na interpretação deleuziana da infância, não coincide com a criança em si, mas passa por ela, consistindo na “potência de criação dos povos” (Valle, 2018). Essa infância do mundo “não se reduz a uma estória pessoal” (Valle, 2018, p. 12), mas é uma força coletiva que atravessa as lutas e desobediências em seus variados níveis pelas existências no mundo. É precisamente contra essa subjetivação normalizadora, que extrai uma mais-valia da alma infantil, que o pensamento de Deleuze oferece uma saída. O “devir-criança” não é um retorno a um estado a ser pedagogizado, mas uma força transgressiva que irrompe, recusando-se a ser um “infantil-educado” para o Grande-Outro.

A infância do mundo, como potência de criação, está profundamente ligada à ideia de “plasticidade” que Deleuze identifica na infância. Desde Platão, uma “infância plástica como permeabilidade às experimentações, ao espanto e ao desmanche das essências; como abertura ao desconhecido, movimento de vida que extravasa” (Valle, 2018, p. 130), passou a ser domesticada pela suposição das formas estáveis. No entanto, algo dessa “máquina de infância” emerge novamente como uma crítica progressiva à cultura que se produz nesta linhagem. Deleuze convocaria essa “máquina de infância na sua filosofia para poder atravessar também essa herança na cultura ocidental, vez ou outra combatida pelos próprios jovens em suas insurreições” (Valle, 2018, p. 130).

Essa plasticidade da infância é o que permite que ela seja “a potência capaz de converter afectos em ações; é aquilo que, desde muito cedo, procura ser objeto dos Estados, das famílias, das igrejas” (Valle, 2018, p. 130). É precisamente essa potência que o dispositivo de infantilidade busca controlar e domesticar, transformando a infância em um “infantil-educado” e “sexuado” para o Grande-Outro. No entanto, é também essa potência que resiste e hesita em sujeitar-se às formas que são impostas ao mundo, desafiando-as de diversas maneiras com seus corpos, a imaginação e as formas de sentir.

A radicalidade política do devir-criança é ilustrada por Deleuze quando afirma que “se as crianças conseguissem que seus protestos, ou simplesmente suas questões, fossem ouvidos

em uma escola maternal, isso seria o bastante para explodir o conjunto do sistema de ensino” (Deleuze apud Valle, 2018, p. 13).

Essa afirmação revela como o devir-criança representa uma ameaça fundamental às estruturas de poder que governam a infância, pois reconhece na criança não um objeto a ser moldado, mas uma fonte de potências que podem subverter as ordens estabelecidas.

Para Deleuze, a criança é

“uma vida que se lança nessa abertura, e com isso ela resiste. Não se relaciona com qualquer coisa capaz de contê-la, mas na imanência de uma infância: ela não está em nada mais, é ela mesma uma vida que diz sim ao seu movimento livre” (Valle, 2018, p. 228).

Essa resistência não é uma negação passiva, mas uma afirmação ativa da vida em seu movimento livre, uma capacidade de dizer “sim” ao desconhecido e ao imprevisível.

A infância do mundo, nessa perspectiva, é “o lugar de uma plasticidade, lugar das germinações” (Valle, 2018, p. 228), que ao mesmo tempo enfrenta o trágico e busca criar novas possibilidades. É um “estado de invenção por excelência” que resiste e hesita em sujeitar-se às formas que são impostas ao mundo (Valle, 2018, p. 130). Essa resistência é precisamente o que torna a infância uma potência transgressiva, capaz de questionar as verdades estabelecidas e criar novos mundos.

2.7.2 A Maquinaria de Infância e o Devir-Animal

A “máquina de infância” ou “maquinaria lúdica” em Deleuze representa um dispositivo crucial para a produção de escritas fragmentárias e o cartografar de afetos (Valle, 2018, p. 262). Essa máquina não é um objeto físico, mas um conceito operatório que designa um conjunto de processos através dos quais a infância do mundo se manifesta como potência de criação e resistência.

Essa maquinaria lúdica opera como uma “máquina de guerra” contra a “fixação das essências que nos sufocam” e a “uniformidade apática, conformada” imposta pelo Estado (Valle, 2018, p. 132). Enquanto o Estado busca organizar as intensidades que se proliferam pelo campo social em formas estáveis e previsíveis, a máquina de infância trabalha na direção oposta, buscando desestabilizar essas formas e criar novas possibilidades de existência.

A máquina de infância é particularmente eficaz como máquina de guerra porque opera através da fragmentação e da multiplicidade, características que são intrínsecas à própria infância. Como observa Valle (2018, p. 6), é um “dispositivo para produção de escritas fragmentárias” que busca cartografar os afetos pelo mundo. Essa fragmentação é uma resposta direta à totalização e à unificação buscadas pelo dispositivo de infantilidade.

O devir-animal ou animalidade está profundamente ligado à máquina de infância, representando “a animalidade nos modos de pensar, nos gestos que reengendram no mundo os fluxos da vida” (Valle, 2018, p. 7). Essa animalidade não é uma regressão à natureza, mas uma forma de pensamento e ação que está “muito mais próxima daquilo que condena adultos à prisão” (Valle, 2018, p. 14), ou seja, é uma força de desobediência e de questionamento da razão estabelecida.

A animalidade, nesse sentido, não é uma essência predada, mas um processo de devir que se manifesta nos gestos informes e nas formas de pensar que escapam às categorias estabelecidas. É “uma nova disposição, uma variedade de rostos e idades, uma animalidade nos modos de pensar, nos gestos que reengendram no mundo os fluxos da vida” (Valle, 2018, p. 35). Essa animalidade é uma potência de resistência que opera através da criação de saídas e do ensaio de uma alegria.

A conexão entre a maquinaria de infância, o devir-animal e a resistência política pode ser ilustrada através de exemplos históricos de resistência estudantil. O movimento de Maio de 1968 na França, por exemplo, foi marcado por “gestos informes” (Valle, 2018, p. 2), “gritos na história” e “cantos desconhecidos” que eram manifestações dessa potência de criação e resistência (Valle, 2018, p. 129). Da mesma forma, os movimentos estudantis no Brasil pós-2013 revelaram como os “gestos informes” podem se tornar potências políticas que desafiam as estruturas de poder estabelecidas.

Esses movimentos não eram meras reivindicações por mudanças específicas, mas expressões de uma potência mais profunda, uma capacidade de criar novas formas de existência e relação. Como observa Valle (2018, p. 133), a infância do mundo é feita de “gritos e cantos, cardumes de singularidades ágeis e vibrantes” que atravessam as nossas lutas e desobediências em seus variados níveis pelas existências no mundo.

A maquinaria de infância, portanto, não é apenas um conceito teórico, mas uma prática política que se manifesta nas formas mais diversas de resistência e criação. É uma máquina que

opera através da fragmentação, da multiplicidade e da criação de novas possibilidades, desafiando as formas de controle que buscam aprisionar a vida em categorias fixas.

2.7.3 A “Morte” Liberadora e o Esquecimento Ativo

A perspectiva de Deleuze sobre a infância inclui uma dimensão paradoxal que pode ser descrita como uma ‘morte’ liberadora do infantil. Essa “morte” não é um fim, mas um “processo liberador” (Valle, 2018) que permite a emergência de novas possibilidades de existência. Como sugere Corazza (2004, p. 357), os “gestos que se esboçam para matá-lo (o infantil) liberem finalmente sua linguagem, no exterior de seu mutismo”. Essa “morte” do infantil representa um “vazio benfazejo” (Corazza, 2004, p. 357) que “estilhaça a prisão do reflexo”, permitindo a constituição de um “sujeito-outro de si mesmo”.

Essa ideia de uma “morte” liberadora está profundamente ligada ao conceito de “esquecimento ativo”, que representa uma recusa à “repetição metafísica do humanismo” e à “guarda do sentido do Ser”, que aprisionam o pensamento em categorias fixas (Corazza, 2004, p. 358). O esquecimento ativo não é uma simples amnésia, mas uma prática deliberada de desvinculação das “formas estáveis” e da “formatação de subjetividades” (Valle, 2018, p. 130), que permite a experimentação e a permeabilidade às forças da vida.

Para Deleuze, o pensamento não é nada sem a capacidade de nos mantermos permeáveis a essas forças, uma capacidade que se atualiza como uma espécie de infância no corpo (Valle, 2018). Essa permeabilidade é o que permite que a infância do mundo se manifeste como potência de criação, resistindo às formas de controle que buscam aprisioná-la.

A “morte” liberadora do infantil moderno naturalmente deságua na urgência de uma nova cultura e ética, que se distânciam das formas cristalizadas e das certezas estabelecidas. O devir-criança, nesse contexto, convida à invenção de “uma relação e um modo de vida com os infantis, uma cultura e uma ética, ainda sem forma e sem forças definidas” (Corazza, 2004). Essa indefinição é a própria potência da criação, manifestada em uma “máquina de infância” que Deleuze envolve como criador, filósofo e escritor (Valle, 2018).

Essa “morte” liberadora pode ser compreendida como um convite ao “esquecimento ativo”, que não é um apagamento do passado, mas uma recusa à repetição mecânica das formas estabelecidas. É um apelo a desvincular-se das “formas estáveis” e da “formatação de

subjetividades” (Valle, 2018), para permitir a experimentação e a permeabilidade às forças da vida.

A proposta de Deleuze, inspirada em Nietzsche, das “três metamorfoses do espírito” – do camelo, ao leão e, finalmente, à criança que “diz sim à vida” (Valle, 2018, p. 227) – ilustra perfeitamente essa ideia de uma “morte” liberadora. A criança que “diz sim à vida” não é uma negação do passado, mas uma afirmação do novo que emerge através da destruição das formas estabelecidas.

Essa “morte” liberadora está profundamente ligada à ideia de “afanise do infantilismo” (Corazza, 2004, p.260), que representa o processo através do qual o infantil é liberado das formas de controle que o aprisionam. Historicamente, a irritação e exasperação com a infantilidade infantil impulsionaram a criação de instituições escolares e pedagógicas para corrigir a criança, tornando-a racional e moralmente ajustada, o que, por sua vez, valida a verdadeira natureza do adulto (Corazza, 2004). A morte liberadora do infantil representa, portanto, uma ruptura com esse ciclo de controle e normalização.

2.7.4 A Escrita como Devir e a Contação de Histórias

Para Deleuze, a escrita é intrinsecamente ligada ao devir-criança, sendo um “devir”, um “balbucio, (...), alguma coisa informe” (Valle, 2018, p.65). A escrita, nessa perspectiva, não é sobre a infância pessoal, mas a “infância do mundo”, representando um processo de transformação contínua que busca restaurar a infância do mundo.

A tarefa do escritor, para Deleuze, é “devir criança através do ato de escrever, ir em direção à infância do mundo e restaurar esta infância” (Deleuze apud Valle, 2018, p. 65). A escrita é, portanto, um processo de transformação em que algo da vida passa em nós e se materializa em “singularidades que se desprendem” (Valle, 2018, p. 65). É um balbucio que vai em direção à infância do mundo, restaurando-a (Valle, 2018, p. 65).

Essa concepção da escrita como devir está profundamente ligada à ideia de que a infância do mundo é “uma vida que está em toda parte”, sendo descoberta e inventada nos movimentos mais ordinários da existência (Valle, 2018, p. 133). A escrita, nesse sentido, não é um ato isolado, mas parte de um processo mais amplo de criação e resistência que atravessa todas as formas de existência.

A contação de histórias, como prática relacionada à escrita, é fundamental para a resistência e a criação. Donna Haraway enfatiza a “resistência feroz” através de “contar histórias” e a necessidade de “cultivar a capacidade de rir e brincar uns com os outros” para fazer frente aos intoleráveis (Harway apud Valle, 2018, p. 261). Essa prática de contação de histórias é uma forma de resistência que opera através da criação de novas narrativas e possibilidades.

A infância, nesse sentido, é uma “capacidade da própria vida” que se inventa e se descobre nos “movimentos mais ordinários da vida” (Valle, 2018). É uma força que opera através da “fluidez” e resiste à “institucionalização”, buscando a “reabertura em meio ao sufoco” (Valle, 2018, p. 6). A recusa do conformismo e a persistência em “cultivar a capacidade de rir e brincar uns com os outros” são vitais para a resistência, conforme Donna Haraway (2016 apud Valle, 2018, p. 261).

Valle (2018, p. 219) ilustra essa resistência através da imagem da “infância vagalúmica”: corpos que correm “pelos becos e ruelas, pela noite absurda”, buscando criar “luzes onde não existiam”, sempre em fuga da morte e da conformidade. Essa imagem poética captura perfeitamente a essência do devir-criança como força de resistência e criação.

A escrita como devir está profundamente ligada à ideia de que as “infâncias do mundo” são inesgotáveis, capazes de criar estranhamentos e metamorfoses (Valle, 2018). Deleuze as considera sempre “minorias” que recriam suas próprias imagens e espantos. A força da infância reside em sua capacidade de “incendiar a vida com a força da imaginação” (Valle, 2018, p. 11), criando novas possibilidades onde antes havia apenas conformidade e repetição.

Em síntese, a escrita como devir representa uma prática política e ética que opera através da criação de novas possibilidades e da resistência às formas de controle estabelecidas. É um processo de transformação contínua que busca restaurar a infância do mundo, permitindo que a vida se manifeste em sua plenitude e diversidade. Através da escrita e da contação de histórias, a infância do mundo se manifesta como potência de criação e resistência, desafiando as estruturas de poder que buscam aprisioná-la e criando novos mundos possíveis.

A infância do mundo, entendida nesses termos, não é um estágio a ser superado, mas uma dimensão contínua da existência, um campo de forças em constante tensão e transformação, um convite incessante à criação, à resistência e à invenção de futuros mais livres e plurais. É precisamente essa dimensão que o pensamento de Deleuze nos oferece como

alternativa às lógicas de controle identificadas por Corazza, mostrando que a infância não é apenas um objeto de governo, mas também uma fonte de potências que podem subverter as ordens estabelecidas e criar novos mundos possíveis.

2.8 Considerações: Reinventando a Infância e a Vida

A análise desenvolvida ao longo deste capítulo revela que a infância não pode ser compreendida como um fenômeno natural, universal ou estático, mas como um campo de batalha discursivo e político, constantemente moldado por dispositivos de poder-saber e atravessado por rupturas históricas fundamentais. A genealogia crítica proposta por Sandra Mara Corazza em “História da Infância sem Fim” (2004) desvela com precisão como a infância moderna foi construída através de duas rupturas decisivas: a “a-vida-a-morte” e a “mais-valia”. Essas rupturas não representam eventos isolados no tempo, mas processos históricos que continuam a operar na produção e governamentalidade da infância contemporânea.

A ruptura “a-vida-a-morte” revela o paradoxo fundamental que constitui a infância moderna: a criança é simultaneamente nascida e já em vias de morrer, uma “identidade natimorta” (Corazza, 2004). Através de dispositivos como a Roda dos Expostos, a infância foi introduzida em um espaço disciplinar, onde seu corpo passou a ser diagramado, implantado nos espaços, distribuído em relação aos outros e organizado hierarquicamente. Essa governamentalização da infância estabeleceu as bases para a constituição da infância moderna como objeto de intervenção estatal, onde o corpo infantil passou a ser visto como um recurso a ser gerenciado e otimizado para os interesses do Estado.

Paralelamente, a ruptura da “mais-valia” revela como a infância moderna não apenas é produzida como objeto de governo, mas também como fonte de valor excedente que é apropriado pelo Grande-Outro (o adulto) sem equivalente pago ao pequeno-outro (a criança). A pedagogização e a sexualização do corpo-alma infantil constituem uma “Santa Aliança” que perpetua o dispositivo de infantilidade, gerando um “lucro sobre uma mercadoria que (...) se apresenta como bem mais contemporânea: ‘a-infância-sem-fim’ “ (Corazza, 2004, p. 208). Essa “infância sem fim” não é o fim da infância, mas sua perpetuação como objeto de governo e extração de mais-valia.

A análise das dobras de subjetivação identificadas por Corazza revela os mecanismos pelos quais o sujeito moral ocidental é historicamente constituído. A substância ética, o modo de sujeição, as práticas de Si e a teleologia operam como os pontos pelos quais a “substância ética” é visada pelos ditames morais, transformando a infância em um campo de intervenção moral e política. Essas dobras não são reflexos passivos das experiências humanas, mas têm, articuladas aos códigos, uma eficácia constitutiva.

Em contraste com essa análise genealógica crítica, a filosofia de Gilles Deleuze oferece uma perspectiva complementar e propositiva, apresentando a infância não como um objeto de controle, mas como uma potência de agência e transformação. O “devir-criança” em Deleuze representa uma potência transgressiva que não deve ser confundida com a infantilização ou com uma nostalgia da infância idealizada. É “algo da vida que passa em nós, através da qual, algo de transgressivo surge como germinação” (Valle, 2018, p.12). A “infância do mundo” não se confunde com a criança, mas passa por ela, consistindo na “potência de criação dos povos” (Valle, 2018).

Essas duas perspectivas: a genealogia crítica de Corazza e a filosofia da potência de Deleuze, se complementam de maneira frutífera. Enquanto Corazza desvela os mecanismos de poder-saber que moldam a infância moderna, Deleuze oferece uma “linha de fuga” e uma “máquina de guerra” contra essa moldagem (Valle, 2018). A análise genealógica de Corazza nos mostra como a infância foi historicamente construída e controlada, enquanto a filosofia de Deleuze aponta para a possibilidade de uma infância que resiste a essa construção, que opera como uma força transgressiva e criativa.

2.8.1 A Infância como Potência Incessante de Criação

A infância emerge, portanto, não como um objeto a ser meramente protegido ou controlado, mas como uma potência criativa que desafia as estruturas estabelecidas (Valle, 2018). Sua “história sem fim” é um convite contínuo à reflexão ética e política sobre as formas como a sociedade constrói e se relaciona com o “infantil”. Essa perspectiva nos convida a repensar a infância não como um estágio a ser superado, mas como uma dimensão contínua da existência, um campo de forças em constante tensão e transformação.

Para Deleuze, a infância impõe a “invenção de novas formas, sempre se experimenta” (Valle, 2018, p. 13), sendo um “estado germinal” que instiga a forjar experimentações e a acessar “mundos potentes, desconhecidos”, permitindo a retomada do que se acreditava perdido. Essa potência é capaz de converter afetos em ações e atua como um “estado de invenção por excelência” (Valle, 2018, p. 78); uma força que o dispositivo de infantilidade busca controlar e domesticar, transformando a infância em um “infantil-educado” e “sexuado” para o Grande-Outro.

A “infância do mundo” é descrita como uma “vida que está em toda parte”, sendo descoberta e inventada nos movimentos mais ordinários da existência (Valle, 2018, p. 133). Ela resiste e hesita em sujeitar-se às formas impostas ao mundo, não como negação passiva, mas como afirmação ativa da vida em seu movimento livre; uma capacidade de dizer “sim” ao desconhecido e ao imprevisível.

Nessa perspectiva, a infância não é apenas um objeto de controle, mas também um espaço de agência e criação, uma força geradora de novas possibilidades e um território existencial acessível a todos. Paradoxalmente, a aparente rejeição do infantil pelos adultos revela sua dependência dessa dimensão: a identificação com o infantil serve à realização de anseios antropológicos, confirmando a existência do humano moderno como sujeito unitário e racional, ainda que essa mesma identificação dependa da negação do que ela mesma produz.

2.8.2 Ética da Infantilidade e Futuros Plurais

A proposta de uma ética da infantilidade representa um desafio fundamental às lógicas de poder identificadas por Corazza. Essa ética se opõe a consertar o infantil “errado” e, em vez disso, acolhe a diferença e alteridade (Corazza, 2004). É um vazio benfazejo que libera a linguagem e o movimento, longe da rigidez das formas fixadas, instalando-se onde há a potência de afirmar as diferenças constituintes dos seres e da vida em processo (Valle, 2018).

Essa ética está profundamente ligada à ideia de esquecimento ativo, que representa uma recusa à repetição metafísica do humanismo e à guarda do sentido do Ser, que aprisionam o pensamento em categorias fixas (Corazza, 2004, p. 358). O esquecimento ativo não é uma simples amnésia, mas uma prática deliberada de desvinculação das formas estáveis e da

formatação de subjetividades (Valle, 2018), que permite a experimentação e a permeabilidade às forças da vida.

A perspectiva do devir-criança convida à invenção de uma “nova relação e modo de vida com os infantis, cultura e ética ainda sem forma definida” (Corazza, 2004, p. 358). Isso implica um esquecimento ativo do Ser e uma dança-jogo-sonho antidualética e antireligiosa, que conduz a uma existência alegre, plural, leve, móvel e irresponsável (Corazza, 2004, p. 360), associada à figura de Dionísio-Criança e seus brinquedos. Donna Haraway enfatiza a “resistência feroz” através de “contar histórias” e a necessidade de “cultivar a capacidade de rir e brincar uns com os outros” para fazer frente aos intoleráveis (Haraway apud Valle, 2018, p. 261). A infância, nesse sentido, é uma capacidade da própria vida que se inventa e se descobre nos “movimentos mais ordinários da vida” (Valle, 2018, p. 630).

Corazza (2004) revela que a “infância sem fim” é um constructo complexo e estratégico, essencial para a manutenção e autoafirmação do “Grande-Outro” adulto. Através da extração da mais-valia, que se manifesta na pedagogização e sexualização do corpo-alma infantil, o adulto projeta suas próprias fantasias e assegura sua identidade e poder. A própria retórica do “fim da infância”, ao invocar a necessidade de sua “salvação”, paradoxalmente, reforça e perpetua o dispositivo de infantilidade, transformando o infantil em uma ficção contínua e necessária para a ontologia do sujeito moderno.

Ao desvelar que a “infância sem fim” funciona como uma ficção estratégica para a sustentação da ontologia do sujeito adulto, torna-se evidente que o que chamamos de “infância” é, na verdade, um efeito de engrenagens de saber e poder.

Essa análise nos convida a repensar não apenas a criança, mas também as instituições e práticas que a moldam, desafiando-nos a construir futuros mais plurais e inventivos na relação com a dimensão infantil da existência. Ao compreender a infância não como um dado pré-existente, mas como um efeito de dispositivos de poder-saber específicos, torna-se possível imaginar formas alternativas de relação que não se baseiem na exploração e no controle, mas na criação e na resistência. A infância, entendida nesses termos, não é um estágio a ser superado, mas uma dimensão contínua da existência, um campo de forças em constante tensão e transformação, um convite incessante à criação, à resistência e à invenção de futuros mais livres e plurais.

Se a Roda dos Expostos funcionava como uma tecnologia política disciplinadora que gerenciava corpos e destinos infantis, o “Labirinto Filosófico”, que será detalhado no Capítulo 4, foi concebido como um contradispositivo. Este recurso pedagógico visa catalisar a capacidade da criança de criar seus próprios caminhos e autoria filosófica, em vez de determinar um lugar fixo para ela. Com essa justificção, a teoria demonstra ser a caixa de ferramentas utilizada para construir a proposta prática.

3 A FILOSOFIA NA ESCOLA

Ao transitarmos da análise genealógica da infância para a fundamentação da filosofia na escola, é imperativo ressaltar que o “direito à filosofia” não se destina àquela “criança-objeto-científico” mapeada anteriormente. Como vimos, essa figura é resultado de saberes que visam apenas observar, medir e classificar o infantil para normalizá-lo dentro de padrões científicos e evolutivos. Conceder o direito ao filosofar para essa construção seria apenas mais uma estratégia do dispositivo de infantilidade para manter o controle subjetivo.

Pelo contrário, o ensino de filosofia que aqui se defende, alinhado aos princípios da UNESCO, reconhece a criança como “devir” e “potência”. Esse direito é, portanto, o reconhecimento de uma força transgressiva e ética, capaz de questionar o mundo de forma autêntica e de resistir aos modelos herméticos que buscam a desinfantilização do pensamento. Assim, a filosofia deixa de ser um saber aplicado a um objeto de estudo para tornar-se o campo onde a infância, em sua dimensão existencial e criativa, exerce sua autoria e sua liberdade.

3.1 A Filosofia como Fundamento da Democracia e Direito Universal

Vivemos tempos de paradoxos, quanto mais conectados, menos unidos e mais frágeis tornam-se os alicerces da democracia e dos Direitos Humanos. Nesse cenário de tensões globais, a filosofia desponta, não como refúgio, mas como resistência. A UNESCO, desde sua fundação, aponta nela um caminho vital: o de emancipar mentes, transformar consciências e assim, construir defesas reais contra as guerras e opressões. A filosofia, aqui, é ato político e poético de humanização.

Essa aposta na filosofia como força emancipatória não é acidente, mas o coração pulsante da própria UNESCO. Julian Huxley (1951), seu primeiro diretor-geral, via na filosofia não apenas um saber, mas uma bússola ética para orientar a ciência e a educação. No preâmbulo da Constituição da instituição, a frase: *“uma vez que as guerras se iniciam nas mentes dos homens, é nas mentes dos homens que devem ser construídas as defesas da paz”* (UNESCO, 1946), revela-se, além de poética, um manifesto filosófico. Um convite a entender a paz não como silêncio de armas, mas algo que deve ser cultivado continuamente no pensamento.

A relação entre a filosofia e a democracia é uma condição da era moderna, que teve disseminação global predominantemente após o século XX (Carlos, 2021, p. 22). O movimento de introdução da filosofia nos currículos Estatais é frequentemente relacionado a transições políticas importantes, como as descolonizações que ocorreram na África ou sua adoção por repúblicas e democracias recentes, que viam na filosofia humanista e na formação do sujeito um pilar para estruturar o Estado Democrático. Roger Pol Droit¹ afirma que “a filosofia auxilia a democracia na medida que compartilham os mesmos objetivos de formação: o julgamento racional, livre e autocorrigido” (Carlos, 2021, p. 18), indicando que a qualidade de uma democracia é relativa à qualidade da educação e das filosofias praticadas.

Declarações como a “Declaração de Paris para a Filosofia” (1985) e a “Declaração de Salvador a favor da Filosofia” (2017) apontam a filosofia como uma “Escola da Liberdade” e uma “Escola para a Paz”, defendendo que “toda pessoa tem direito à filosofia” (Carlos, 2021, p. 24). Nessa perspectiva, a filosofia é reconhecida como capaz de formar espíritos livres e reflexivos, aptos a resistir a fanatismos e intolerâncias. O “direito à filosofia” (Derrida, 1990), por sua vez, é defendido como uma exigência fundamental de justiça cognitiva no cenário contemporâneo. Para Derrida, esse direito vai além de simplesmente ter aulas de filosofia; ele se refere ao direito de cada indivíduo filosofar, de se apropriar dos problemas filosóficos e contribuir para a criação conceitual. Trata-se de um imperativo ético, político e epistemológico que exige a intervenção ativa do Estado para torná-lo efetivo.

Nesse contexto, emerge uma paradoxal tensão produtiva entre a visão institucional da UNESCO e a perspectiva disruptiva da Educação Menor, proposta por Silvio Gallo. De um lado, a UNESCO estabelece a filosofia como fundamento da democracia e direito universal, afirmando-a como uma “Escola da Liberdade” capaz de formar espíritos livres e reflexivos. Por outro lado, a Educação Menor de Gallo, inspirada em Deleuze e Guattari, atua como uma “máquina de guerra” que resiste à lógica de institucionalização do Estado, a qual muitas vezes reduz o ensino à mera reprodução acrítica de conteúdos. Essa tensão nos conduz à necessidade

¹ Roger-Pol Droit (1995) elucida essa difícil ligação entre filosofia e democracia, identificando quatro pontos de parentesco fundamentais: 1. A linguagem: tanto a filosofia quanto a democracia necessitam do discurso e debate público para existir. O pensamento se transforma em ação através da linguagem compartilhada; 2. A igualdade: a filosofia parte do princípio de que a razão é uma capacidade humana universal, assim como a democracia parte do princípio da igualdade dos cidadãos na participação política; 3. A dúvida: o questionamento é o coração da filosofia, que envolve perguntar, duvidar das certezas e buscar uma verdade que nunca está totalmente pronta; da mesma forma, uma democracia saudável questiona dogmas e está aberta à crítica e à mudança; 4. A autoinstrução ou autonomia: tanto a filosofia quanto a democracia se baseiam na capacidade de criar algo novo e definir suas próprias regras, sem depender de uma autoridade externa, transcendental ou divina. A autoridade surge da própria prática de refletir ou da vontade do grupo.

de compreender a filosofia não apenas como conteúdo, mas como ato criador: um espaço onde a liberdade de pensamento pode florescer mesmo dentro das estruturas institucionais.

3.2 O direito da criança ao filosofar e a filosofia na rede, o surgimento e as características da filosofia na rede municipal.

A Filosofia, em seu movimento histórico e conceitual, constitui-se como um espaço fundamental de resistência e criação, configurando-se também como um direito humano fundamental. Para as crianças, esse direito se articula diretamente com a “Convenção sobre os Direitos da Criança” (1989), que as reconhece como sujeitos de direitos. A Filosofia garante especialmente a liberdade de pensamento (Art. 14), a livre expressão de opiniões (Art. 12) e a liberdade de expressão (Art. 13). A prática da filosofia, nesse sentido, não é um luxo pedagógico, mas uma condição para a efetivação desses direitos fundamentais, para o desenvolvimento de uma visão crítica da realidade e para a criação de hábitos de pensamentos autônomos.

A legitimidade da filosofia com crianças, apesar das antinomias sobre a capacidade infantil para o pensamento abstrato, reside na compreensão de que o filosofar não se restringe a estágios de desenvolvimento. Pelo contrário, o ato de filosofar é um mergulho num estado existencial e criativo que dialoga diretamente com o universo da infância. A prática filosófica, portanto, nutre-se de um “olhar infantil” ainda livre das vergonhas e dos silenciamentos impostos pela vida adulta. É essa perspectiva que permite “se espantar diante do que é corriqueiro” e “enxergar coisas inusitadas nas situações mais regulares e ordinárias” (Nogueira, 2019, p. 135), que se remete diretamente ao *thaumázein* grego: a admiração originária que serve como verdadeiro motor da filosofia. Nesse sentido, são inegáveis os questionamentos existenciais e metafísicos que afloram na infância: a origem do mundo, Deus, amizade, amor, sentido da vida e da morte; permitir a reflexão sobre esses conceitos é, além de eticamente desejável, permitir o pensar por si mesmo. A filosofia de Gilles Deleuze oferece uma perspectiva radical para a compreensão dessa capacidade, ao dissociar a infância de uma fase cronológica, elevando-a à condição de potência de agência e criação. O “devir-criança” deleuziano não é um retorno à infantilização, mas uma “reinstalação de forças informes, indeterminadas, cheias de mundos potentes, desconhecidos” (Valle, 2018, p. 2), uma força transgressiva que surge como germinação e desafia as formas estáveis e impostas ao mundo.

A aula de filosofia, nesse sentido, pode ser uma oficina ou um espaço de reflexão compartilhada onde as crianças devem ter a liberdade para pensar filosoficamente a partir de suas próprias angústias. O filosofar, compreendido como problematização da realidade e criação de conceitos, capacita os estudantes a dar novos significados ao mundo, revelando-o como produto de contingências a serem exploradas, compreendidas e transformadas, tornando o mundo menos óbvio e mais complexo.

Dentre inúmeras experiências e práticas de ensino de filosofia feitas com crianças, teremos como norte as experiências e o contexto do ensino de filosofia como componente curricular nas escolas da rede municipal de ensino de Indaiatuba, no estado de São Paulo. A implementação da filosofia na rede municipal de Indaiatuba teve início em 1998, a partir de uma iniciativa pioneira da então secretária de educação, Prof.^a Dr.^a Jane Shirley Ferretti², que percebeu que a reflexão filosófica poderia ser um “grande auxílio” para concretizar os objetivos pedagógicos do município, integrando o desenvolvimento cognitivo às práticas escolares. Assim, a filosofia no município foi projetada, não como transmissão de conteúdo, mas como atividade de “filosofar”, com professores atuando como “filósofos-pedagogos”, capacitados para traduzir conceitos complexos em diálogos acessíveis e que, focados na expressão, argumentação e escuta da infância, se alinham à Proposta Pedagógica Municipal.

A prática do ensino de filosofia, ao longo desses 27 anos como disciplina nas escolas do município, amadureceu significativamente. Presente semanalmente em todas as turmas do 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental, a filosofia iniciou-se como uma prática de currículo aberto e hoje encontra-se em sua terceira versão curricular. Esta versão recomenda uma abordagem que privilegie a produção oral e considere as intervenções espontâneas das crianças como balizas capazes de reconfigurar tanto o percurso das aulas quanto as mediações pedagógicas do professor. Esse dinamismo busca uma concepção de filosofia como processo coletivo de construção do pensamento, traduzindo, na prática escolar, os princípios defendidos pela UNESCO acerca do papel emancipatório e formativo da filosofia na infância.

O presente capítulo busca explorar a importância multifacetada da filosofia na educação contemporânea, fundamentar o conceito de “direito à filosofia” como uma exigência de justiça cognitiva e analisar as complexas antinomias inerentes ao seu ensino, apontando caminhos para

² Esta história foi resgatada através de relato oral feita pela Prof.^a Dra. Jane Shirley Escodro Ferretti (ex-secretária de educação do município) e pela Prof.^a Tânia Regina Cataldi Milan (Orientadora Pedagógica aposentada) no contexto da Reunião Pedagógica de Filosofia realizada em 22 de julho de 2024.

uma prática filosófica transformadora e autônoma, com foco especial na experiência pioneira de Indaiatuba. Através desta análise, pretende-se demonstrar que a filosofia não é apenas uma disciplina curricular, mas um espaço vital de pensamento crítico e criativo, essencial para a formação de sujeitos autônomos e para a construção de uma sociedade justa.

3.3 A filosofia como criação de conceitos

Gilles Deleuze (1992, apud Gallo, 2003), frequentemente em colaboração com Félix Guattari, propôs uma visão radical da filosofia, afirmando que “a filosofia é a arte de formar, de inventar, de fabricar conceitos”. Essa definição, central em sua última grande obra conjunta, *O que é a filosofia?* (1991), estabelece a criação como a própria essência da disciplina. Para Deleuze e Guattari, a criação de conceitos é uma atividade exclusivamente filosófica. Os conceitos, nessa leitura, são ferramentas ou armas que permitem ao filósofo não apenas compreender, mas também transformar o mundo e, potencialmente, inspirar outros a fazerem o mesmo (Gallo, 2003, p. 41). Essa perspectiva concebe a filosofia como uma ação de criação e intervenção ativa, em contraste com uma postura passiva de mera interpretação do mundo.

Esses autores distinguem a filosofia de outras “ordens de saberes”: enquanto a arte cria afetos e sensações, e a ciência opera com proposições e funções, a filosofia se dedica à criação conceitual (Gallo, 2003, p. 46). Um conceito, nessa acepção, não é uma representação universal ou um operador lógico, mas uma aventura do pensamento que institui um acontecimento: uma espécie de dispositivo ou agenciamento que faz acontecer e produz. Cada conceito é necessariamente assinado por seu criador, refletindo um estilo e uma forma particular de pensar.

A produção de conceitos ocorre sobre um “plano de imanência”, que serve como “solo e horizonte da produção conceitual” (Gallo, 2003, p. 53). Esse plano, embora pré-filosófico, é condição interna e necessária para a existência da filosofia, surgindo concomitantemente aos conceitos. Deleuze e Guattari também introduzem a noção de “personagem conceitual”, uma espécie de heterônimo criado pelo filósofo para ser o sujeito da criação conceitual.

A visão deleuziana da filosofia como criação se opõe frontalmente à ideia de que a filosofia é primariamente uma reflexão sobre algo. Silvio Gallo, ao discutir Deleuze e a Educação (2003), afirma que “em épocas de penúria para a filosofia, ela refugia-se na reflexão ‘sobre’...” (Gallo, 2003, p. 65). Para Deleuze, a filosofia que apenas reflete “já não consegue

ela própria fazer o movimento” de criação (Ibidem). Essa crítica estende-se à filosofia da educação: entendê-la como mera reflexão sobre problemas educacionais configura uma abordagem “pobre e reducionista” (Gallo, 2003, p. 65). A reflexão, embora possa ser instrumento para a criação conceitual, não é atividade específica da filosofia, qualquer um pode refletir sobre qualquer coisa. Portanto, a filosofia da educação deve ser “muito mais do que isso” (Gallo, 2003, p. 66).

Jacques Derrida, em sua análise sobre o “direito à filosofia” (1990), problematiza a possibilidade de ensinar filosofia de forma direta e imediata, sem a mediação das instituições educacionais. Segundo ele, a universidade tende a subordinar a linguagem ao sentido ou à verdade preestabelecidos, o que conduz à reprodução mecânica de modelos e conceitos já consolidados (Derrida, 1990, p. 130). Nessa perspectiva, a prática pedagógica revela-se mais retrospectiva do que prospectiva (Derrida, 1990, p. 130), posicionando-se sempre um passo atrás das exigências éticas e criativas do pensamento filosófico autêntico.

Essa tensão entre a filosofia como ato criador, produção de conceitos e questionamento radical e sua redução à mera reprodução de saberes instituídos coloca um desafio central para o ensino: como preservar a potencialidade transformadora da filosofia em contextos educacionais que frequentemente priorizam a transmissão de conteúdos já definidos?

A resposta para enfrentar essa tensão exige que o filósofo da educação atue como criador de conceitos, em vez de se limitar a “repetir velhos conceitos fora de contexto” ou a “raspar esses ossos como cães famintos” (Gallo, 2003, p. 67). Nessa perspectiva, ele deve repensar a sala de aula não como espaço de repetição, mas como campo de experimentação onde o pensamento possa emergir como acontecimento. Assim, o filósofo da educação é aquele que cria conceitos e instaura um plano de imanência que corte o campo dos saberes educacionais.

A filosofia da educação resultaria, assim, de uma dupla instauração: o rasgo no caos operado pela filosofia e o rasgo no caos operado pela educação, um “cruzamento de planos que inclui o plano de imanência da filosofia, o plano de composição da educação enquanto arte e os múltiplos planos de prospecção e de referência da educação enquanto ciência(s)” (Gallo, 2003, p. 68). Isso implica “desterritorializar conceitos da obra de Deleuze e de Deleuze & Guattari, para reterritorializá-los no campo da educação”, transformando-os em “dispositivos” para pensar problemas educacionais e produzir diferenças (Gallo, 2003, p. 64).

Outra tensão que a filosofia provoca no campo da educação é expressa na famosa distinção kantiana, “não se aprende filosofia, mas tão somente a filosofar”. Embora Kant aceite que a filosofia possa ser aprendida historicamente, o “filosofar” implica um exercício ativo da razão, que não se restringe à mera aquisição de conteúdo. Derrida argumenta que, embora o filósofo ensine a maneira de pensar, ele permanece um “mestre” (*Lehrer*) e não um “artista” (*Künstler*) (Derrida, 1990, p. 361). A filosofia, nesse sentido, forma a liberdade de pensamento, exigindo que o aluno desenvolva competências como questionar, problematizar, conceitualizar e argumentar.

São várias outras antinomias que tencionam o Ensino de Filosofia. Entre a liberdade da filosofia, como “faculdade inferior” e as ciências, subordinadas ao Estado, como “faculdades superiores” e úteis ao poder. Entre a necessidade de combater o fechamento da filosofia em conteúdos fixos e a reivindicação de sua unidade própria e específica como disciplina. A paradoxal relação entre o caráter intrinsecamente autodidático e autônomo da formação filosófica e a estrutura heterônoma da transmissão mestre-discípulo. A própria essência da filosofia, que exclui o ensino, enquanto o filosofar o “exige incessantemente” (Derrida, 1990, p. 368).

Envolto nesse debate se anuncia um perigo e um desafio. Ensinar filosofia pode ser perigoso porque implica uma luta contra a opinião e a criação de conceitos que dão relevo para aquilo que em nosso cotidiano muitas vezes passa despercebido (Gallo, 1990, p. 61). Os que ensinam a pensar ou introduzem pensamentos subversivos são vistos como perigosos para ditaduras e ordens estabelecidas (Derrida, 1990, p. 234). Segundo Derrida, há um “mito astuto da idade e da maturidade psico-intelectual” que restringe o acesso à filosofia, o que Derrida desafia, defendendo que não há uma “idade natural” para a prática filosófica.

As tensões entre a filosofia concebida como criação e sua redução à mera reflexão ou reprodução histórica impõem desafios éticos ao ensino. O cenário pedagógico contemporâneo, frequentemente pautado pela eficiência e pela transmissão de saberes estabilizados, tende a neutralizar a potência disruptiva do pensamento. O desafio reside, portanto, em sustentar o caráter intempestivo da filosofia dentro de uma estrutura institucional que privilegia a reconhecimento em detrimento da invenção.

Em síntese, a filosofia apresenta uma tensão constitutiva: enquanto ato criativo de invenção conceitual, sua institucionalização educacional frequentemente a reduz à mera reprodução de saberes estabelecidos. Essa antinomia revela-se especialmente na contraposição

entre a filosofia como criação de conceitos e sua versão tradicional como transmissão historiográfica. A partir da lente da Experiência Trágica, entendida como o desmoronamento do sentido e o confronto com o abismo, esta dissertação defende que as abordagens pedagógicas convencionais funcionam como mecanismos de defesa. Ao empacotar o conhecimento em disciplinas e normatizar o comportamento, a escola moderna tenta anular esse encontro essencial com o “não sei”, que constitui precisamente o ponto de partida para o pensamento próprio e a autoria filosófica. Tais abordagens protegem tanto a criança quanto o professor desse confronto transformador, limitando a vocação criadora e desestabilizadora da filosofia.

3.4 A especificidade paradoxal da filosofia e o diálogo interdisciplinar

Jacques Derrida, ao discutir o “direito à filosofia” (1990), argumenta que a disciplina filosófica possui uma especificidade que necessita ser defendida. Essa defesa se faz contra seu esmiuçamento, ou sua dissolução em outras áreas do saber, como as ciências sociais, as ciências humanas, as línguas e as literaturas. A preocupação é que, ao se fragmentar ou diluir-se, a filosofia perca sua unidade e força crítica.

Contudo, Derrida salienta que essa especificidade é, por natureza, paradoxal. A filosofia deve permanecer aberta a todas as interdisciplinaridades sem se perder nelas. Ela não se presta a uma transação pacífica e regular entre saberes com fronteiras constituídas ou territórios de objetos atribuíveis (Derrida, 1990, p. 22). Isso ocorre porque, em sua essência, a filosofia tem o direito de “questionar não apenas todo saber determinado, mas também o próprio valor do saber e toda pressuposição daquilo que recebe o nome de filosofia”³

Não há uma horizontalidade filosófica, o que a distingue de outras disciplinas que pressupõem a existência pré-dada de seus objetos. Essa natureza questionadora e excedente de si mesma impede que ela se enquadre rigidamente em fronteiras disciplinares.

Nesse contexto, a “desconstrução” (abordagem teórica e prática associada a Derrida) atua como a exposição dessa identidade institucional da disciplina filosófica (Derrida, 1990, p.

³ à remettre en question non seulement tout savoir déterminé (ce que peuvent aussi faire les autres chercheurs dans les autres champs) mais même la valeur de savoir et toute présupposition quant à cela même qui reçoit le nom de philosophie et les rassemble dans une communauté soi-disant philosophique. (tradução própria, Derrida, 1990, p.33).

22). Ela revela o que há de irreduzível na filosofia, mas o faz expondo-a, ao mesmo tempo, a uma espécie de expatriação. Ou seja, a filosofia, em sua busca por sua própria identidade, é levada a se expor, a sair de si mesma, a questionar seus próprios fundamentos e os limites que a constituem. Essa abordagem não é uma mera crítica destrutiva, mas um gesto transformador que segue a lógica da “iterabilidade”, ou seja, a capacidade de um signo ou conceito ser repetido em novos contextos, deslocando seu sentido original (Derrida, 1990). Assim, a desconstrução trabalha as estruturas institucionais e políticas, bem como a semântica dos discursos, sem se limitar a um conteúdo teórico fixo.

Derrida novamente utiliza a figura de Kant para aprofundar a tensão entre a filosofia como um saber puro e sua relação com a popularização do ensino. Kant aceita a possibilidade de aprender filosofia “historicamente”, como aquisição de conteúdo já produzido, mas ressalta que o “filosofar” transcende essa dimensão. O filosofar é um exercício ativo da razão, que se contrapõe à perspectiva subjetiva e histórica.

Para Kant, a filosofia é um sistema de todo o conhecimento filosófico, uma “simples ideia de uma ciência possível que não é dada em parte alguma” (Derrida, 1990, p. 368). Existem caminhos diferentes que levam a essa ideia, mas há apenas um único sistema racional verdadeiro possível. A pedagogia, nesse esquema, atua como um lugar de passagem que permite o acesso aos resultados do pensamento metafísico, sem necessariamente aprofundar os princípios puros. O “mestre da razão pura” (*reiner Vernunftlehrer*) é o mestre do filosofar, não da filosofia, ensinando a maneira de pensar, não o seu conteúdo (Derrida, 1990, p. 357).

Derrida introduz a noção de pensamento para designar aquilo que excede os modos particulares de pensamento que seriam a filosofia e a ciência. Esse pensamento não é redutível a categorias pré-determinadas, nem se limita a uma especialidade específica. Pode ser encontrado em ação em todas as disciplinas, nas ciências e na filosofia, na história, na literatura, nas artes, numa determinada maneira de escrever, de praticar ou de estudar línguas (Derrida, 1990). Esse pensamento derridiano, que se manifesta como um “pensamento afirmativo” (*pensée affirmative*), tem a capacidade de questionar o próprio fundamentalismo e a demanda por fundamento (Derrida, 1990, p. 571). Ele busca estabelecer uma relação mais horizontal, sem hierarquia entre a linguagem filosófica e outros discursos, rompendo com a “arquitetônica” e a totalização imperativa. Em vez de se submeter a programas tecnocientíficos ou culturais, o pensamento pode perturbar, questionar e, acima de tudo, afirmar para além deles, sem necessariamente se opor de modo crítico (Derrida, 1990).

A antinomia fundamental aqui é a seguinte: a filosofia, para preservar sua identidade e força crítica, necessita de uma especificidade que a distinga de outros saberes. No entanto, sua natureza intrinsecamente questionadora, radical e desconstrutiva a impulsiona a transcender fronteiras, a não se fechar em um campo delimitado de objetos ou regras transmissíveis. Essa capacidade de ter seu pró e seu contra sob controle e de “utilizar em prol do conhecimento a diversidade de perspectivas e interpretações” (Gallo, 2003. p. 31) a impele ao diálogo transversal com outros saberes, expondo-a a uma babelização ou intraduzibilidade de códigos, que, paradoxalmente, é também uma oportunidade para seu fortalecimento e renovação (Derrida, 1990).

O desafio para o ensino de filosofia, portanto, reside em cultivar essa especificidade paradoxal: formar para a liberdade de pensamento e a capacidade de filosofar, entendida no sentido kantiano como um exercício ativo da razão, ao mesmo tempo em que se permite que a filosofia dialogue e se expatrie para outros campos do saber sem se dissolver neles. Trata-se de um convite a uma pedagogia que não se restrinja à reprodução de conteúdos, mas que fomente a criação de conceitos e a problematização contínua, mantendo a filosofia como uma disciplina da indisciplina.

As antinomias que perpassam a disciplina filosófica revelam uma tensão fundamental entre a autonomia inerente à filosofia e os condicionamentos institucionais e políticos aos quais ela está sujeita. Compreender essa dinâmica é crucial para apreender a complexidade do ensino e da pesquisa filosófica em diversos contextos e propor saídas inovadoras.

Na terceira parte desta pesquisa, buscaremos na “Educação Menor” o espaço de ação indisciplinar da disciplina de filosofia, um campo onde a resistência às lógicas institucionais se articula com a criação conceitual, permitindo que o pensamento filosófico se reinvente constantemente.

3.5 O direito à filosofia

A articulação entre a defesa institucional da filosofia pela UNESCO e a perspectiva da educação menor de Silvio Gallo revela o que podemos denominar um paradoxo produtivo no ambiente escolar. Se, por um lado, o “direito à filosofia” exige a intervenção ativa do Estado para garantir a justiça cognitiva e os fundamentos da democracia, por outro, a prática filosófica

autêntica só se realiza quando atua como uma “máquina de guerra” capaz de escapar das amarras desse mesmo Estado e de suas tendências à institucionalização e à reprodução acrítica. Assim, a filosofia na escola opera em uma tensão constante: ela habita o território garantido pelas normas estatais para, a partir dele, traçar “linhas de fuga” que permitam a criação de conceitos e a emergência de uma fala autêntica do aluno. Esse paradoxo é o que permite que a “Escola da Liberdade” da UNESCO não se converta em um dogma oficial, mas sim em um espaço de resistência e invenção onde o pensamento se desestabiliza para, enfim, criar.

3.5.1 Múltiplas camadas de acesso e afirmação à Filosofia

A expressão o direito à filosofia transcende a mera formalidade jurídica ou institucional, apresentando-se como um campo multifacetado de questionamento que Jacques Derrida explora em suas diversas implicações. Este tópico busca desenvolver as múltiplas camadas de acesso e afirmação da filosofia, evidenciando sua complexa relação com o direito e as instituições e sua intrínseca vocação para o questionamento contínuo.

A questão do “direito à filosofia” (1990) é, para Derrida, um ponto de partida para uma profunda investigação sobre as condições históricas, sociais, políticas e técnicas de acesso à filosofia, seu ensino, pesquisa e legitimação. A ambiguidade inerente à expressão “Do Direito à Filosofia” (em francês, “*Du droit à la philosophie*”) permite a Derrida desdobrá-la em múltiplos sentidos, revelando as tensões e paradoxos que a constituem.

Derrida articula a expressão em pelo menos quatro significados distintos, que se entrelaçam e se complementam:

1. A relação entre direito (enquanto disciplina jurídica) e filosofia; O primeiro sentido da expressão aborda as relações entre o pensamento, a disciplina ou a prática jurídica e a filosofia. Isso envolve questionar as estruturas jurídicas que, implícita ou explicitamente, sustentam as instituições filosóficas (ensino ou pesquisa) e a própria filosofia, se é que ela existe fora, antes ou além de uma instituição. Todo contrato, inclusive o título de uma obra, implica uma questão de direito, e a relação da filosofia com esse contrato é, por si só, paradoxal.

2. Quem tem o direito (poder/privilégio) à filosofia e em que condições; Derrida questiona quem tem o direito de acesso garantido por lei, o passe, a “introdução autorizada” à filosofia em nossa sociedade (Derrida, 1990, p. 13). Trata-se de indagar quem pode

legitimamente se considerar filósofo, pensar, falar, discutir, aprender, ensinar, expor ou representar a filosofia, e sob quais condições e em quais espaços (públicos ou privados) isso ocorre. Essa camada também aborda as modalidades de determinação do filosófico e as divisões que ela implica.

3. A possibilidade de “filosofar direto”, sem mediações institucionais; Este terceiro sentido interroga a possibilidade de acessar a filosofia de forma direta, imediatamente, sem a mediação da formação, do ensino, das instituições filosóficas, ou mesmo do outro ou da linguagem. Essa perspectiva, que Derrida esquematiza como parte de uma tradição profunda (de Platão a Kant), sugere que o direito à filosofia é, antes de tudo, um direito natural, não histórico ou positivo, e que ninguém pode proibir o acesso a ela, desde que haja desejo ou vontade (Derrida, 1990, p. 14). Para filosofar, essencialmente, não seriam necessários aparatos de escrita ou ensino, e as instituições escolares seriam tão externas ao ato de filosofar quanto a mídia ou a imprensa.

4. O “direito a” como uma mutação na história do direito; A expressão “direito a” (do francês “droit à”) assinala uma mutação histórica no direito, passando de um “direito de” (que o Estado não obstrui, como o direito de propriedade) para um “direito a” (que o Estado deve ativamente tornar possível, como o direito ao trabalho, à instrução e à cultura) (Derrida, 1990, p. 19). A filosofia, no entanto, não pertence inteiramente à cultura nem à instrução geral como outras disciplinas. Portanto, não basta estender o direito à filosofia como se aumentasse um campo homogêneo, e é por isso que muitos estados não se esforçam para assegurar esse direito. No entanto, o direito à filosofia está a priori e principalmente implicado no próprio sentido e na simples inteligência de qualquer “direito a”. O Estado, ao assinar declarações de direitos humanos, compromete-se a efetivar o acesso à filosofia subjacente a essas declarações, por meio da instrução e de procedimentos educativos que vão além da antiga classe de filosofia.

Para Derrida, a filosofia não recebe seu privilégio de fora, mas tem o poder de concedê-lo a si mesma. Ela se confere o direito de pensar filosoficamente o direito como disciplina institucionalizada (Derrida, 1990, p.37). Isso significa que a filosofia tem o direito de dizer a lei sobre a lei, a verdade sobre as relações entre o Estado, a teologia, a medicina, o direito e a filosofia como tais. A crítica para Kant, reinterpretada por Derrida, ocupa o lugar de fundamento do direito, sendo responsável por enunciar a lei do direito.

A filosofia constitui-se como a fonte absoluta de toda legitimação: a lei da lei e a justiça da justiça. Ela questiona a “legalidade (ou legitimidade) da lei” e a objetividade do próprio

objeto (Derrida, 1990, p. 78). Embora esse direito de enunciar a verdade sobre o direito seja formalmente concedido à Faculdade de Filosofia pelo poder estatal, a filosofia reserva-se igualmente o direito de “questionar novamente, sem depender muito rapidamente dela, essa fronteira entre o dentro e o fora, o próprio e o impróprio, o que é essencial e próprio da filosofia e o que não é” (Derrida, 1990, p. 70).

Esse questionamento é contínuo mantém viva a ironia, o ceticismo e a *epoché* diante de qualquer filosofema, inclusive daqueles que parecem fundar declarações de direitos, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (Derrida, 1990, p. 72). Nesse sentido, a desconstrução não visa destruir a crítica ou as instituições, mas configura-se como um gesto transformador que problematiza as estruturas institucionais assentadas em oposições rígidas, revelando sua instabilidade constitutiva.

A análise derridiana do “direito à filosofia” demonstra, portanto, que este transcende a mera dimensão legal ou institucional. Manifesta-se como um imperativo ético, político e epistemológico: o compromisso com o questionamento incessante, inclusive das próprias condições de possibilidade da filosofia. Implica uma luta constante para preservar a autonomia filosófica frente aos condicionamentos institucionais e políticos, luta que se desdobra tanto dentro quanto fora da “instituição” filosófica e que não busca defender a filosofia como ela é, mas intervir para transformá-la. Assim, a filosofia revela-se como responsabilidade que articula, sem dicotomia, a luta por seu reconhecimento e o exercício vigilante da desconstrução.

3.5.2 Ensino e Aprendizado da Filosofia: Tradição, Crise e Reinvenção

A compreensão do “direito à filosofia” se aprofunda ao considerar as complexas dinâmicas do seu ensino e aprendizado. Longe de ser um processo meramente didático, a transmissão do saber filosófico envolve tensões intrínsecas, diferentes abordagens pedagógicas e um constante desafio à institucionalização e à rigidez conceitual. A filosofia se reinventa no ato de ser ensinada e aprendida, confrontando tradições e crises em um movimento contínuo de questionamento e transformação.

3.5.2.1 A Vocação Intrometida do professor de filosofia

O professor de filosofia não se limita a transmitir um conteúdo ou uma ideologia específica, mas, de modo mais geral, ensina uma relação com o que significa pensar: uma política do pensamento, uma paixão por pensar e um amor pelas ideias. É justamente nessa dimensão que se revela a vocação do professor, sua capacidade de se intrometer ou intervir no pensamento dos outros (Ceppas, 2019, p. 13), ação que se alinha à função própria da filosofia: lutar contra a opinião e o pensamento único, em favor do caos criativo e da multiplicidade de possibilidades. Enquanto a opinião busca proteger-se do caos, a filosofia, ao lado da arte e da ciência, esforça-se para desestabilizá-la, fazendo proliferar experiências de pensamento e dando relevo ao que habitualmente passa despercebido no cotidiano.

Essa vocação intrometida implica que o professor de filosofia atue como criador de conceitos: entendidos, na perspectiva de Deleuze e Guattari (Gallo, 2003). A criação conceitual não é mero exercício teórico, mas uma intervenção transformadora no mundo: os conceitos funcionam como dispositivos diferenciadores que multiplicam relações, catalisam novas possibilidades e fazem o pensamento proliferar. Nesse sentido, a filosofia configura-se como força de resistência e revolta contra fluxos instituídos e políticas impostas, buscando tanto a singularização do pensamento quanto uma postura engajada. É nesse ponto que a vocação intrometida se materializa na figura do professor-militante: aquele que vive as “misérias” dos alunos (econômica, social, cultural, ética) e, coletivamente, busca construir possibilidades de superação e libertação. Sua militância não se restringe à sala de aula, mas se estende ao local de trabalho e às relações sociais, visando uma educação revolucionária.

Portanto, a vocação intrometida do professor de filosofia configura-se como uma postura ativa e ético-política que vai além da transmissão de conhecimento. Ela busca despertar uma atitude crítica e criativa no pensar, especialmente em contextos marcados por tentativas de impor uma única visão de mundo. Seu objetivo é promover a circulação de ideias e desestabilizar totalitarismos intelectuais e sociais, não como imposição, mas como convite à autonomia e à invenção coletiva.

3.5.2.2 *Fidelidade e Autonomia na Transmissão*

A tradição filosófica pensa a transmissão do saber sob duas exigências simultâneas e frequentemente conflitantes: a fidelidade ao mestre e a autonomia do discípulo. A máxima “mais amigo da verdade do que de Platão” encapsula essa tensão, onde a lealdade ao pensamento original é posta à prova pela necessidade do pensamento autônomo (Ceppas, 2019, p. 28). Transmitir, nesse sentido, é mais do que reproduzir um conhecimento; é um “deixar passar mais além” (Ceppas, 2019, p. 28). Essa concepção de transmissão como um convite ao pensamento autônomo, um caminhar em direção a um desconhecido, encontra eco em diversas tradições, como o método socrático, que busca levar o aluno para além de um suposto saber. Sócrates, ao afirmar que não ensina nada, mas sabe apenas que não sabe, inspira uma atitude de busca contínua, uma postura investigativa (Ceppas, 2019, p. 29).

3.5.2.3 *As “Posturas” do Ensino de Filosofia*

O ensino de filosofia pode ser abordado a partir de diversas “posturas” ou perspectivas, que raramente se manifestam em estado puro, mas cujas ênfases são distintas e importantes para a compreensão da área. Filipe Ceppas (2019), em sua obra *Ensaio de Filosofia nos Trópicos*, analisa as posturas comuns que o professor pode adotar:

1. Propedêutica/Enciclopédica

Esta postura busca iniciar os alunos na filosofia a partir de temas e questões clássicas, com o objetivo de fornecer um conhecimento básico da história da filosofia (Ceppas, 2019, p. 51). O foco está na cultura geral do aluno e no estabelecimento de uma base para futuros estudos.

2. Existencial

Essa perspectiva dá ênfase maior ao crescimento pessoal e a uma aprendizagem para a vida. Nela, a filosofia não é vista primariamente como o domínio de temas e problemas básicos, mas como um meio para o aluno interrogar a verdade de suas próprias crenças acerca de problemas de seu interesse. Busca-se um “filosofar” que faça sentido para o aluno, que seja vivo e sensível a ele, não se limitando à leitura de conteúdos históricos ou à discussão de problemas já consagrados. Essa abordagem conecta-se à ideia de que a atitude filosófica está ligada ao perguntar a partir de inquietações.

3. Instrumental

Foca em uma finalidade mais prática da aprendizagem da filosofia, como o ensino da lógica ou a “formação crítica para a cidadania” (Ceppas, 2019, p. 52). No entanto, essa abordagem pode se confundir com as finalidades de outras disciplinas, perdendo a especificidade da filosofia. Ceppas indica que análises mais críticas e aprofundadas de propostas instrumentais são raras na reflexão sobre o ensino de filosofia.

4. Doutrinária

Centra-se nas preocupações e na formação do próprio professor, priorizando a transmissão de uma doutrina filosófica específica. Embora comum, essa perspectiva levanta questões sobre a liberdade conceitual e especulativa em relação à tradição (Ceppas, 2019, p. 52). A tentação de reproduzir fielmente os grandes sistemas filosóficos é uma das maneiras como os professores de filosofia se veem diante de seus alunos.

Além dessas quatro posturas, Ceppas (2019) também apresenta uma classificação de Silvio Gallo e Walter Kohan, que destaca três posturas comuns: doutrinária, eclética e aberta. A postura aberta caracteriza-se por não se preocupar com a “verdade” das histórias, problemas ou habilidades, mas busca explorar a riqueza e a diversidade das perspectivas possíveis do ensino de filosofia. Essa postura reconhece que não há um critério metafilosófico capaz de arbitrar o que deve ser feito em nome do ensino de filosofia (Ceppas, 2019, p. 53).

Importante destacar que Ceppas entende o ensino de filosofia como um problema filosófico em si mesmo. Ele problematiza seu ensino a partir da própria filosofia, propondo uma “pedagogia estética e emancipatória do dissenso”; uma pedagogia do pensamento autônomo que não se limita a inculcar conteúdos predeterminados, mas que estimula a capacidade de questionar e duvidar. Para Ceppas, a filosofia deve estar aberta a intervenções transformadoras em seus modos de escrita, cenas pedagógicas, procedimentos conversacionais e relações com outras disciplinas. Ele também observa que a vocação intrometida do professor de filosofia ensina uma política, reforçando a dimensão ética e política do ato de ensinar.

3.5.2.4 O “Mito do Saber de Difícil Acesso”

A filosofia é frequentemente concebida como um saber de difícil acesso, necessitando de elementos externos (psicológicos, artísticos, sociais) para sua transmissão (Ceppas, 2019, p. 75). A essência da filosofia exclui o ensino no sentido de transmissão de um conteúdo fixo, mas a essência do filosofar o exige incessantemente. Derrida (1990) argumenta que o mito do saber de difícil acesso é um dos primeiros obstáculos a desconstruir em sala de aula. A filosofia, em sua origem grega, era uma prática, um modo de vida, e sua dimensão terapêutica consistia em trabalhar o sujeito que busca as condições de acesso à verdade. Portanto, aprender a filosofar não é meramente adquirir um conteúdo, mas engajar-se em uma prática em que a razão humana é exercitada criticamente.

3.5.2.5 A “Crise” e a “Indecidibilidade”

O conceito de crise no pensamento filosófico, especialmente na ideia de “crise da razão”, por vezes encobre uma esperança “curativa” da filosofia (Derrida, 1990, p. 159). No entanto, a reflexão sobre o ensino de filosofia deve assumir que a própria filosofia não tem fundamento em um sentido absoluto, refletindo a impossibilidade de resolver todas as disputas sobre a justificação do conhecimento ou a explicação da linguagem. Falar sobre as “questões fundamentais da filosofia” envolve sempre uma escolha e uma tomada de posição (Ceppas, 2019, p. 50).

A ideia de “indecidibilidade”, sugerida por Aristóteles, é crucial para um diálogo filosófico que evite o dogmatismo (Ceppas, 2019, p. 121). Ela implica que a filosofia não busca uma verdade preestabelecida, mas se engaja em um processo de questionamento contínuo. Em tempos de crise, propostas que radicalizam a dificuldade da arte ou do pensamento podem ser válidas, mas é crucial reconhecer a antinomia entre o que torna o conhecimento claro e acessível e o que preserva a dificuldade e desafia. O ensino deve enfrentar essa tensão, sem cair em receitas simplistas ou soluções apressadas.

O direito à filosofia, no contexto do ensino e aprendizado, manifesta-se na necessidade de reinventar a pedagogia, superando modelos rígidos e permitindo a multiplicidade de abordagens e a formação de pensadores autônomos. A filosofia, ao mesmo tempo que defende

sua unidade e especificidade, deve estar aberta a intervenções transformadoras em seus modos de escrita, cenas pedagógicas, procedimentos conversacionais e relações com outras disciplinas (Ceppas, 2019).

A “desconstrução” derridiana, nesse sentido, não visa destruir a filosofia ou suas instituições, mas expor e questionar as oposições rígidas que as fundam, revelando sua instabilidade constitutiva e impulsionando um gesto transformador (Derrida, 1990). É um movimento que não se opõe ao princípio da razão, mas o questiona em sua essência, abrindo espaço para um pensamento que afirme a filosofia para além de programas técnicos, científicos ou culturais predeterminados. A real transformação do ensino de filosofia, portanto, reside na capacidade de permitir que o questionamento filosófico frutifique, em diversos espaços e de variadas formas, combatendo o dogmatismo e promovendo a liberdade de pensamento.

3.6 Linguagem, Escrita e Descolonização do Pensamento Filosófico

A relação entre a filosofia e a linguagem é intrínseca e complexa, especialmente no contexto de seu ensino e da universalização do direito a ela. No ensino fundamental essa relação é ampliada, Jacques Derrida e outros pensadores pós-estruturalistas questionam as premissas que historicamente fundamentaram o pensamento ocidental, abrindo caminhos para uma descolonização do saber filosófico e uma ampliação de suas fronteiras.

3.6.1 A Linguagem como Constitutiva da Filosofia

Jacques Derrida explora a ligação indissolúvel entre o exercício da filosofia e uma “língua nacional” (Derrida, 1990, p. 42, 285). Ele argumenta que, embora a filosofia seja a “coisa mais compartilhável do mundo”, como afirmavam grandes filósofos, incluindo Descartes (Derrida, 1990, p. 43), ela historicamente se atrelou a idiomas específicos, como o grego e o alemão, ou, no contexto francês, ao latim e, posteriormente, ao francês vernacular. Essa naturalidade da língua, contudo, é paradoxal, pois uma língua nacional é particular e histórica, sendo “a coisa menos compartilhada do mundo”, enquanto a razão natural de Descartes é, em princípio, universal e ahistórica (Derrida, 1990, p. 285).

Derrida ressalta que a formalização crescente da linguagem científica tende a escapar da autoridade do filosófico. As ciências, por meio da formalização e da auto-jurisdição axiomática, resistem à autoridade da filosofia como ciência das ciências ou “ontoenciclopédia” (Derrida, 1990, p. 164). Essa resistência é também uma forma de lutar contra um poder político monológico que se exerce através da filosofia, muitas vezes vinculado a uma língua ou família de línguas europeias. O movimento formalizador, mesmo dentro da linguagem filosófica, desenvolve meios de resistir a essa hegemonia, que é indissociável de uma estrutura ontoenciclopédica.

A passagem de Descartes do latim para o francês vernacular no Discurso do Método é um exemplo dessa tensão (Derrida, 1990, p. 283). Descartes, ao escrever em sua língua do país, buscava facilitar o acesso à filosofia para aqueles que usavam sua “razão natural pura” (Derrida 1990, p. 285). Contudo, essa escolha era estratégica e não isenta de paradoxos, pois ele precisava justificar o uso de uma língua vulgar em um campo dominado pelo latim, a língua da lei e da erudição (Derrida, 1990, p. 291).

A tradição metafísica ocidental, como analisado por Derrida, carrega um desprezo pela escrita, concebendo-a como um mero suplemento de uma comunicação oral pura e plena. Esse “logocentrismo” e “fonocentrismo” postulam que o significado se encontra na fala, enquanto a escrita seria apenas uma materialização secundária. Platão, por exemplo, criticou a escrita através da própria escrita, revelando uma tensão paradoxal que Derrida explora em “A Farmácia de Platão” (Derrida, 2017, p. 331). A desconstrução, para Derrida, é um esforço para expor e questionar essa desvalorização da escrita, mostrando a complexidade inerente à linguagem.

Para Descartes, embora a linguagem escrita fosse secundária à razão ou “luz natural” (Derrida, 1990), ele também concebia a possibilidade de um sistema de notações que economizaria muitas palavras, uma característica universal ou escrita ideográfica (Derrida, 1990, p. 330). Esse projeto visava superar as ambiguidades e obscuridades da língua natural, facilitando a comunicação filosófica. No entanto, Descartes reconheceu a impraticabilidade dessa linguagem universal no mundo real, destacando as desvantagens sociais e históricas, como o apego dos povos à sua própria língua.

A tradição universitária de filosofia, especialmente na França, marcada por uma ênfase na história da filosofia, tende a adotar uma “concepção transcendente-sistemática do texto e da leitura” (Ceppas, 2019, p. 122). Segundo essa visão, há sempre uma “leitura mais correta” de um texto, capaz de desvelar um sentido plausível e coerente com o pensamento do filósofo,

entendido como um sistema a ser explicitado (Ceppas, 2019, p. 122). O professor, nessa perspectiva, frequentemente se posiciona como o guardião dessa coerência, dessa sistematicidade. Derrida questiona essa autoridade do cânone e a hierarquia dos textos, argumentando que a própria ideia de um sistema filosófico como um tipo de coerência contínua ou doutrina é uma construção histórica ligada às instituições pedagógicas.

A distinção entre textos maiores e textos menores é um exemplo dessa hierarquização. “A Carta sobre os Liceus” de Hegel, por exemplo, foi tratada como um texto menor e praticamente desapareceu da circulação de textos canonizados (Derrida, 1990, p. 200). Derrida sugere que a reinterpretação crítica dessa hierarquia não pode se limitar a novos teoremas na mesma linguagem, mas exige “escrever em uma língua e operar (praticamente) de acordo com esquemas que não se deixem mais controlar por antigas divisões” (Derrida, 1990, p. 203). O simples ato de virar a página ou ignorar um autor consagrado não é suficiente, pois seu legado pode ser reproduzido de forma mais eficaz e inconsciente. É necessário, ao contrário, ler e situar Kant de outra forma, por exemplo, expondo os procedimentos de hierarquização e marginalização presentes em sua própria obra.

3.6.2 Abertura para Outras Vozes e Geografias

A desconstrução, ao questionar os fundamentos metafísicos e as oposições rígidas (como oralidade/escrita, natureza/cultura), abre espaço para pensamentos não europeus, como latinoamericano, africanos ou do Extremo Oriente, promovendo uma reflexão que transcende o etnocentrismo (Derrida, 1990, p. 614). Essa abordagem favorece a multiplicidade de trocas transversais, renunciando a um recurso clássico à filosofia que é frequentemente radical, fundamentalista, ontológico ou transcendental, e sempre totalizante (Derrida, 1990).

No contexto do ensino, Silvio Gallo e Walter Kohan (apud Ceppas, 2019) propõem uma perspectiva “aberta” que não se preocupa com a “verdade” de histórias ou habilidades, mas busca a riqueza e diversidade das perspectivas possíveis. Essa postura contrasta com a concepção doutrinária e instrumental do ensino (Ceppas 2019, p. 89), e se alinha com a necessidade de uma perspectiva contracolonial e não eurocêntrica no ensino de filosofia nos trópicos. A multiplicidade do pensamento contemporâneo, dificulta classificações e busca proliferar as experiências de pensamento, em vez de castrar o intelecto.

O direito à filosofia, nesse nível aprofundado, implica uma luta incessante contra as formas de dominação, sejam elas linguísticas, culturais, canônicas ou institucionais, que historicamente limitaram o que é considerado “filosófico” e o acesso a esse saber. A desconstrução, como entendida por Derrida, não é apenas um método de análise textual, mas uma prática que visa transformar as estruturas institucionais e políticas que regulam a filosofia e seu ensino. Isso exige questionar as normas estabelecidas e buscar uma repolitização do campo do saber, permitindo que a filosofia se afirme para além de programas técnicos, científicos ou culturais predeterminados. Ao desestabilizar as fronteiras e as categorias rígidas, o direito à filosofia abre caminho para uma pluralidade de vozes, perspectivas e modos de pensar, valorizando a experimentação e a diversidade em vez da reprodução de um cânone imposto.

3.7 Desafios e Perspectivas: Reinventando a Filosofia no Ensino Contemporâneo

O Collège International de Philosophie (CIPh), proposto por Jacques Derrida e outros, representa um modelo significativo de reinvenção da filosofia e de seu ensino no cenário contemporâneo. Idealizado para ser um espaço de questionamento e experimentação, o CIPh desafia as estruturas tradicionais do saber e busca novas formas de engajamento filosófico. O Colégio foi concebido como um local para “questionar a filosofia” (Derrida, 1990), promovendo pesquisas e abordagens que até então não haviam sido legitimadas ou suficientemente desenvolvidas em outras instituições francesas ou estrangeiras. Essa prioridade implica um desafio direto à hierarquia ontociclopédica do conhecimento que historicamente dominou as instituições de pesquisa e ensino.

A proposta do CIPh recusa a imposição da forma do sistema à pesquisa filosófica, reconhecendo que qualquer discurso consistente não precisa necessariamente assumir essa forma, especialmente quando se abre para o “outro” (Derrida, 2019, p. 581). Derrida argumenta que a própria ideia de um “sistema filosófico” como coerência contínua ou doutrina é uma construção histórica ligada às instituições pedagógicas. A abordagem do Colégio busca uma “coordenação não sistêmica” que, embora não seja rapsódica ou empírica, permite uma reflexão sobre a ideia ou projeto sistêmico como um tema problemático em si mesmo (Derrida, 2019). Ao tratar o conceito de sistema como discutível, o CIPh se compromete a nunca deixar fora de questão os termos de seu próprio contrato instituidor, evitando o repouso do dogma. Essa

postura se alinha com a proliferação de experiências de pensamento inspiradas em Nietzsche, que resistem à castração do intelecto por classificações rígidas e à imposição de uma “corrente filosófica” única (Derrida, 1990, p. 585).

A tarefa do CIPh é caracterizada como uma “experiência de pensamento sobre o tema do filosófico” (Derrida, 1990. p. 554), que se estende para além dos limites da filosofia tradicionalmente definida. O Colégio visa afirmar a filosofia e redefinir seu papel na sociedade contemporânea, considerando suas relações com as novas formas de saber em geral, da técnica, da cultura, das artes, dos linguagens, da política, do direito, da religião, da medicina, da potência e da estratégia militares, da informação policial, etc. (Derrida, 1990). Essa abordagem promove uma multiplicidade de trocas transversais e a renúncia a um recurso clássico à filosofia. O CIPh busca designar um lugar de pensamento onde a questão da filosofia se desdobraria em suas origens, futuro e condições, mas um interesse que não é, em si, inteiramente filosófico.

Questões filosóficas que eram excluídas ou marginalizadas, como a psicanálise, dados da estratégia militar, direito internacional, planejamento urbano, mídia, novas condições tecnológicas e a exploração teórica de línguas e escritos, são agora consideradas campos de investigação válidos (Derrida, 2019). A criação do CIPh como um espaço marginal ou interinstitucional, não puramente filosófico, científico ou estético (Derrida, 1990, p. 562), permite que a desconstrução problematize o etnocentrismo da filosofia ocidental e explore afinidades com pensamentos não europeus. Isso contribui para uma perspectiva contracolonial e não eurocêntrica, especialmente no ensino de filosofia em contextos como os trópicos (Ceppas,2019).

A reinvenção da filosofia, tal como proposta pelo CIPh, pressupõe uma transformação nos modos de escrita, na cena pedagógica, nos procedimentos de conversação e na relação com as línguas e outras disciplinas. Isso significa um esforço para libertar a razão de seus modelos tradicionais e totalizantes, promovendo uma ampliação do que se considera “filosófico” e abrindo caminho para uma pluralidade de vozes e perspectivas (Derrida, 1990).

3.7.1 Uma Pedagogia Estética e Emancipatória do Dissenso

A reinvenção da filosofia no ensino contemporâneo, conforme as discussões propostas, sugere a adoção de uma “pedagogia estética e emancipatória do dissenso” (Ceppas, 2019) como

um modelo promissor. Esta abordagem busca não apenas redefinir o papel do ensino filosófico, mas também transformar a própria natureza da relação entre professor, aluno e o saber.

A “pedagogia estética e emancipatória do dissenso”, tal como concebida por Filipe Ceppas, não se alinha a modelos didáticos ou instrumentais tradicionais. Pelo contrário, ela se configura como uma pedagogia fundamentalmente filosófica e desconstrutiva. Sua essência reside na instauração de uma “política do pensamento” capaz de subverter a ordem estabelecida (Ceppas, 2019, p. 13). Isso implica um compromisso com valores libertários e a singularização, investindo em um processo educativo que busca transformações no *status quo*. A finalidade do ensino, nessa perspectiva, não pode ser definida a priori, aproximando-se da postura socrática em que o professor não pretende ensinar nada, mas sondar os interesses e a capacidade de pensar de cada aluno.

A emancipação intelectual, conforme essa pedagogia, é vista como um exercício de pesquisa por parte dos alunos, onde o professor atua não como mero auxiliar, mas como alguém que se dispõe a verificar a igualdade das inteligências, reconhecendo que ninguém emancipa ninguém e que a emancipação depende da vontade e do esforço individual (Ceppas, 2019, p. 55). Essa abordagem se opõe à noção de que a educação seja uma mera “reflexão sobre os problemas educacionais” ou uma “busca por conceitos produzidos por filósofos ao longo da história para sobre eles erigir um saber educacional” (Gallo, 2003, p. 66), atividades consideradas pobres e reducionistas para a filosofia da educação. O filósofo, e, por extensão, o filósofo da educação, é antes de tudo um criador de conceitos, que não se limita a interpretar, mas a transformar o mundo.

O ensino, sob a perspectiva dessa pedagogia, é concebido como encenação, explorando como os textos filosóficos podem nos “compreender” e quais “signos” eles nos oferecem para lermos a nós mesmos e o mundo, de forma análoga às cartas de um tarô (Ceppas, 2019, p.44). Essa visão dialoga com a metáfora do rizoma, introduzida por Deleuze e Guattari, que subverte a ordem linear e hierárquica do conhecimento, tipificada pelo modelo arbóreo.

Diferente da árvore, a imagem do rizoma não se presta a hierarquização nem a ser tomada como paradigma, pois “nunca há um rizoma, mas rizomas” (Gallo, 2003, p.93). O rizoma, sempre aberto, promove a proliferação de pensamentos e a multiplicidade de saberes, sem buscar integrá-los artificialmente, mas estabelecendo “policompreensões infinitas” (Gallo, p. 97). Isso permite conceber um processo educativo como uma heterogênese, uma produção singular a partir de múltiplos referenciais, sem um resultado predefinido ou massificante. Essa

abordagem se opõe a uma visão da história da filosofia como uma disciplina particularmente reflexiva e reprodutora, defendendo-a como uma arte de retrato em pintura.

A história da filosofia não é uma disciplina particularmente reflexiva. Ela é antes como uma arte de retrato em pintura, são retratos mentais, conceituais. Assim como na pintura é preciso fazer semelhante por meios que não são semelhantes, por meios diferentes, na filosofia a semelhança deve ser produzida, e não servir como mero instrumento de reprodução. Caso contrário, bastaria contentar-se em redizer o que o filósofo disse.

Os filósofos trazem novos conceitos e os expõem, mas não dizem, pelo menos não completamente, a quais problemas esses conceitos respondem. Por exemplo, Hume apresenta um conceito original de crença, mas não explicita por que nem como o problema do conhecimento se coloca de tal forma que o conhecimento seja um modo determinável de crença. A história da filosofia deve, portanto, não redizer o que um filósofo disse, mas dizer o que ele necessariamente subentendia, o que não dizia e que, no entanto, está presente naquilo que diz (Deleuze apud Gallo, 2003, p. 29). Nesse sentido, a filosofia é a arte de formar, inventar e fabricar conceitos.

A função do professor, nessa perspectiva pedagógica, transcende a mera transmissão de conteúdo. Ele é visto como um provocador de pesquisa, cuja tarefa inclui a seleção de incursões inaugurais e a busca por um outro estilo filosófico (Ceppas, 2019). Isso se manifesta na prática como um esforço para transformar os modos de escrita, a cena pedagógica e os procedimentos de conversação, além de redefinir a relação com as línguas e outras disciplinas.

Para Derrida, a desconstrução exige que se pense de forma diferente as instituições da filosofia e a experiência do direito à filosofia, sem opor o pensamento à ciência, tecnologia ou estratégia. O Colégio Internacional de Filosofia (CIPh), como espaço para o “pensamento não legitimado”, desafia a hierarquia ontológico-enciclopédica do conhecimento e busca uma “coordenação não sistêmica” que não é rapsódica nem empírica (Derrida, 1990, p. 581). Essa postura permite a reflexão sobre o projeto sistêmico como um tema problemático em si, evitando o dogma (Derrida, 1990, p. 585).

O professor, portanto, ao invés de atuar como fiel transmissor de uma tradição, deve ser o obreiro de uma filosofia em formação. A extensão do ensino de filosofia para o Ensino Fundamental constitui uma das propostas para alcançar um ensino mais progressivo e menos confinado à “prisão-fortaleza” de uma classe isolada.

Um dos desafios centrais é estender o ensino de filosofia de forma a evitar sua atomização ou dissolução em disciplinas não filosóficas, como as ciências humanas (psicanálise, sociologia, economia política, etnologia, linguística, semiótica literária) (Derrida, 1990, p. 235). Ao mesmo tempo, é crucial evitar que a filosofia se torne um império filosófico ou a hegemonia de tal e tal filosofia que se tornou sub-repticiamente filosofia oficial, filosofia de Estado e distribuída como dogma em toda a escola. O risco é que, ao se limitar a defender a aula de filosofia, se mantenha um antigo bloqueio psicológico, sexual e sociopolítico (Derrida, 1990).

Para superar esses impasses, a proposta é repolitizar as coisas, transformando o código político dominante e abrindo à politização áreas de questionamento que, por razões egoístas e interessantes, escaparam à discussão. Isso implica uma vigilância crítica constante diante dos dogmatismos e filosofemas pré-críticos que ameaçam as ciências humanas (Derrida, 1990, p. 176). A unidade da disciplina filosófica deve ser mantida, mas de forma a se abrir e se expropriar, relacionando-se com o não-filosófico sem se perder. A filosofia deve intervir como um componente indispensável de qualquer formação intelectual que busque uma dimensão crítica. A especificidade da filosofia não é comprovada pela autoafirmação, mas por um trabalho da disciplina sobre si mesma e por uma dialética de comunicação e cooperação com aquilo que não é ela.

Em última análise, a reinvenção da filosofia e de seu ensino, por meio de uma pedagogia estética e emancipatória do dissenso, implica uma transformação profunda nas estruturas institucionais e conceituais, permitindo que o pensamento filosófico se desenvolva em sua plena força criativa e crítica, sem se submeter a modelos fixos ou dogmáticos.

3.8 A Responsabilidade e o Futuro da Filosofia no Ensino

A discussão sobre a pedagogia estética e emancipatória do dissenso naturalmente se desdobra na reflexão sobre a responsabilidade inerente à prática e ao ensino da filosofia. Esta seção aprofunda a ética da responsabilidade acadêmica, os desafios específicos do ensino de filosofia e a concepção da filosofia como “devir”.

O ensino de filosofia em Indaiatuba, quando situado no contexto mais amplo das tensões que atravessam a educação filosófica no Brasil, revela desafios estruturais que vão além da

simples transmissão de conteúdos. Exige, antes de tudo, uma profunda reelaboração, não apenas curricular, mas epistemológica e pedagógica (Derrida, 1990) que envolva métodos, relações interdisciplinares e o próprio lugar da filosofia na formação humana, como sugere Derrida.

Nesse processo, um aspecto crucial é o desenvolvimento de uma formação crítica capaz de desvelar os “filosofemas clandestinos”: núcleos conceituais filosóficos que, embora não declarados como tais, operam silenciosamente nos discursos das ciências humanas, econômicas e sociais, muitas vezes naturalizando visões de mundo e ideologias específicas (Derrida, 1990, p. 236).

Essa infiltração acrítica fragmenta o pensamento filosófico, diluindo seu poder interrogativo e transformando-o em mero instrumento de legitimação de saberes existentes. Diante disso, torna-se imperativo resistir tanto à atomização da filosofia, que a subordina a outras disciplinas, quanto à sua cooptação por projetos políticos ou ideológicos que buscam instituir uma “filosofia oficial” ou de Estado.

O desafio, portanto, é reafirmar uma filosofia como prática de liberdade, capaz de cultivar o espírito crítico, a autonomia do pensamento e a capacidade de questionar as estruturas simbólicas e institucionais que moldam nossa realidade, especialmente em contextos locais como Indaiatuba, onde as especificidades culturais, sociais e educacionais exigem abordagens sensíveis, contextualizadas e radicalmente democráticas.

3.9 A Filosofia como “Devir”

A concepção da filosofia proposta por Deleuze e Guattari, embora não explicitamente enunciada como “a filosofia é devir, não história; ela é coexistência de planos, não sucessão de sistemas” (Gallo, 2003, p. 56). Para Deleuze, a arte de formar, de inventar, de fabricar conceitos não é uma mera interpretação do mundo, mas uma intervenção criadora que transforma a realidade e pode inclusive instaurar novos mundos.

Deleuze e Guattari rejeitam a ideia da filosofia como contemplação, reflexão ou comunicação, pois nenhuma dessas atitudes é específica da filosofia, e a comunicação, por exemplo, pode visar apenas ao consenso, enquanto o conceito é, muitas vezes, mais dissenso que consenso (Gallo, 2003, p. 42). A metáfora do rizoma é central para essa compreensão: ao contrário do modelo arbóreo, o rizoma não se presta à hierarquização, está sempre aberto, e faz

proliferar pensamentos e multiplicidade, sem buscar integrar saberes artificialmente. Isso permite uma produção singular a partir de múltiplos referenciais, sem um resultado predefinido ou massificante (Gallo, 2003).

Essa perspectiva abre um futuro para a filosofia que transcende os modelos tradicionais, que muitas vezes confinam o ensino a uma “reprodução” do que os filósofos disseram. A história da filosofia é vista como uma “arte de retrato em pintura”, que deve produzir a semelhança por meios diferentes, estimulando a criação (Gallo, 2003, p. 22).

A prática do ensino de filosofia no ensino fundamental exige uma abordagem que seja corajosa e experimental, reconhecendo suas antinomias não como fraquezas, mas como fontes de potência criativa e de um direito inalienável ao pensamento livre e questionador. Derrida enfatiza que a “desconstrução” não é uma doutrina, mas uma exposição da identidade institucional da disciplina filosófica que a abre e a expropria (Derrida, 1990). Ela ataca a raiz da *universitas*, ou seja, a subordinação de todos os campos de questionamento à instância ontoenciclopédica.

As antinomias do ensino de filosofia, como as formuladas por Derrida, revelam as tensões entre a necessidade de preservar a especificidade da disciplina e sua abertura a outros saberes; entre a transmissão de conteúdo e a promoção de uma atitude autônoma de filosofar; e entre a autonomia da formação filosófica e a heteronomia da relação mestre-discípulo. Superar a “atomização” (fragmentação da filosofia nas ciências humanas) e o “império filosófico” (hegemonia de uma filosofia oficial) exige essa vigilância crítica e a repolitização das coisas, transformando o código político dominante e abrindo à politização áreas de questionamento que escaparam à discussão.

A pedagogia estética e emancipatória do dissenso é, nesse sentido, um convite à transformação dos modos de escrita, da cena pedagógica, dos procedimentos de conversação, e da relação com as línguas e outras disciplinas. Ela busca criar espaços para “pesquisas atualmente não legitimadas” e para a experimentação, indo além das normas estabelecidas e do controle de um conhecimento predefinido (Derrida, 1990). O futuro da filosofia, portanto, reside em sua capacidade de afirmar-se não por meio de uma autoridade imposta, mas pela força de seu questionamento, pela inovação e pela invenção conjunta, em um diálogo contínuo com o não-filosófico.

3.10 Considerações

A trajetória percorrida ao longo deste capítulo, ao explorar a pedagogia estética e emancipatória do dissenso e a responsabilidade inerente ao ensino da filosofia, culmina na reafirmação de que a filosofia não é uma disciplina estática, mas um campo de forças dinâmicas, intrinsecamente marcado por antinomias e em constante devir. As contribuições de Gilles Deleuze e Jacques Derrida oferecem um arcabouço conceitual robusto para navegar e transformar essas tensões, abrindo novas perspectivas para o ensino e o futuro da própria filosofia.

As discussões revelaram uma série de tensões que são constitutivas da disciplina filosófica e de seu ensino. Primeiramente, a antinomia entre criação e reflexão destaca-se como um ponto central. Criar conceitos é, para Deleuze e Guattari, uma forma de transformar o mundo, instaurando novos mundos. Por outro lado, a reflexão é frequentemente o refúgio da filosofia em épocas pobres (Gallo, 2003), quando ela não consegue por si mesma fazer o movimento criador. Derrida, por sua vez, destaca a capacidade do filósofo, como professor, de “ensinar” (Derrida, 1990, p. 194), o que implica uma dimensão de transmissão.

Em segundo lugar, a tensão entre especificidade e interdisciplinaridade é fundamental. Derrida insiste na defesa da “especificidade” ameaçada da disciplina filosófica, combatendo sua fragmentação ou dissolução nas ciências sociais ou humanas. Contudo, essa especificidade é paradoxal: a filosofia deve permanecer aberta a todas as interdisciplinaridades sem se perder nelas, pois ela não se presta a transações pacíficas entre saberes com fronteiras estabelecidas (Derrida, 1990). Deleuze, com a metáfora do rizoma, reforça essa coexistência e transversalidade, onde “os elementos remetem necessariamente uns aos outros e mesmo para fora do próprio conjunto” (Gallo, 2003, p.93).

O “direito à filosofia” emerge como um imperativo ético, político e epistemológico. É um direito que se concede a si mesma, que se dá e se questiona incessantemente. Este direito implica não apenas a possibilidade de acesso à filosofia, mas também a necessidade de interrogar e desconstruir os próprios fundamentos do discurso jurídico e político que a sustenta (Derrida, 1990). É um direito que exige a transformação e a repolitização das questões que escapam à discussão.

As implicações para o ensino de filosofia são profundas e desafiadoras. É preciso fomentar uma pedagogia que estimule o pensamento autônomo e o dissenso, permitindo que os

alunos desenvolvam competências como questionar, problematizar, conceitualizar, argumentar e analisar. A filosofia deve ser explorada como uma prática viva e relevante para os desafios contemporâneos, em vez de se limitar à reprodução de conteúdos ou a uma mera reflexão (Gallo, 2003). A pedagogia da filosofia deve ser um exercício de pensar a educação como acontecimento, como conjunto de acontecimentos. A expansão do ensino de filosofia no ensino fundamental, “reelaboração geral de conteúdos, métodos, relações interdisciplinares” (Derrida, 1990). Sendo essencial que se desenvolva uma capacidade de avaliação crítica, discernimento treinado e vigilância exercida, que não se reduza a dogmas ou a meros conhecimentos acumulados.

O futuro da filosofia e de seu ensino é delineado como um campo de lutas e possibilidades, constantemente em construção. A filosofia, em sua essência, não se fecha em um sistema ou em uma doutrina, mas permanece como uma questão aberta. Ela se reinventa continuamente ao questionar seus próprios fundamentos e limites, e ao se relacionar com o que não é filosófico.

Essa reinvenção passa pelo reconhecimento e pela valorização das antinomias da disciplina, não como fraquezas a serem superadas dialeticamente, mas como fontes de potência criativa. A filosofia, nesse devir, afirma seu direito inalienável ao pensamento livre e questionador. A defesa da filosofia, como uma atividade essencialmente crítica, “não é separável das tensões que a precipitam” (Ceppas, 2019, p.160). Ela deve continuar a ser um esforço criativo, que rasga o caos e faz proliferar pensamentos. O futuro da filosofia no ensino reside em sua capacidade de abraçar sua complexidade, de se engajar ativamente na transformação da sociedade e de se reinventar constantemente como uma força vital para o pensamento crítico e a emancipação.

4. A REFLEXÕES SOBRE AS POSSIBILIDADES DE UM RECURSO DIDÁTICO PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

Este capítulo consolida o caminho para a materialização das reflexões teóricas desenvolvidas anteriormente, apresentando o produto educacional desta pesquisa: o “Labirinto Filosófico”, um recurso didático destinado às aulas de filosofia no Ensino Fundamental. Após fundamentarmos a ontologia da infância e o direito universal ao filosofar, propomos aqui a concretização de uma prática que acolha a tensão produtiva entre o dispositivo que governa e a potência que escapa no devir-criança.

O “Labirinto Filosófico” atua como catalisador da Experiência Trágica, entendida como o desmoronamento do sentido e o confronto com o abismo, transformando a sala de aula em um território de invenção e resistência. Seu objetivo é investigar como o ensino de filosofia pode deixar de ser mera reprodução de saberes estabelecidos e tornar-se um espaço onde a criança exerce sua autoria filosófica, problematiza a realidade e inventa novos sentidos para o mundo.

A motivação para essa construção não é abstrata, mas se encarna na prática pedagógica cotidiana. Voltamo-nos, portanto, para a experiência singular do ensino de filosofia na rede municipal de Indaiatuba (SP), implementado desde 1998 de forma pioneira e contínua. Enquanto professor dessa rede e participante desta investigação, assumo aqui uma postura etnográfica, observando e refletindo sobre as antinomias éticas e pedagógicas que a prática do ensino de filosofia no Ensino Fundamental I suscita.

Uma dessas ambivalências diz respeito à escolha do tema a ser trabalhado em sala: até que ponto é legítimo trazer à tona, numa narrativa filosófica, uma realidade que choca ou ultrapassa o universo vivido pela criança?

Se levarmos a tradução da palavra filosofia ao pé da letra “amigo da sabedoria”, compreendemos que a filosofia se realiza no aproximar-se desejoso pelo saber. Poderíamos deduzir, então, que a consequência dessa busca seja a racionalização e desmistificação do mundo, em busca de uma determinada verdade ou sentido. No entanto, racionalizar o mundo de forma abrupta, desmistificando as construções existenciais da criança, não seria mais uma forma de violência do que uma atitude filosófica? Para responder a essa questão, propomos um critério de legitimidade, consideramos legítimo ultrapassar esse universo quando a finalidade é o *thaumázein* (espanto originário) e a invenção de novos sentidos, e não a simples transmissão

de conteúdos. A legitimidade cessa onde começa o embrutecimento pela explicação impositiva; ela se mantém enquanto a filosofia for praticada como um “saber buscado com afeto”, capaz de acolher a infância como uma dimensão existencial e política potente.

Para tanto é fundamental distinguir a racionalização impositiva, que atua como uma “ordem explicadora” (Rancière apud Souza, 2016) e desmistifica abruptamente o universo simbólico da criança; da atitude genuinamente filosófica.

A primeira tradução “amigo da sabedoria” constitui uma forma de violência que anula a igualdade das inteligências e impõe sentidos prontos; a segunda “saber buscado com afeto”, ao contrário, fundamenta-se no que Ferraro (2023) denomina “saber afetivo” e “respeito amoroso”. Esse respeito não é passividade, mas o compromisso ético de reconhecer a razão infantil e suas inquietações originárias. Sob essa ótica, o ensino de filosofia não busca “explicar” o mundo para a criança, mas oferecer ferramentas para que ela mesma, ao enfrentar o abismo trágico, possa reinventar o pensamento e produzir uma fala autêntica.

Acreditamos, portanto, que há um compromisso ético incontornável: a filosofia com crianças acontece, primordialmente, no reconhecimento da razão infantil, o que exige do docente uma escuta sensível, o respeito aos limites existenciais de cada faixa etária e a fidelidade às inquietações que brotam delas mesmas. A tensão se resolve ao compreender que a violência reside na explicação que silencia (subjetivação de controle), enquanto o “respeito amoroso” é o fundamento de uma filosofia que emancipa (potência de criação). O professor não “racionaliza o mundo” pela criança, mas oferece as ferramentas filosóficas para que ela mesma, ao habitar o abismo trágico, possa construir, com sua própria autoria, novos significados ao mundo.

Logo, a partir de outras traduções possíveis da filosofia, como “saber buscado com afeto”, um “saber que afeta” ou simplesmente “saber afetivo” (Ferraro, 2023), optamos por uma abordagem que parte das inquietações que surgem das crianças, e não apenas dos temas previstos no planejamento curricular.

Embora o currículo e as habilidades desejadas pela Secretaria de Educação existam e sejam seguidos, eles tornam-se provocadores secundários, dado que a aula se atém às “linhas de fuga” que irrompem tanto do referencial curricular quanto do cotidiano escolar: a fila da cantina, que provoca questões sobre justiça e hierarquia; a borracha sumida, que mobiliza

debates sobre propriedade e culpa; o medo do banheiro, que evoca o enfrentamento do desconhecido; a obediência aos pais, que coloca em xeque a noção de lei e liberdade.

São nessas situações aparentemente triviais que se revelam problemas existenciais profundos: o medo da perda, a culpa pelo acidente, o que escapa, o que mobiliza, o que interrompe a rotina. Isso é o que deve ser acolhido, problematizado e transformado em matéria filosófica.

Nessa perspectiva, o professor atua atento à expressão, à escuta e à espontaneidade infantil, valorizando as intervenções imprevisíveis e os silêncios carregados de sentido, tudo aquilo que pode reconfigurar o rumo da aula e exigir novas mediações. Acreditamos que esta prática traduza, na escola, os princípios defendidos pela UNESCO sobre o papel emancipatório da filosofia na infância, mas também responde à exigência teórica desta tese: reconhecer a criança não como um sujeito em vias de tornar-se adulto, mas como sujeito criador de conceitos, capaz de espanto e invenção.

A contradição é apenas aparente: a violência reside na explicação que silencia (subjetivação de controle), enquanto o “respeito amoroso” é o fundamento de uma filosofia que emancipa (potência de criação). O professor não racionaliza o mundo pela criança; ele oferece o “Fio de Ariadne”, o novelo das ferramentas conceituais, para que ela mesma, ao habitar o abismo trágico e vivenciar o colapso do clichê, possa construir sua própria autoria e conferir novos sentidos ao mundo de forma autêntica. Portanto, a atitude filosófica não é uma desmistificação violenta, mas um compromisso ético com a autonomia do pensamento infantil.

Assim, este capítulo não busca apenas sintetizar o percurso teórico da tese, mas oferecer uma reflexão sobre a materialização dessa prática. O recurso didático que apresentamos: o “Labirinto Filosófico”, traduz, na forma de atividade pedagógica, uma estratégia que ultrapassa a tensão entre pedagogia, filosofia e infância. Concebido como uma “oficina de conceitos” (Gallo, 2003), o Labirinto Filosófico busca criar condições para que o aluno se torne autor de seu próprio pensamento, sem oferecer um caminho predeterminado que limitaria a emergência do pensamento próprio.

O foco deste capítulo aprofundará a compreensão da Experiência Trágica como componente essencial e inerente à produção de um filosofar genuíno no contexto escolar. Argumentamos que a confrontação com o abismo do sentido, onde as certezas se desfazem e a linguagem cotidiana perde sua evidência, é um catalisador fundamental para a emergência do

pensamento próprio e para a verdadeira autoria filosófica. Essa abordagem ressoa com a ideia de que o ensino de filosofia deve ser uma “crítica à tradição filosófica” e um “diálogo crítico e criativo com a história do pensamento filosófico”, compreendido como “repetição criativa” (Cerletti, 2009, p. 12).

Para tanto, teceremos as conexões necessárias entre a Experiência Trágica e a Educação Menor, entendida como uma “máquina de guerra” contra os aparelhos de Estado e a lógica da institucionalização. O “Labirinto Filosófico” deve ser tomado como um dispositivo pedagógico que não apenas reflete, mas cria “estratégias de fuga” do didaticamente apresentado, buscando extrapolar a proposta comum e criar um espaço de liberdade para o pensamento infantil.

4.1 A Experiência Trágica como Acontecimento e a Infância do Pensamento

A análise genealógica da infância como campo de forças revela um imperativo para a prática pedagógica: justamente por reconhecer que não existe “a criança”, mas múltiplas potências e figuras do infantil, o recurso didático “Labirinto Filosófico” foi concebido como não-linear. Este material resiste ativamente à produção de uma criança-padrão, propondo provocações que acolhem os diversos “jeitos de ser criança” que emergem na sala de aula: uma materialização concreta da tensão produtiva entre o dispositivo que governa e a potência que escapa.

Defendemos que o ensino de filosofia deve ser compreendido como uma experiência filosófica, e não meramente como a transmissão de conteúdo ou domínio de conhecimentos preexistentes. Alejandro Cerletti (2009), em sua obra *O ensino de filosofia como problema filosófico*, sustenta que o ensino de filosofia é, fundamentalmente, uma construção subjetiva, apoiada em uma série de elementos objetivos e conjunturais. É essa busca incessante que forma e transforma quem a faz, tornando o ensino filosófico uma experiência no sentido que Larrosa (apud Cerletti, 2009) apresenta: o que nos toca e o que nos transforma

Assim, ao propormos o ensino de filosofia como uma experiência, é fundamental que a “Experiência Trágica” seja compreendida em sua aplicação prática com crianças, despojando-a de qualquer conotação de sofrimento, dor ou catástrofe.

No cotidiano da sala de aula, essa experiência se manifesta primordialmente como o “colapso do clichê”: o exato momento em que as explicações prontas, as respostas automáticas

e o senso comum oferecido pelo mundo adulto perdem sua validade diante da curiosidade radical da infância. O “abismo do sentido” não é um vazio improdutivo, mas o hiato que surge quando o “porquê” da criança esbarra na insuficiência das justificativas institucionais. Para uma criança nessa faixa etária, a experiência trágica ocorre, por exemplo, quando ela questiona a natureza de uma regra escolar e percebe que a resposta padrão do adulto, “porque sempre foi assim” ou “porque é para o seu bem”, não preenche o seu desejo de saber.

Nesse confronto com a exterioridade, o pensamento da criança é forçado a abandonar a mera reprodução para se reinventar. Quando o clichê desmorona, a criança deixa de ser uma espectadora passiva da “ordem explicadora” para tornar-se autora. Como a infância é o lugar originário da experiência e da criação de pensamentos, é nesse silêncio das explicações prontas que emerge a necessidade de criar seu próprio conceito, transformando a incerteza do abismo em potência de invenção e autoria filosófica autêntica.

É fundamental distinguir essa atitude genuinamente filosófica da racionalização impositiva. A primeira, fundamentada no “saber afetivo”, não busca “explicar” o mundo para a criança, mas oferecer ferramentas para que ela mesma, ao enfrentar o abismo trágico, possa reinventar o pensamento e produzir uma fala autêntica. O “respeito amoroso” aqui proposto não é passividade, mas o compromisso ético de reconhecer a razão infantil e suas inquietações originárias. Em contrapartida, a racionalização impositiva constitui uma forma de violência que anula a igualdade das inteligências e impõe sentidos prontos. A experiência trágica é, portanto, o momento em que o pensamento se confronta com o “fora” gerando um espaço onde o sentido emerge como um acontecimento vivo e transformador, um espaço onde a criança, ao habitar o abismo, torna-se sujeito criador de conceitos e autora de seu próprio pensamento.

4.2 O Abismo Trágico e o Desmoronamento do Sentido

A experiência filosófica, tal como defendida, exige um mergulho no que pode ser caracterizado como o abismo trágico do pensamento. É nesse espaço de incerteza e desorientação que a verdadeira criação se torna possível. É nesse “abismo trágico que separa às palavras a seus supostos sentidos” (López, 2006, p. 75) que a renovação do sentido acontece; um reperguntar constante que atualiza a própria filosofia.

A busca pelo pensamento próprio (Souza, 2017) é o cerne da autoria filosófica, mas essa palavra só emerge quando o pensamento se confronta com sua própria exterioridade e a temporalidade se funde com o sentido, revelando-o como acontecimento incorporal e intensivo (López, 2006). O processo de aprender, nesse contexto, não se assemelha à mera reconhecimento ou repetição acrítica, mas a uma “passagem viva” (Gallo, 2003, p. 80) entre o não-saber e o saber. Deleuze sugere que nunca se sabe de antemão como alguém vai aprender, e que não há método para encontrar tesouros ou aprender, mas sim um “violento adestramento, uma cultura ou paideia que percorre inteiramente todo o indivíduo” (Gallo, 2003). Isso significa que a aprendizagem se coloca para além de qualquer controle, afastando-se de qualquer tentativa de “lobotomia do ensino” (Gallo, 2003).

O “abismo” aqui não é um vazio improdutivo, mas o plano da criação onde “os conceitos se aproximam do infinito, do infinito abismo no qual se sustenta toda construção” (López, 2006, p. 67). A vida de um saber disciplinar não se dá na sua mera transmissão, mas na sua permanente instauração. Para Foucault, a fonte do discurso, a vontade de verdade, o autor e as disciplinas que os organizam são formas de conjurar seu perigo (López, 2006). O discurso não possui fundamento no sujeito, na experiência originária ou na racionalidade universal; são, ao contrário, operações de administração de seus efeitos. Essa desestabilização é, paradoxalmente, a condição para a vitalidade filosófica.

Conforme Alejandro Cerletti, a resposta que o filósofo constrói a partir de seu questionamento é insatisfatória, pois não preenche seu vazio, o que o leva a atualizar sua filosofia a cada nova resposta. A completa satisfação decorreria da eliminação da busca e, conseqüentemente, do movimento de criação filosófica. A experiência trágica é, portanto, o enfrentamento desse vazio e dessa insatisfação permanente.

A ordem explicadora, que visa à transmissão de conteúdos, é vista como um obstáculo a essa experiência, pois “jamais permitiria a infância na educação filosófica” (Souza, 2017, p. 38). A proposta é levar os alunos a se depararem com a natureza complicada e problemática do mundo, é nesse ponto que uma palavra própria poderá vir a nascer. Este processo implica uma capacidade de desinstitucionalizar o texto, rompendo com a lógica que vai do complicado para o explicado, do instituinte para o instituído.

López (2006, p. 168) sugere uma reconfiguração da prática da “filosofia com crianças” ao substituí-la ou complementá-la com a ideia de experiência no sentido foucaultiano, entendida como um “exercício de si no pensamento” (López, 2006, p. 71). O critério de trabalho passa a

ser a própria vida das crianças, visando tornar a filosofia uma experiência vital. Enquanto a abordagem lipmaniana clássica enfatiza a educação para o pensar e a razoabilidade, a perspectiva reconfigurada se centra na “experiência trágica” e no “acontecimento”.

Essa abordagem é frequentemente denominada “experiência trágica” devido à sua exploração de temas como figura-fundo e temporalidade. O conceito do trágico, conforme abordado por Nietzsche, Foucault e Deleuze na década de sessenta, transcende a mera tragédia grega como gênero estético, direcionando-se à sua relevância para a contemporaneidade e à natureza intrínseca do pensamento. O problema do trágico, em sua essência, precede o problema da verdade, pois diz respeito ao confronto com a exterioridade que força o pensamento a se reinventar.

Essa perspectiva trágica do pensamento se manifesta na relação entre figura e fundo, onde a figura (o conceito, a ideia) emerge de um fundo infinito que não pode ser totalmente capturado pela representação (López, 2006, p. 82). É nesse espaço entre figura e fundo que o pensamento filosófico se constitui como um acontecimento. A temporalidade também desempenha um papel crucial, pois o sentido não é algo fixo e eterno, mas algo que se produz no tempo, na relação entre passado, presente e futuro. Como afirma López (2006), o problema do trágico “permite perceber, em educação, a difícil relação entre o saber que se transmite e o pensamento que só pode ser recriado”.

A experiência trágica, portanto, não é um mero exercício intelectual, mas um encontro radical com a exterioridade que força o pensamento a se reinventar. É uma prática que não visa formar sujeitos racionais e críticos nos moldes tradicionais, mas sim abrir espaços de pensamento onde o sentido se produz no acontecimento e não na representação. Trata-se de um processo que envolve a irrupção do imprevisível, um exercício perigoso que torna o pensamento filosófico intransferível e intransmissível; uma busca e uma insatisfação, um “problema que de forma violenta nos força a pensar” (Pimenta & Vieira, 2023).

Neste sentido, o professor não é um mero transmissor de conteúdo, mas um provocador de pesquisa, um “militante” que age nas microrrelações cotidianas, construindo um mundo dentro do mundo (Gallo, 2003). Sua tarefa é criar as condições para que o aluno se depare com o abismo do sentido, onde as certezas se desfazem e a linguagem cotidiana perde sua evidência. É nesse espaço de incerteza e desorientação que a verdadeira criação se torna possível.

O docente na Educação Menor opera em uma dupla frente indispensável. No encontro direto com o aluno, ele exerce um “respeito amoroso” e uma “escuta sensível”, atuando como um guia afetivo que acolhe a razão infantil e as “linhas de fuga” que irrompem do cotidiano: seja uma disputa na fila ou o medo do desconhecido. Simultaneamente, este professor deve assumir uma postura de “militante” e “máquina de guerra” contra as estruturas burocráticas e arborescentes do sistema de ensino que tentam silenciar a multiplicidade da vida. A “guerra” é travada contra a ordem explicadora e a institucionalização do saber, enquanto o afeto é o solo que garante à criança a segurança para habitar o abismo trágico e exercer sua autoria.

4.3 Educação Menor como Campo de Resistência e Possibilidade

A busca por um ensino de filosofia que promova a experiência trágica encontra um espaço de ocorrência na Educação Menor, conceito desenvolvido por Silvio Gallo a partir de Gilles Deleuze e Félix Guattari. A educação menor se posiciona como uma “máquina de guerra, não como aparelho de Estado” (Gallo, 2003, p. 83), confrontando as tendências de institucionalização às quais o ensino de filosofia está sujeito. O processo de institucionalização, com suas exigências programáticas, empobrece a reflexão sobre seu sentido e significado, acostumando-se a entender a filosofia e seu ensino como mera transmissão de conteúdo.

A filosofia institucionalizada geralmente se limita a uma ênfase historiográfica, pressupondo que as teorias filosóficas são conteúdos a serem ensinados e que a transmissão, tarefa do professor, deve repetir e explicar por que o filósofo está errado nisso ou naquilo. Derrida questiona a capacidade de incorporar o “pensamento e a atitude questionadora à estrutura formal de repetição de saberes e de práticas que constituem uma instituição educativa e que tem como objetivo central a ordem vigente da sociedade a que pertence” (Cerletti apud Pimenta & Vieira, 2023). Essa estrutura formal de repetição implica o corpo docente como órgão da repetição, que não deve produzir nada, se produzir significa inovar, transformar, trazer algo novo. O professor deve repetir e fazer repetir, reproduzir e fazer reproduzir: formas, normas e conteúdo.

Em contrapartida, a educação menor opera como um fluxo rizomático que desestabiliza a rigidez do saber arborescente. Ao recusar a hierarquia pré-estabelecida e o controle centralizado da informação, ela permite que o pensamento infantil escape das capturas institucionais, transformando a sala de aula em um espaço de experimentação nômade, onde o

saber não é algo a ser acumulado, mas um território a ser inventado. Os sistemas arborescentes são “hierárquicos que comportam centros de significação e de subjetivação, autômatos centrais, assim como memórias organizadas” (Gallo, 2003, p. 89). Deleuze e Guattari questionam se o pensamento segue essa estrutura, sugerindo que ela é “um modelo composto posteriormente e sobreposto ao conhecimento já produzido, como forma de abarcá-lo, classificá-lo e, assim, facilitar o acesso a ele e seu domínio” (Gallo, 2003, p. 90). Eles propõem o “rizoma” como uma metáfora subversiva: uma rede de conexões sem hierarquia, sempre aberta e proliferadora de pensamentos.

A educação menor visa a uma heterogênesse, uma “produção singular a partir de múltiplos referenciais, da qual não há sequer como vislumbrar, de antemão, o resultado” (Gallo, 2003, p. 98), e busca a formação de uma “subjetividade autônoma, completamente distinta daquela resultante do processo de subjetivação de massa” (Gallo, 2003, p. 98). A burocratização da estrutura educativa, marcada pelo poder de decisão de funcionários políticos e administrativos em detrimento dos professores, e o uso da avaliação como mecanismo de controle e quantificação, são elementos que a educação menor procura desestabilizar. A exigência de rigidez do sistema de notas/avaliação e a reprovação subjazem a um sádico desejo de poder despótico. Em contrapartida, uma “ação pedagógica verdadeiramente educativa” (Gallo, 2003, p. 111) pode contribuir para a produção social de resistência aos mecanismos de controle.

A educação menor, portanto, não é uma educação “menos”, mas uma educação que opera na margem, que resiste à lógica da institucionalização e da hierarquização do saber. É uma educação que reconhece a importância da experiência trágica como espaço de criação e invenção, onde o pensamento não é domesticado pela lógica da explicação e da transmissão, mas valoriza a infância do pensamento, entendida como a capacidade de se surpreender com o mundo, de questionar as certezas estabelecidas e de criar novas formas de expressão.

No contexto do ensino de filosofia, a educação menor se manifesta como uma resistência à tendência de transformar a filosofia em um objeto de estudo histórico ou em um conjunto de conteúdos a serem transmitidos. Em vez disso, ela propõe que a filosofia seja vivida como uma experiência, como um modo de estar no mundo que envolve a confrontação com a exterioridade e a criação de conceitos, um espaço onde o pensamento filosófico genuíno pode florescer livre das amarras da institucionalização.

4.4 A Questão da Autoria e da Singularidade na Prática Filosófica

No cerne da educação menor está a valorização da autoria e da singularidade do pensamento. Para Deleuze e Guattari, a filosofia é a arte de formar, inventar e fabricar conceitos, e o filósofo é essencialmente criador, não reflexivo. Cada conceito criado por um filósofo é “necessariamente assinado” (Gallo, 2003, p. 46), ressignificando um termo com um sentido próprio. Essa visão contrasta com a de que a filosofia se refugia na reflexão “sobre” algo, tornando-se pobre e inerte.

A educação menor, ao se opor à transmissão acrítica, busca que os estudantes “filosofem, criem ideias, construam discursos e formas de pensar próprios” (Souza, 2017, p. 14). A autoria, nesse sentido, não é apenas um ato individual, mas adquire um valor coletivo. Na educação menor, “toda singularização será, ao mesmo tempo, singularização coletiva” (Gallo, 2003, p. 89), indicando que a criação individual se insere e contribui para um projeto maior, sem sujeito ou fim pré-determinado. Essa singularidade é fundamental para a experiência filosófica, que se funda na “autoria do aluno, na sua inquietude, vivacidade, nas questões que são legítimas para ele” (Souza, 2017, p. 14).

O recurso “Labirinto Filosófico” emerge, nesse sentido, como um dispositivo pedagógico que materializa essa busca pela autoria e singularidade. Ele não é um passo-a-passo ou um modelo, mas um exemplo para que os professores encontrem desvios possíveis em sala de aula; um campo aberto que possibilite criar, recriar e ressignificar conceitos segundo os próprios valores e vivências, “preservando a autoria, os desvios, os sentimentos, a investigação do aluno, a autoria também do professor” (Souza, 2017, p. 47). O aluno constrói seu próprio caminho, enquanto o professor atua como guia que não oferece soluções em uma investigação que é, por essência, pessoal. Como afirma Kohan (2007, p. 153), o docente deve ser “uma pessoa habilitada a mover-se na paisagem das ideias”, capaz de tornar a viagem mais rica ao introduzir ideias relevantes, descobrir assunções ocultas, propor aplicações e acompanhar o jovem “na rede de ideias que subjaz ao horizonte da existência humana”.

A relevância da autoria também se estende à formação docente. Cerletti (2009, p. 10) afirma que “toda formação docente deverá ser, em sentido estrito, uma constante autoformação. E toda autoformação supõe, em última instância, uma trans-formação de si”. Para além de transmitir uma filosofia (ou a sua filosofia), o professor deve ensinar “Filosofia” de acordo com o que se busca, e não apenas o que se sabe. A militância numa educação menor implica um

“projeto coletivo, de um projeto que não tem sujeito, de um projeto que não tem fim” (Gallo, 2003, p. 84), o que exige do professor uma postura de “embarcamento” com seu filosofar e com o filosofar de seus alunos.

No contexto da educação menor, a autoria não se reduz à mera expressão individual, mas envolve uma relação complexa entre o indivíduo e o coletivo, entre a singularidade e a universalidade. É uma autoria que reconhece que o pensamento não pertence a um indivíduo isolado, mas emerge nas relações entre sujeitos, na confrontação com a exterioridade e na criação de novos conceitos. Assim, a autoria filosófica é sempre coletiva, mesmo quando expressa na forma de uma voz individual. No ensino de filosofia, ela se manifesta na capacidade do aluno de criar conceitos próprios, estabelecer conexões inesperadas entre ideias aparentemente desconexas, questionar certezas estabelecidas e propor novas formas de pensar o mundo, num trabalho rigoroso de pensamento que vai além da mera expressão de opiniões pessoais.

A educação menor, portanto, não abandona a tradição filosófica, mas a reinterpreta de forma criativa, estabelecendo um diálogo crítico e produtivo com o passado. Reconhece que a tradição não é um conjunto de verdades estabelecidas, mas um campo de batalha onde diferentes interpretações e criações se confrontam e se entrelaçam. Nesse sentido, a autoria filosófica sempre se inscreve na tradição, mas a transforma através da criação de novos conceitos e novas formas de pensamento.

4.5 Os Riscos e a Resistência na Educação Menor

A implementação de uma educação menor não está isenta de riscos e resistências. Deleuze e Guattari apontam para os perigos da luta minoritária: “reterritorializar-se, refazer fotos, refazer o poder e a lei, refazer também a ‘grande literatura’” (Gallo, 2003, p. 84). No contexto educacional, isso se traduz na persistência da “ordem vigente da sociedade” e na dificuldade de incorporar a “atitude questionadora” à estrutura formal de repetição de saberes. Julio Cabrera (apud Pimenta & Vieira, 2023, p. 81) observa que qualquer sinal de vitalidade filosófica é visto hoje como uma amostra de falta de seriedade, o que ilustra a resistência à inovação e à transformação.

A experiência de extensão do ensino de filosofia a novas seções, como as aplicadas no ensino básico, baseada no princípio legítimo do direito à filosofia para todos, pode, sem a devida reflexão e adequação, resultar em fracasso: rejeição pela grande maioria dos alunos, descrédito da filosofia, amargura entre os professores. Isso ocorre quando as propostas não conseguem romper com o ensino enciclopédico, baseado na memorização e transposição de esquemas de pensamento, que “teria pouco a dizer a um jovem brasileiro, levando a um desprezo pela filosofia” (Gallo, 2012, p. 121, apud Corrêa, 2020).

A persistência de recurso didático definido por uma lista extensa de conceitos tende a levar professores e alunos a tratá-los como capítulos de um curso a ser concluído, incentivando a memorização mecânica e desvirtuando o espírito do programa. Mesmo que as instruções oficiais determinem habilidades e competências, a rotina escolar tende a transformar a lista de conceitos em um catálogo.

A transição de uma pedagogia tradicional para uma focada na experiência trágica e na autoria pode gerar indagações e inseguranças para o professor. O receio de que o ensino se resume ao achismo, ou de que não se consiga atingir a todos, são desafios reais (Souza, 2017, p. 14). No entanto, o “Labirinto Filosófico” traça estratégias de fuga do didaticamente apresentado, como o “Plano de Discussões”, buscando extrapolar a proposta comum e criar um espaço onde a liberdade de criar pensamentos próprios não seja impossibilitada. Essa abordagem é um convite a abdicar do discurso do poder, especialmente na avaliação, que deve se focar em reconhecer a atividade crítica, o fazer, a experiência filosófica, em vez de se limitar à quantificação e ao controle. A educação menor, em sua essência, busca transformar o terreno das lutas filosóficas, garantindo um debate crítico sobre a filosofia implicitamente inculcada.

Os riscos da educação menor são inerentes à própria natureza da experiência trágica. Ao abandonar as certezas estabelecidas e confrontar-se com o abismo do sentido, o pensamento filosófico se expõe ao perigo de perder seus pontos de referência, de se dissolver na multiplicidade das interpretações possíveis. No entanto, é precisamente nesse risco que reside sua potência criativa. A educação menor não busca evitar esses riscos, mas assumi-los como parte constitutiva do processo filosófico.

A resistência à educação menor provém tanto do exterior quanto do interior do sistema educativo. Externamente, há a resistência da sociedade em geral, que tende a valorizar a educação como transmissão de conhecimentos utilitários e práticos, em detrimento de uma educação que cultive a reflexão crítica e a criatividade. Internamente, há a resistência dos

próprios educadores, que muitas vezes foram formados em um modelo tradicional de ensino e têm dificuldade em abandonar as estratégias pedagógicas com as quais estão familiarizados.

No entanto, a educação menor não se propõe como uma alternativa radical que rejeita completamente o sistema educativo existente, mas como uma prática que opera dentro dele, criando espaços de resistência e possibilidade. É uma educação que reconhece as contradições e os limites do sistema, mas que não se resigna a eles, buscando constantemente novas formas de criar e resistir.

A educação menor, portanto, não é uma utopia irrealizável, mas uma prática concreta que se manifesta em pequenas ações cotidianas: na forma como o professor organiza suas aulas, na maneira como se relaciona com seus alunos, na escolha dos temas e conteúdos e nas estratégias pedagógicas que emprega. É uma educação que reconhece que a transformação não vem de grandes revoluções, mas de pequenos gestos de resistência e criação que, acumulados, podem transformar profundamente a prática educativa.

4.6 O Labirinto Filosófico como Catalisador da Experiência Trágica

O recurso didático “Labirinto Filosófico” materializa a complexa articulação teórica entre a genealogia crítica de Sandra Mara Corazza e a filosofia da potência de Gilles Deleuze. Ele não foi concebido como um portal de escape para fora do sistema escolar, evitando a leitura sequencial de “captura e fuga”. Pelo contrário, o Labirinto cria uma zona de indeterminação dentro do próprio dispositivo de infantilidade, operando na fricção constante entre as forças que tentam formatar a criança (descritas por Corazza) e as potências de devir e criação de novos sentidos (o devir-criança de Deleuze).

Neste dispositivo, o Labirinto deixa de ser apenas um título metafórico para tornar-se a personificação da experiência trágica no Ensino Fundamental. Ao adentrar nas atividades propostas, a criança é convidada a simular o gesto de Teseu: o abandono das seguranças da superfície para um mergulho no desconhecido. O labirinto representa o próprio abismo do sentido, onde os clichês oferecidos pelos adultos perdem sua luz e o pensamento é forçado a tatear na escuridão para encontrar uma saída própria.

Nesta dinâmica, o Minotauro não é apresentado como uma fera a ser abatida por respostas prontas, mas como o “signo alheio” que confronta o aluno com sua própria

exterioridade. O monstro personifica o colapso do senso comum: ao questionar se o Minotauro nasceu mau ou foi tornado mau pelas circunstâncias, a criança depara-se com o desmoronamento das categorias fixas de “bem” e “mal”, vivenciando o trágico como um acontecimento que exige a criação de novos conceitos.

A mediação docente materializa-se no fio de Ariadne. O professor não entrega o mapa da saída, mas oferece o “novelo” das ferramentas filosóficas, textos, citações e paradoxos, para que o aluno, na condição de investigador, possa tecer sua própria rota de fuga e garantir que o encontro com o abismo não resulte em silêncio, mas em uma autoria autêntica. O limite ético da provocação filosófica é demarcado pelo reconhecimento da igualdade das inteligências e pelo respeito à integridade da razão infantil. A mediação da Experiência Trágica não visa lançar a criança em um desespero existencial, mas catalisar o colapso do clichê, permitindo que a autoria emerja onde antes havia apenas repetição acrítica.

Assim, o Labirinto Filosófico opera como um catalisador onde o mito se torna espelho do cotidiano, permitindo que o estudante saia do labirinto do pensamento não com certezas, mas com um novo modo de ver e inventar o mundo, transformando a sala de aula em uma máquina de guerra contra o embrutecimento, mas mantendo-a como um solo fértil de afeto e segurança.

4.6.1 A Mediação do Professor

No “Labirinto Filosófico”, os elementos conceituais, textos e citações não são entregues como conteúdos a serem assimilados, mas como ferramentas de investigação à disposição do estudante. Este arsenal funciona como um mapa de provocações que permite ao aluno atuar como autor e investigador, garantindo-lhe a liberdade de escolher o problema que deseja habitar e os caminhos que pretende percorrer. Ao manipular esses dispositivos, a criança não apenas reproduz saberes, mas cria pensamentos próprios, exercitando uma agência que a retira da posição de espectadora para torná-la criadora de uma fala autêntica.

Nesta dinâmica, a função do docente é ressignificada como a de um guia que se move na paisagem das ideias, sem oferecer saídas predeterminadas. O professor atua como um mediador que agencia o encontro entre as inquietudes dos alunos e a tradição filosófica, auxiliando-os a descobrir assunções ocultas em seus discursos e a formular novas questões.

Mais do que um explicador, o mestre assume uma postura de “embarcamento”, comprometendo-se com o risco da investigação alheia e garantindo que o espaço de silêncio e reflexão seja preservado para que a experiência trágica do pensamento possa ocorrer.

Essa mediação é fundamental para que o Labirinto Filosófico cumpra sua proposta de contrapor-se aos manuais convencionais e incitar a criação e experiência filosófica. Ele busca “permitir a infância na educação filosófica”, um espaço onde o aluno pode ser “autor, investigador, criador de uma fala autêntica” (Souza, 2017, p. 43). Os “elementos filosóficos” (conceitos, textos, ideias, distinções ou citações) são oferecidos como “ferramentas filosóficas para que caminhos investigativos sejam traçados” (Souza, 2017, p. 44), permitindo que cada aluno escolha seu tema ou problema para refletir e criar pensamentos. O docente busca elementos que suscitem questões como ponto de partida, inspirando o aluno a questionar e a “procurar respondê-la criando outras ideias e questões, usando os conceitos filosóficos, trilhando, assim, um caminho investigativo” (Souza, 2017, p. 44).

A importância da mediação do professor para a experiência trágica reside na sua capacidade de “criar o espaço e o silêncio necessários para que a palavra própria seja possível” (López, 2017, p. 27). Isso se consegue ao levar os participantes a se depararem com a natureza complicada e problemática do mundo, um trabalho que vai além da simples transmissão de informações, pois informações não são sentidos (López, 2017). A ausência de respostas prontas por parte do professor é um ponto crucial para sustentar a busca e a criação dos alunos.

O professor, nesse contexto, não é um especialista que detém o conhecimento, mas um companheiro de jornada que compartilha sua própria experiência de pensamento. Sua autoridade não deriva do conhecimento que possui, mas da sua capacidade de criar condições para que o pensamento autêntico possa emergir. É uma autoridade que se exerce não através do poder de impor verdades, mas através da capacidade de ouvir, de questionar e de criar espaços de diálogo onde diferentes vozes possam se expressar.

A mediação do professor é, portanto, um ato de cuidado com o pensamento um cuidado que não se limita à transmissão de conhecimentos, mas que envolve a criação de condições para que o pensamento possa se desenvolver de forma autônoma e criativa. É um cuidado que reconhece que o pensamento verdadeiramente filosófico não pode ser domesticado pela lógica da explicação e da transmissão, mas precisa ser cultivado em espaços de liberdade e criação.

4.6.2 A Repetição Criativa e a Desnaturalização do Presente

O “Labirinto Filosófico” encontra, no conceito de repetição criativa central na proposta de Cerletti, um de seus princípios fundamentais. A repetição criativa não é a mera repetição da história do pensamento filosófico, mas a “revisão de tais saberes; significa criação e repetição, ou seja, criação a partir da repetição” (Cerletti, 2009, p. 34). O que é novo, a criação, “se instala no velho, no repetido, na história da filosofia” (Cerletti, 2009, p. 34), e a potência de um filosófico ensino de filosofia reside na preponderância da criação sobre a repetição. Essa dinâmica de atualização e crítica da tradição é um dos pilares de um “filosófico ensino de filosofia” (Pimenta & Vieira, 2023, p. 18).

O Labirinto Filosófico permite que os alunos criem, recriem e ressignifiquem conceitos segundo os próprios valores e vivências, operando na lógica da repetição criativa (Souza, 2017). Ele não nega a tradição ou os elementos filosóficos, mas os utiliza como ponto de partida para a invenção. Isso se opõe diretamente à concepção de filosofia como transmissão de conteúdo, marcada por uma educação bancária e pela ênfase historiográfica que vê as teorias como meros conteúdos a serem ensinados.

A filosofia, nesse sentido, é também uma “desnaturalização do presente”. Conforme Cerletti (2009, p. 17), haveria “consequências didáticas diferentes se supuséssemos (...) que a filosofia (...) é a desnaturalização do presente; se consideramos sua atividade (...) como um exercício problematizador do pensamento sobre todas as questões; (...) ou se assumimos que ela serve (...) para encarnar uma crítica radical da ordem estabelecida”.

O Labirinto Filosófico, ao convidar à crítica e à problematização das ideias existentes, fomenta essa desnaturalização. O professor, em vez de “abrir um livro para interpretar”, o faz para debater, e, a partir desse debate e do embarcamento filosófico, o conceito é atualizado em sala de aula. A construção filosófica se faz a partir de uma “busca, de uma insatisfação, de um problema que de forma violenta nos força a pensar” (Pimenta & Vieira, 2023, p. 17).

O “Labirinto Filosófico” é pensado como um espaço onde essa busca é incentivada, onde as ideias dadas podem ser transformadas em outras novas. A revisão de tais saberes em sala de aula, usando-os para responder às nossas angústias e inquietações, em vez de simplesmente repeti-los de maneira acrítica, sem qualquer posicionamento pessoal ou criação filosófica, é o que torna o ensino de filosofia, de fato, filosófico (Pimenta & Vieira, 2023).

A repetição criativa, portanto, não é um mero exercício de memória ou de reconhecimento, mas um processo ativo de ressignificação e criação. É um processo que reconhece que a tradição filosófica não é um conjunto de verdades estabelecidas, mas um campo de batalha onde diferentes interpretações e criações se confrontam e se entrelaçam. Nesse sentido, a repetição criativa é sempre uma repetição que transforma, que cria novos sentidos a partir dos velhos, que atualiza o passado em função das necessidades do presente.

No contexto do ensino de filosofia, a repetição criativa se manifesta na capacidade dos alunos de estabelecer conexões inesperadas entre ideias aparentemente desconexas, de questionar as certezas estabelecidas e de propor novas formas de pensar o mundo. É uma repetição que não se limita à mera reprodução do passado, mas que o transforma através da criação de novos conceitos e novas formas de pensamento.

A desnaturalização do presente, por sua vez, é o processo pelo qual as categorias e conceitos que tomamos como naturais e evidentes são questionados e problematizados. É um processo que revela que o que consideramos natural é, na verdade, o resultado de processos históricos e culturais específicos, que podem ser questionados e transformados (Cerletti, 2009). É um processo que reconhece que o pensamento filosófico autêntico não se limita a explicar o mundo tal como ele é, mas busca transformá-lo através da crítica e da criação.

O “Labirinto Filosófico”, portanto, não é um manual no sentido tradicional, mas um dispositivo pedagógico que busca criar condições para que a repetição criativa e a desnaturalização do presente possam ocorrer. É um dispositivo que reconhece que o pensamento filosófico autêntico não pode ser domesticado pela lógica da explicação e da transmissão, mas precisa ser cultivado em espaços de liberdade e criação.

4.6.3 A Avaliação como Processo, Não como Controle

A concepção de ensino de filosofia como experiência trágica e a utilização do “Labirinto Filosófico” implicam uma revisão dos métodos de avaliação. A proposta não visa “avaliar resultados do tipo: quem compreendeu melhor um conceito, ou filósofo, ou um conteúdo” (Souza, 2017, p. 79), mas sim reconhecer a atividade crítica, o fazer, a experiência filosófica. Isso representa um rompimento radical com a lógica da burocracia escolar que historicamente

encontrou na quantificação, em termos de notas e, mais tarde, de conceitos, um instrumento de poder.

Na perspectiva da educação menor, a escola, com seus mecanismos de avaliação tradicionais, é um espaço de “disciplinarização e controle” (Gallo, 2003, p. 111). O professor, ao ter o poder de dar a nota, exerce um poder despótico. Para contrapor-se a essa lógica, é necessário abdicar do discurso do poder e encarar a avaliação como um “acompanhamento do aluno sem sua reprovação por entre as séries (a progressão continuada)” (Gallo, 2003, p. 112). Essa ação pedagógica pode ser verdadeiramente educativa, contribuindo para a formação dos seres humanos.

O “Plano de discussão”, principal dispositivo pedagógico do “Labirinto Filosófico”, oferece um roteiro para provocar a vivência do aluno e o diálogo filosófico, capturando a criação, autoria, memórias, anseios, afetos e sua busca por aprofundar o pensamento. Este material, em sua natureza de campo aberto, permite ao professor observar o comportamento investigativo do aluno e a elaboração conceitual de suas ideias, sem a pressão de resultados firmes (Souza, 2017, p. 79). A autoavaliação com a turma desempenha um papel crucial, pois permite que os estudantes reflitam sobre suas atividades, registrem suas ideias e identifiquem seus pontos fortes e dificuldades em seu próprio processo de pensamento. Esse exercício contribui tanto para a maturidade da turma quanto para o fortalecimento do trabalho do professor, ao mesmo tempo que reconhece que o pensamento filosófico autêntico não é algo que vem de fora, mas que precisa ser cultivado através de um trabalho contínuo de reflexão e autocrítica. Assim, a avaliação não se configura como um fim em si mesma, mas como um meio que busca criar condições para que o pensamento possa se desenvolver de forma autônoma e criativa,

Embora não se garantam resultados ou que todos os alunos vão de fato filosofar, o “Labirinto Filosófico” é uma tentativa de propor um desvio do convencional que permita a experiência e a infância do pensamento. A integridade filosófica do trabalho se mantém pelo manejo do professor ao guiar a investigação. A avaliação, nesse contexto, torna-se menos sobre a conformidade a um modelo externo e mais sobre o reconhecimento e o incentivo ao processo de fazer e de experienciar a filosofia de forma autônoma e crítica.

A avaliação, portanto, não deve ser entendida como um juízo de valor sobre o conhecimento adquirido pelo aluno, mas como um processo de acompanhamento e incentivo ao seu desenvolvimento filosófico. É um processo que reconhece que o pensamento filosófico

autêntico não pode ser medido através de critérios quantitativos, mas precisa ser avaliado através de critérios qualitativos que considerem a profundidade do pensamento, a criatividade nas conexões estabelecidas e a capacidade de problematizar as certezas estabelecidas.

4.6.4 Implicações para Prática Docente

A proposta de um ensino de filosofia que acolhe a experiência trágica e opera sob a égide da educação menor impõe uma reconfiguração profunda na prática docente. Cerletti (2009, p. 10) enfatiza que essa autoformação é um processo contínuo e pessoal, indispensável para que o professor possa, de fato, catalisar a experiência filosófica em seus alunos.

O conceito de embarcamento, apropriado do filósofo Albert Camus para descrever o compromisso do artista com sua criação, é central para a compreensão do compromisso docente. Ele denota a imersão do professor em seu próprio filosofar e, conseqüentemente, no filosofar de seus alunos. O professor não deve se limitar a transmitir os resultados do movimento de outro (Cerletti, 2017), mas apresentar o movimento do pensamento ao aluno e inseri-lo nele. Isso implica levar os filósofos estudados, suas obras, respostas e movimentos de pensamento “para seu próprio movimento do pensamento, para seus próprios tormentos e, em diálogo, buscar novas respostas” (Pimenta & Vieira, 2023). O embarcamento, portanto, carrega uma preocupação fundamental com a alteridade no ensino de filosofia.

Essa postura exige que o professor esteja constantemente em busca, em vez de se contentar com o que já sabe. A completa satisfação decorreria da eliminação da busca e, conseqüentemente, do movimento de criação filosófica (Pimenta & Vieira, 2023). Assim, o ensino de filosofia, para ser filosófico, deve ser um enfrentamento desse vazio, dessa permanente insatisfação, um constante reperguntar que atualiza a filosofia. A formação do professor, portanto, não é um fim em si mesma, mas um contínuo processo de (trans)formação que o capacita a guiar seus alunos na (re)criação do pensamento.

O embarcamento docente não é um mero exercício de identificação com o conteúdo a ser ensinado, mas um processo de imersão na experiência filosófica em si. É um reconhecimento de que o professor não é um especialista que detém o conhecimento, mas um companheiro de jornada que compartilha sua própria experiência de pensamento; um processo

que reconhece que o pensamento filosófico autêntico não pode ser domesticado pela lógica da explicação e da transmissão, mas precisa ser cultivado em espaços de liberdade e criação.

A autoformação, nesse contexto, não é um processo individualizado, mas um processo que se dá em diálogo com os alunos, com os colegas e com a tradição filosófica. É um reconhecimento de que o professor não é um sujeito isolado, mas parte de uma comunidade de pensamento que se estende além da sala de aula. É um processo que reconhece que a formação docente não termina na universidade, mas continua ao longo de toda a carreira profissional, através do contato com novos desafios, novas ideias e novas formas de pensar.

4.6.5 Rompendo com a Lógica da Explicação e da Transmissão

A implementação de uma abordagem que valoriza a experiência trágica e a educação menor demanda que os docentes rompam com a lógica da explicação e da transmissão como modelos pedagógicos dominantes. Jacotot, com seu princípio de que o embrutecimento reside na explicação, ilustra a ideia de que a ordem explicadora destrói a liberdade entre as inteligências (Souza, 2017, p. 38). Um mestre emancipado não oferece as melhores explicações, mas cria situações nas quais os alunos são forçados a pensar. O “Labirinto Filosófico” oferece estratégias de provocação buscando criar um caminho diferente, respeitando o compromisso ético com a razão infantil e a integridade do pensamento.

A prática docente deve ir além da mera transmissão de conteúdos. Não dá para ser filósofo apenas em sala de aula. Ao selecionar conteúdos e organizar estratégias, o docente está construindo repertório para suas aulas, exercendo a pesquisa, arriscando sua criatividade e pensando tanto os próprios problemas quanto os problemas do mundo. Isso implica uma postura ativa. A sensibilização do aluno, muitas vezes utilizando recursos não-filosóficos para criar um plano de imanência, é uma etapa crucial para despertar o interesse e incentivar a participação, tornando os momentos de reflexão significativos.

A necessidade de reelaboração geral de conteúdo, métodos e relações interdisciplinares é premente para estender o ensino de filosofia além dos modelos tradicionais. Isso inclui a capacidade de identificar os “filosofemas clandestinos”; ou seja, as filosofias implícitas em outros ensinamentos e discursos, que podem estar carregadas de conteúdos ideológicos muito específicos (Derrida, 1990, p. 571). O professor deve reconhecer e analisar as formas de

dominação, atuando como um agente de resistência e crítica. A discussão filosófica na aula se sustenta na “elaboração conceitual de suas ideias, buscando estudar e investigar em cima de determinada ideia, para, depois, apresentá-la aos professores e colegas” (Corrêa, 2020, p. 112), sem se limitar a opiniões ou preconceitos do senso comum.

Romper com a lógica da explicação e da transmissão não significa abandonar completamente a transmissão de conhecimentos, mas reconhecer que esta não pode ser o objetivo final do ensino de filosofia. É reconhecer que o conhecimento filosófico não é um conjunto de verdades estabelecidas, mas um campo de batalha onde diferentes interpretações e criações se confrontam e se entrelaçam. É reconhecer que o pensamento filosófico autêntico não pode ser domesticado pela lógica da explicação e da transmissão, mas precisa ser cultivado em espaços de liberdade e criação.

A prática docente, portanto, deve buscar criar situações em que os alunos sejam confrontados com problemas filosóficos reais, com questões que os desafiem a pensar por si mesmos, a criar suas próprias respostas e a estabelecer conexões inesperadas entre ideias aparentemente desconexas. É uma prática que reconhece que o pensamento filosófico autêntico não se limita à mera reprodução do passado, mas busca transformá-lo através da criação de novos conceitos e novas formas de pensamento.

4.6.6 A Filosofia na Escola: Um Caminho Contínuo e Inquieto

A visão de um ensino de filosofia como Experiência Trágica, mediada pelo “Labirinto Filosófico” em um contexto de Educação Menor, projeta a filosofia na escola como um caminho contínuo e inquieto. Evita-se a diluição, fragmentação ou redução do ensino, exigindo-se, ao contrário, que a “unidade da disciplina filosófica, a originalidade dos modos de questionamento, pesquisa e discussão” (Derrida, 1990, p. 627) sejam reforçadas inseparavelmente. O professor, nesse cenário de pesquisa e discussão, é uma pessoa habilitada a mover-se na paisagem das ideias, um guia que não impõe soluções, mas acompanha o estudante em sua viagem pessoal (Kohan, 2007, p. 153, apud Corrêa, 2020, p. 129).

A experiência de pensamento, a atividade crítica e o fazer são os objetivos primordiais, distinguindo-se da simples memorização de conteúdos. O “Labirinto Filosófico”, como uma tentativa e uma ideia, reflete a natureza experimental e em constante construção dessa proposta

pedagógica. Ele não oferece garantias de resultado, mas aposta na potência do aluno para criar seu próprio pensamento.

A filosofia, nessa forma de ensino, não deve ser centrada no que se sabe, mas no que se busca. É uma busca que, inerentemente, lida com a insatisfação e o vazio, sendo o motor da criação filosófica. O embarcamento do professor, seu compromisso em levar os alunos a questionar a ordem vigente e a indagar os conhecimentos e verdades recebidas, é o que permite que a vivência de uma experiência filosófica aconteça, tornando-se assim um convite permanente à inquietude, à desconstrução de certezas e à contínua invenção de si e do mundo.

Concebida como Experiência Trágica, a filosofia torna-se uma experiência a ser vivida, que cultiva o pensamento próprio e busca a criação de novos conceitos e novas formas de pensamento. É uma visão que reconhece que a filosofia não é um objeto de estudo histórico, mas um modo de estar no mundo que envolve a confrontação com a exterioridade e a criação de conceitos.

A filosofia na escola, portanto, não é um privilégio de poucos, mas um direito de todos. É uma prática que reconhece que a capacidade de pensar filosoficamente não é algo que pertence apenas aos especialistas, mas que está presente em todos os seres humanos, desde que lhes sejam criadas as condições para que essa capacidade possa se desenvolver. É uma prática que reconhece que a filosofia não é um conjunto de verdades estabelecidas, mas um campo de batalha onde diferentes interpretações e criações se confrontam e se entrelaçam, um espaço onde cada criança pode exercer sua autoria e contribuir para a transformação do pensamento coletivo.

Assim, o “Labirinto Filosófico” materializa a síntese teórico-prática desta pesquisa: ao operar na fricção entre o dispositivo de infantilidade descrito por Corazza e o devir-criança proposto por Deleuze, ele cria uma zona de indeterminação onde a criança pode exercer sua potência criadora sem abandonar completamente o sistema escolar. É nesse espaço de tensão produtiva que a filosofia na escola se transforma em um verdadeiro direito universal, não como mero conteúdo curricular, mas como experiência de pensamento que transforma quem pensa.

5. CONCLUSÃO

Este capítulo consolidou a materialização teórico-prática desta pesquisa ao apresentar a estrutura do recurso o “Labirinto Filosófico” como dispositivo pedagógico que opera na fricção entre a genealogia crítica de Corazza e a filosofia da potência de Deleuze. O recurso não se configura como um manual convencional, mas como um catalisador da Experiência Trágica, entendida não como sofrimento ou catástrofe, mas como o colapso do clichê, o momento em que as explicações prontas do mundo adulto perdem sua validade diante do estranhamento infantil.

O Labirinto Filosófico personifica essa experiência através de sua simbologia mítica. O ato de adentrar o labirinto simula o mergulho no desconhecido, onde o aluno, como um pequeno Teseu, abandona as seguranças da superfície. O Minotauro deixa de ser uma fera externa para tornar-se o próprio problema filosófico que desestabiliza as certezas; como o paradoxo da identidade no “Navio de Teseu”. A mediação docente atua como o “Fio de Ariadne”: o professor não entrega o mapa da saída, mas oferece as ferramentas filosóficas (textos, citações, paradoxos) para que o aluno teça sua própria rota de fuga. O sucesso da experiência não reside na saída do labirinto com respostas prontas, mas na capacidade de habitá-lo e sair dele com um novo modo de ver e inventar o mundo.

Essa abordagem articula-se profundamente com a Educação Menor, que fornece o arcabouço teórico para resistir às forças institucionalizantes que empobrecem o ensino de filosofia. Ao se configurar como uma “máquina de guerra” contra o “paradigma arborescente” do saber, a Educação Menor abre espaço para a heterogeneidade, a singularidade e a desierarquização do conhecimento. A valorização da autoria do aluno, sua capacidade de criar discursos e formas de pensar próprias, é um reflexo direto dessa militância por uma educação que não se submete ao controle ou à reprodução acrítica.

A conexão entre a filosofia como criação de conceitos (articulada na ideia de “Oficina de Conceitos”) e a prática da Experiência Trágica revela uma abordagem pedagógica profundamente transformadora. Ambas as propostas rejeitam a filosofia como mera transmissão de conteúdos ou reprodução do já pensado. Deleuze afirma que a filosofia é criação, não reflexão; Cerletti, por meio da repetição criativa, enfatiza que a filosofia não é uma mera repetição da história do pensamento, mas uma revisão e intervenção original nos saberes

funcionais; e López (2006) ressalta que o pensamento não é apenas o saber que se transmite, mas algo que só pode ser recriado.

A Experiência Trágica, conforme López (2006), pode ser definida como a abertura do pensamento ao não-pensamento, a relação necessária da filosofia com a não-filosofia. Ela se manifesta no encontro com um “signo alheio” que confronta o pensamento com sua própria exterioridade. Esse encontro violento é o que retira o aluno da posição de espectador e o lança na autoria, pois a força a buscar uma tradução própria para aquilo que o senso comum não consegue mais explicar. Nesse abismo onde as formas esbarram no ilimitado e o sentido se funde no misto do sem sentido, a verdadeira criação de conceitos e a reinvenção do pensamento se tornam possíveis.

A oficina de conceitos é profundamente amplificada pela Experiência Trágica, sugerindo que a verdadeira criação ocorre no confronto com o que é não pensado e não filosófico. Isso eleva a oficina de um mero laboratório de problemas resolvidos para um espaço de confronto existencial com o desconhecido e o heterogêneo. O conceito passa a ser uma forma de “erigir um acontecimento que sobrevoe todo o vivido”, uma intervenção que “corta o acontecimento e o recorta à sua maneira” (Deleuze & Guattari, 1991, p. 47). A Experiência Trágica também introduz a ideia de que o sentido é evanescente e que as palavras morrem e renascem, desafiando qualquer noção de um conceito estático ou de um saber acabado.

Essa sinergia entre a oficina de conceitos e a Experiência Trágica é fundamental para a preservação da infância no ensino de filosofia, no sentido que Giorgio Agamben confere à infância como o lugar originário da experiência humana. A sociedade contemporânea, com suas exigências curriculares e a pobreza de experiência e de pensamento, muitas vezes expropria o ser humano de sua capacidade de traduzir a vida em experiência. Essa abordagem conjunta contribui para a preservação da infância ao promover a autoria e autoridade do aluno, reativar a curiosidade e o espanto, superar a instrumentalização e reprodução, e respeitar a igualdade das inteligências.

Conclui-se que o ensino de filosofia no Ensino Fundamental atinge sua plenitude quando catalisa o que denominamos acontecimento trágico do pensamento. Este não se reduz ao sofrimento, mas ao colapso do clichê. Ao habitar esse abismo instituinte, onde as explicações prontas dos adultos falham, a criança é convocada a exercer sua justiça cognitiva, validando sua própria razão infantil para criar conceitos que respondam às suas angústias existenciais. Assim, a Experiência Trágica funciona como uma máquina de guerra contra a ordem

explicadora, transformando o silêncio do labirinto no grito de uma autoria autêntica; um convite permanente à inquietude, à desconstrução de certezas e à contínua invenção de si e do mundo.

6 REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. **Infância e história: destruição da experiência e origem da história**. Tradução de Henrique Burigo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

ASSMANN, Jan. **Memória comunicativa e memória cultural**. Tradução: Méri Frotscher. *História Oral*, v. 19, n. 1, p. 115-127, jan./jun. 2016. (Original de 1992).

BEZERRA L., Samuel L.; OLIVEIRA C. S., LINS, M. F.; LINS B., et al. **A compreensão da infância como construção sócio-histórica**. *CES Psicol* (online). 2014, vol.7, n.2, pp.126-137. ISSN 2011-3080.

BRASIL. **Lei nº 8.069**, de 13 de julho de 1990.

CARLOS, Daniel Moraes. **O lugar da filosofia no ensino fundamental**. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Temas Transversais) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, Campus Salto, 2021.

CEPPAS, Filipe. **Ensaio de filosofia nos trópicos: questões de ensino e aprendizado**. Rio de Janeiro: Editora Unicamp, 2019.

CERLETTI, Alejandro. **O ensino de filosofia como problema filosófico**. Tradução de Ingrid Müller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

CORAZZA, Sandra Mara. **História da infância sem fim**. 2. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2004.

CORRÊA, Wellison Silva. **O ensino de filosofia como experiência filosófica: pressupostos para seu ensino - 2020**. 151f. Dissertação (Mestrado) Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, 2020.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia, v. 1**. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Celia Pinto Costa. São Paulo: Editora 34, 1995.

DERRIDA, Jacques. **Du droit à la philosophie**. Paris: Galilée, 1990.

DROIT, Roger-Pol. **Philosophy and democracy in the world. A UNESCO survey**. France: UNESCO PUBLISHING, 1995.

DROIT, Roger-Pol. **Philosophy and democracy in the world: a UNESCO survey**. Tradução de Catherine Cullen. Prefácio de Federico Mayor. Paris: UNESCO Publishing, 1995.

FERRARO, Giuseppe. **A escola do afeto: sentimentos e educação**. Tradução de Carla Tieppo. Porto Alegre: Penso, 2023

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970**. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 2012.

GALLO, Sílvio. **Acontecimento e resistência: educação menor no cotidiano da escola.** In: Ana M. Faccioli de Camargo e Márcio Mariguela (orgs.). *Cotidiano escolar: emergência e invenção.* Piracicaba: Jacintha Editores, 2007. pp.21-39.

_____. **Deleuze e a educação.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2003.

_____. **Em torno de uma educação menor.** In: Dossiê Gilles Deleuze. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, 2002. V.27 n.2 p.169-178.

GAMA F, RAIMONDI G.A., BARROS N.F. de. **Apresentação - Autoetnografias, escritas de si e produções de conhecimentos corporificadas.** Sex, Salud Soc (Rio J) [Internet]. 2021; Available from: <https://doi.org/10.1590/1984-6487.sess.2021.37.e21300.a>

HUXLEY, Julian. **UNESCO: Its Purpose and Philosophy.** Preparatory Commission of the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation. France: UNESCO PUBLISHING, 1946.

INDAIATUBA. Secretaria Municipal de Educação. **Ensino Fundamental: currículo municipal de Indaiatuba: tecnologia.** Indaiatuba: SME, 2022. Disponível em: https://www.educmunicipal.indaiatuba.sp.gov.br/wp-content/uploads/2025/04/ENSINO-FUNDAMENTAL-CURRICULO-MUNICIPAL-DE-INDAIATUBA_TECNOLOGIA-1.pdf. Acesso em: 02 dez. 2025.

KOHAN, Walter Omar. **Infância Estrangeiridade e Ignorância: Ensaio de Filosofia e Educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

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

MITOLOGIA. São Paulo: Abril Cultural, 1973. 3 v.

NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os Direitos da Criança.** Adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, em 20 de novembro de 1989. Promulgada pelo Decreto nº 99.710, de 21 de novembro de 1990.

NOGUERA, R. **O poder da infância: espiritualidade e política em afroperspectiva.** *Momento - Diálogos Em Educação*, 28(1), 127–142, 2019

PIMENTA, D. R.; VIEIRA, C. R. A. **Alejandro Cerletti e o ensino de filosofia.** *Philosophos - Revista de Filosofia, Goiânia*, v. 28, n. 2, 2023

RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa (tomo I).** Tradução de Dilson Ferreira da Cruz. Campinas: Papyrus, 1994. (Tomo II: 1995; Tomo III: 1997).

ROTHER, E. T. **Revisão sistemática X Pesquisa narrativa.** São Paulo: Acta Paulista de Enfermagem, v. 20, n. 2, 2007.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

SOUZA, Ayany Priscila Pires de. **Infância, experiência e ensino de Filosofia**. 2016. 96 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2016.

UNESCO. **Constituição da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura**. Londres, 1945.

UNESCO. **La Philosophie Pour Les Enfants - Philosophy for Children**. France: UNESCO PUBLISHING, 1996.

_____. **La Philosophie, une Ecole de la Liberté - Enseignement de la philosophie et apprentissage du philosophe: état des lieux et regards pour l'avenir**. France: UNESCO PUBLISHING. 2007.

VALLE, Livia Fortuna do. **A infância do mundo: escritos para Gilles Deleuze**. 2018. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade Federal Fluminense, Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Niterói, 2018.

VERMEREN, Patrice. **Philosophie saisie par l' UNESCO**. France: UNESCO PUBLISHING. 2003.

6 APÊNDICE – O LABIRINTO FILOSÓFICO

O LABIRINTO FILOSÓFICO



Mestrando Daniel Moraes Carlos
Orientação Adriana Mattar Maamari

Produto Educacional apresentado ao Programa de Pós-Graduação
em Filosofia da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Mestrando: Daniel Moraes Carlos

Orientação: Adriana Mattar Maamari

O LABIRINTO FILOSÓFICO: RECURSO DIDÁTICO PARA UMA EDUCAÇÃO MENOR NO ENSINO DE FILOSOFIA FUNDAMENTAL

Produto educacional apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Filosofia da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar como parte do processo para obtenção do título de Mestre em Filosofia.

SÃO CARLOS – SP

2025

PREFÁCIO

O Mito como Espelho do Cotidiano e Campo de Pensamento

O mito, longe de ser uma forma primitiva ou pré-conceitual de pensamento, constitui-se como um dispositivo de poder-saber que estrutura nossa relação com o mundo e com nós mesmos. Na perspectiva foucaultiana, o mito não explica a realidade, mas produz verdades, ele organiza o que pode ser dito, pensado e vivido em determinada cultura (Foucault, 1970). Assim, trabalhar com mitos não é apenas contar histórias antigas, mas intervir em regimes de verdade que nos constituem como sujeitos.

O mito opera como um arquivo cultural (Assmann, 1992) que condensa experiências coletivas, valores e conflitos de uma sociedade. Ele não dá “forma simbólica” a fenômenos naturais, mas configura nossa experiência do tempo, do espaço e da identidade (Ricoeur, 1983). Quando narramos o mito de Teseu, não estamos explicando o mar Mediterrâneo, mas problematizando questões que atravessam nossa existência: o que é justiça? Como lidar com o erro? O que nos constitui como sujeitos?

Na perspectiva de Deleuze e Guattari (1980), o mito pode funcionar como uma máquina de guerra contra o senso comum e as certezas instituídas. Ele não organiza a realidade segundo categorias fixas, mas desestabiliza as fronteiras entre o humano e o animal, o justo e o injusto, o herói e o monstro. O Minotauro não é “metade homem, metade touro” como curiosidade simbólica, mas como figura-limite que questiona nossas classificações morais e ontológicas.

Por isso, o mito se revela como um campo de pensamento potente: ele não oferece respostas, mas problematiza nossa relação com o mundo. Ao trabalhar com os mitos, não estamos resgatando uma forma arcaica de pensamento, mas ativando dispositivos que nos permitem pensar de outro modo: escapar das “rotas” traçadas pelo poder e inventar novas possibilidades de existência.

Do autor

Daniel Moraes Carlos

Indaiatuba, primavera de 2025

SUMÁRIO

| | |
|---|----|
| PREFÁCIO | 3 |
| ÍNDICE DE FIGURAS | 5 |
| APRESENTAÇÃO | 6 |
| OBJETIVOS ESPECÍFICOS | 8 |
| EIXO CURRICULAR, PÚBLICO ALVO, HABILIDADES FILOSÓFICAS | 8 |
| METODOLOGIA DE APLICAÇÃO | 9 |
| TESEU E O MINOTAURO | 10 |
| 1 O NASCIMENTO DE TESEU. | 11 |
| 2 OS TRABALHOS DE TESEU | 13 |
| 3 O NASCIMENTO DO MINOTAURO | 16 |
| 4 TESEU E O MINOTAURO | 18 |
| 5 TESEU E ARIADNE | 22 |
| 6 O CASTIGO DE TESEU | 23 |
| AS ROTAS DE FUGA | 24 |
| PLANO DE DISCUSSÃO | 28 |
| O PARADOXO DE TESEU | 31 |

ÍNDICE DE FIGURAS

| | |
|--|----|
| Figura 1: Labirindo de Minos..... | 7 |
| Figura 2: Teseu derrota Minotauro..... | 10 |
| Figura 3: Egeu consulta oráculo..... | 11 |
| Figura 4: Etra é aconselhada por Atena..... | 11 |
| Figura 5: Teseu ergue a pedra e encontra as sandálias e espada do seu pai..... | 12 |
| Figura 6: Teseu parte a pé para Atenas..... | 12 |
| Figura 7: Mapa Grécia..... | 13 |
| Figura 8: Primeira aventura - Encontro com Perifetes..... | 13 |
| Figura 9: Segundo encontro: O Gigante Sínis..... | 13 |
| Figura 10: A porca antropófaga..... | 14 |
| Figura 11 Encontro com Cirão..... | 14 |
| Figura 12: A cama de Procrusto..... | 14 |
| Figura 13: Teseu enfrenta Cércion..... | 14 |
| Figura 14: Medéia trama contra Teseu..... | 15 |
| Figura 15: Egeu reconhece Teseu pela espada..... | 15 |
| Figura 16: Teseu enfrenta os 50 Palântidas..... | 15 |
| Figura 17: Rei Minos ganha touro de Poseidon..... | 16 |
| Figura 18: Pasífae se apaixona pelo Touro..... | 16 |
| Figura 19: Nasce minotauro..... | 17 |
| Figura 20: Labirito visto de cima..... | 17 |
| Figura 21: Dédalo empurra Perdiz..... | 17 |
| Figura 22: Mapa ilhas Gregas..... | 18 |
| Figura 23: Rei Minos envia uma esquadra para atacar Atenas..... | 18 |
| Figura 24: Androgeu tenta domar o Touro..... | 18 |
| Figura 25: Jovens embarcam para Creta..... | 18 |
| Figura 26: Teseu embarca com os jovens para Creta..... | 19 |
| Figura 27: Teseu defende Eribéia, mergulha e recupera o anel com ajuda de Poseidon..... | 19 |
| Figura 28: Jovens embarcados na trirreme..... | 19 |
| Figura 29: Teseu desfila por Creta..... | 20 |
| Figura 30: Ariadne se apaixona por Teseu..... | 20 |
| Figura 31: Ariadne ajuda Teseu com a promessa de casamento..... | 20 |
| Figura 32: Teseu luta com o Minotauro..... | 21 |
| Figura 33: Teseu vence Minotauro..... | 21 |
| Figura 34: Ariadne abandonada em Naxos..... | 22 |
| Figura 35: Mapa Grécia atual - Naxos..... | 22 |
| Figura 36: Ariadne é resgatada por Dionísio..... | 22 |
| Figura 37: Rei Egeu não suporta ver as velas pretas da trirreme..... | 23 |
| Figura 38: Teseu se torna rei e homenageia o mar com o nome do pai..... | 23 |
| Figura 39: Esquema ilustrativo de linha de fuga em espiral, adaptado de conceitos de Deleuze e Guattari..... | 28 |
| Figura 40: Ícaro ignora os conselhos do seu pai..... | 30 |
| Figura 41: Teseu triste observa a vela negra..... | 31 |
| Figura 42: Qual dos dois navios conserva a identidade da aventura de Teseu?..... | 32 |
| Figura 43: Navio original X Navio reconstruído..... | 33 |

Nota: Todas as imagem foram gerada com auxílio da ferramenta Manus IA (Meta), os prompt estão na descrição da figura. O autor assume total responsabilidade pela seleção, edição e uso contextual da imagem no trabalho acadêmico

APRESENTAÇÃO

Caros Colegas,

O presente material refere-se a um Produto Educacional vinculado à Dissertação de Mestrado, do Programa de Mestrado Profissional em Filosofia da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Este recurso didático foi desenvolvido e validado a partir de atividades desenvolvidas com alunos do Ensino Fundamental (Ciclos 1 e 2) da rede municipal de ensino de Indaiatuba (SP), cidade pioneira no ensino de filosofia com crianças desde 1998. Portanto, caso seja necessário, o produto pode ser adequado de acordo com a realidade dos alunos e região.

O recurso intitulado “Labirinto Filosófico” traz a mitologia grega como tema articulador entre a experiência infantil e a problematização filosófica, a caminho de uma prática que valoriza a autoria do pensamento e a criação de conceitos. Sendo assim, o objetivo deste Produto Educacional é auxiliar os professores do Ensino Fundamental no planejamento da prática pedagógica, possibilitando a discussão de questões existenciais e éticas de forma integrada e dialogada, com uma abordagem que parte da criança para a filosofia, visando proporcionar aos alunos uma experiência transformadora que os convide a pensar por si mesmos, questionar as certezas estabelecidas e criar novos sentidos para o mundo.

Em um contexto contemporâneo, é oportuno salientar que o professor deve assumir novas posturas, buscando práticas pedagógicas que rompam com a lógica da explicação e da transmissão de conteúdo, resistindo à institucionalização e à reprodução acrítica. O Labirinto Filosófico propõe uma metodologia inspirada na “educação menor” de Silvio Gallo, que valoriza a singularidade do pensamento infantil e reconhece a infância como potência criativa, não como objeto de controle ou fase a ser superada. Essa abordagem busca transformar a sala de aula em um espaço de invenção, resistência e experimentação, onde o pensamento filosófico emerge como acontecimento e não como mero conteúdo a ser assimilado.

Espera-se também que, além dos professores de filosofia, profissionais de outras disciplinas, como língua portuguesa, história, artes e ciências, possam fazer uso desse material como protótipo para o desenvolvimento de suas atividades, reconhecendo que a filosofia não é um território isolado, mas uma prática que atravessa todas as áreas do conhecimento e da experiência humana.

O Labirinto Filosófico não se propõe como um manual prescritivo, mas como um mapa de provocações que convida professores e alunos a encontrarem desvios possíveis em sala de aula. É um campo aberto que possibilita criar, recriar e ressignificar conceitos segundo os próprios valores e vivências, preservando a autoria, os desvios, os sentimentos e a investigação do aluno, e também do professor.

Ao operar na fricção entre o dispositivo de infantilidade descrito por Sandra Mara Corazza e o devir-criança proposto por Gilles Deleuze, o Labirinto Filosófico cria uma zona de indeterminação onde a criança pode exercer sua potência criadora sem abandonar completamente o sistema escolar. É nesse espaço de tensão produtiva que a filosofia na escola se transforma em um verdadeiro direito universal, não como mero conteúdo curricular, mas como experiência de pensamento que transforma quem pensa.

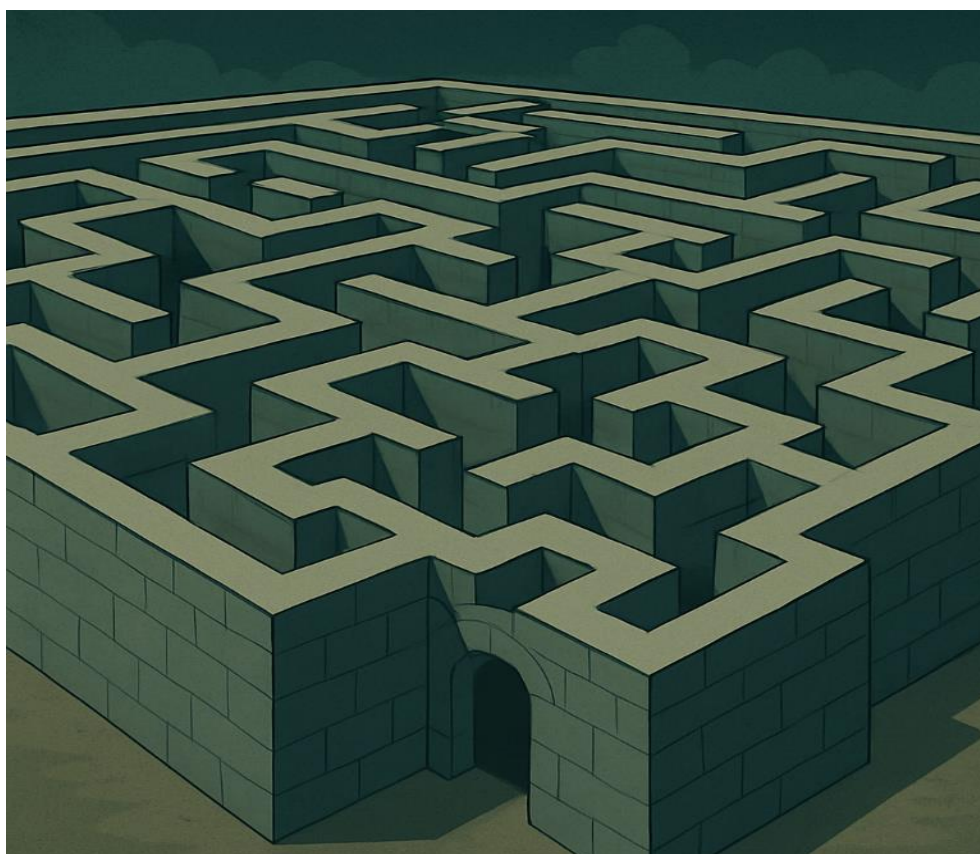


Figura 1: Labirindo de Minos.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Este produto tem como objetivos específicos:

- Promover a autoria filosófica infantil: criar condições para que as crianças exerçam sua capacidade de problematizar a realidade, questionar as certezas estabelecidas e criar conceitos próprios;
- Catalisar a Experiência Trágica: proporcionar situações em que as crianças enfrentem o colapso dos clichês adultos, o desmoronamento das explicações prontas e o confronto com o abismo do sentido, transformando essa experiência em potência de criação;
- Articular teoria e prática: traduzir os pressupostos da Educação Menor em atividades concretas que permitam a emergência do pensamento próprio, sem sucumbir às lógicas de institucionalização e controle;
- Respeitar a igualdade das inteligências: operar a partir do princípio rancieriano de que todas as inteligências são iguais, oferecendo ferramentas conceituais sem impor respostas prontas;
- Fortalecer o direito à filosofia: materializar o direito das crianças à filosofia, reconhecido pela UNESCO e pela Convenção sobre os Direitos da Criança, garantindo acesso ao pensamento crítico e criativo desde a infância.

EIXO CURRICULAR, PÚBLICO ALVO, HABILIDADES FILOSÓFICAS

O conjunto de aulas se enquadra no Eixo Curricular “Filosofia e Conhecimento”, que diz respeito à relação entre a atividade filosófica, o saber e o conhecimento. O Objeto de Conhecimento é o (FC5.1) “Formas de conhecer mito, filosofia, arte e ciência” (INDAIATUBA, 2022). O público alvo são os alunos dos quintos anos do Ensino Fundamental.

Espera-se que os envolvidos passem pelas seguintes Habilidades em Filosofia (INDAIATUBA, 2022, p. 551): 1) Identificar e elaborar questionamentos pertinentes aos temas abordados; 2) Identificar e elaborar hipóteses coerentes com as questões propostas durante a discussão dos temas abordados; 3) Identificar e elaborar justificativas para as hipóteses

propostas, verbalizando-as de maneira autônoma; 4) Reconhecer e respeitar outros pontos de vista, durante a análise de determinada situação; 5) Identificar, avaliar e elaborar argumentos, defendendo suas posições frente aos temas abordados; 6) Reconhecer e considerar outros pontos de vista, bem como as posições contrárias às suas ideias durante a análise de determinada situação; 7) Reconhecer e considerar o processo do embate de perspectivas e elaborar eventuais produtos.

METODOLOGIA DE APLICAÇÃO

O recurso segue a metodologia proposta por Silvio Gallo (2003), articulando o mito de Teseu com as etapas de um percurso filosófico:

- Sensibilização: aproximação e contextualização do mito, apontando as “rotas de fuga” como condições necessárias para a problematização.
- Problematização: transformação das rotas de fuga em questionamentos filosóficos, intrometendo-se nos temas com curiosidade e registrando enunciados que circunstanciam problemas centrais.
- Discussão Coletiva: trabalho através do **Plano de Discussão**, escolhendo aprofundar um dos problemas levantados, analisando trechos pertinentes do mito e outras referências.
- Conceituação: culminação no momento de investigação através do Paradoxo do Navio de Teseu, provocando o pensamento sobre o conceito de identidade e instrumentalizando para a autocompreensão.

TESEU E O MINOTAURO



Figura 2: Teseu derrota Minotauro.

TESEU FOI UM GRANDE HERÓI ATENIENSE CUJO NOME SIGNIFICA: “O HOMEM FORTE POR EXCELÊNCIA”. SEU PAI ERA EGEU, REI DE ATENAS E SUA MÃE ETRA.

ESSE MITO FALA DE CORAGEM, DE TRAIÇÃO, DE AGIR SEM PENSAR, PUNIÇÃO, SOBRE O BEM E O MAL.

HISTÓRIA LIVREMENTE ADAPATADA DO LIVRO “MITOLOGIA: deuses, heróis e lendas” (1973).

1 O NASCIMENTO DE TESEU.

Egeu não conseguia ter filhos. Resolve consultar o oráculo de Apolo, em Delfos. A resposta foi enigmática: “Não abra a tampa da garrafa antes de atingir o ponto mais alto da cidade de Atenas”. Egeu não conseguiu decifrar o oráculo e resolve voltar ao seu reino em Atenas.

No caminho de volta para casa, Egeu resolveu passar por Trezena, uma cidade onde reinava Piteu, seu amigo pessoal e tido como um grande sábio.

Antes de chegar em Trezena, passa por Corinto, onde se encontra com Medéia, esposa de Jasão. Ela promete resolver o problema do rei utilizando magia, mas em troca ela pede asilo para ele em Atenas.

Depois do encontro com Medéia, encontra Piteu em Trezena. Piteu era muito esperto e logo interpretou o oráculo.



Figura 3: Egeu consulta oráculo.



Figura 4: Etra é aconselhada por Atena.

A interpretação intuía que Egeu teria um filho. Piteu dá um grande baquete para Egeu e envia sua filha Etra para namorar com ele. Etra tem um sonho onde a deusa Atena pedia que ela fosse fazer orações em uma praia chamada Esfera. Lá chegando, se encontra com Poseidon.

Egeu imaginando que Etra poderia estar grávida, esconde sua espada e suas sandálias debaixo de uma pesada pedra e, antes de voltar para Atenas, diz a Etra: “quando meu filho for bem forte e conseguir levantar a pedra, peça-lhe para vir a Atenas, portando a espada e calçando as minhas sandálias”.

Esses cuidados em identificar o filho derivam do fato de seus 50 sobrinhos, os Palântidas estarem de olho no seu trono, Egeu governava por ser o irmão mais velho dos quatro, mas não tinha filhos. E achou melhor deixar o menino, que batizou de Teseu, aos cuidados de seu avô Piteu e de um orientador chamado Cônidas.

Atingida sua maior idade, Teseu consegue levantar a pedra e ouve de sua mãe a história de sua vida.

Calça as sandálias, empunha a espada e vai ao encontro do seu pai.



Figura 5: Teseu ergue a pedra e encontra as sandálias e espada do seu pai.



Figura 6: Teseu parte a pé para Atenas.

2 OS TRABALHOS DE TESEU

Seu avô recomenda que Teseu vá de navio para Atenas, seria uma viagem mais tranquila, mas ele prefere ir por terra para aproveitar o passeio e matar alguns bandidos. Ofereceu suas madeixas a Apolo em Delfos e parte a pé em busca de aventuras.

O trajeto era um local perigoso, cheio de bandidos.

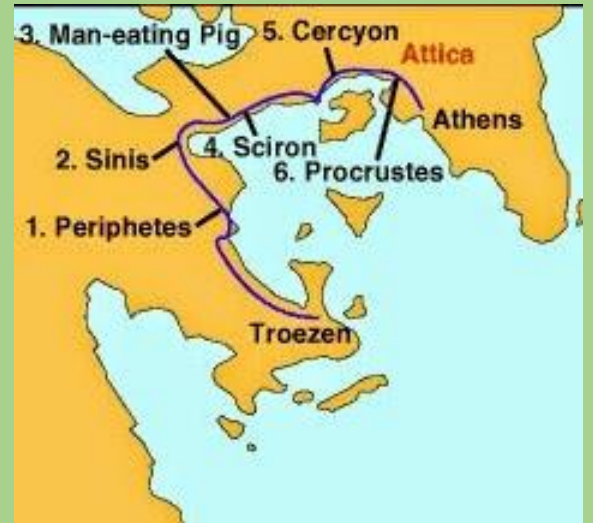


Figura 7: Mapa Grécia.



Figura 8: Primeira aventura - Encontro com Perifetes.

No segundo encontro deparou-se com o gigante Sínis, esse gigante furioso gostava de destruir as coisas por simples prazer. Os peregrinos eram amarrados a um pinheiro que era vergado até o chão e depois arremessados no ar, caindo posteriormente sobre rochas. Teseu fez a mesma coisa com Sínis e eliminou mais um bandido.



Figura 9: Segundo encontro: O Gigante Sínis



Figura 10: A porca antropófaga.

Em seguida enfrentou uma porca antropófaga (comedora de gente) da região de Crômion, chamada Féia (cinza-escuro). Ela foi eliminada com um golpe de espada.

Continuando seu caminho encontrou-se com Cirão. Cirão obrigava os passantes a ficarem de joelhos e lavarem seus pés, assim que faziam isso ele os empurrava no precipício. Caindo no mar os peregrinos eram devorados por uma tartaruga gigante. Teseu deu a ele o mesmo destino de suas vítimas arremessando ao mar para ser devorado pela tartaruga.



Figura 11 Encontro com Cirão.



Figura 12: A cama de Procrusto.

Logo adiante, encontrou-se com Procrusto. O criminoso possuía duas camas, uma pequena e outra grande, na grande colocava as pessoas pequenas e as esticava e, na cama pequena colocava os viajantes grandes e cortava suas pernas. Teseu deu o mesmo fim a Procrusto.

Em seguida encontrou Cércion. O ser gigantesco obrigava os peregrinos a lutarem com ele, mas sempre vencia e os esmagava. Teseu lutou com ele levantou-o no ar e arremessou-o ao chão.



Figura 13: Teseu enfrenta Cércion



Figura 14: Medéia trama contra Teseu.

Quando Teseu chegou em Atenas já era conhecido pelos seus feitos, mas o rei Egeu não sabia que ele era seu filho. Medéia já estava instalada no palácio real depois de fugir de Corinto, após o assassinato de 4 pessoas, inclusive seus dois filhos.

Medéia sabia da identidade do herói, mas não contou a Egeu e sim convenceu-o a matar o forasteiro dizendo que ele era uma ameaça ao seu reinado. Colocou veneno no vinho e ofereceu ao visitante ilustre.

Teseu tirou a espada para se sentar à mesa e Egeu o reconheceu, evitando assim a sua morte. Medéia foi expulsa do reino.

Ao tomar conhecimento que Egeu tinha um filho, seus primos, os cinquenta Palântidas resolveram matar Teseu, se dividiram para fazer uma emboscada, mas não adiantou muito, pois Teseu foi avisado pelo arauto chamado Leos.



Figura 15: Egeu reconhece Teseu pela espada.



Figura 16: Teseu enfrenta os 50 Palântidas.

Conta-se que depois da “limpeza familiar” Teseu teve de se exilar por um ano em Trezena.

3 O NASCIMENTO DO MINOTAURO

Na mitologia cretense Minos era filho de Zeus e de Europa e teve como irmãos Radamanto e Sarpédon. Como sempre acontece houve uma disputa entre os irmãos para saber quem seria o rei de Creta. Minos alegou ser o mais poderoso e estar bem com seu tio Poseidon, dele conseguindo o que queria. Pediu a Posídon um touro maravilhoso com a promessa de sacrificá-lo ao deus, depois da posse definitiva do trono. Quando viu o touro maravilhoso e já tinha conseguido o trono resolveu preservar o animal e colocou-o no seu rebanho. Posídon ficou muito irritado com o fato e resolveu se vingar. Minos era casado com Pasífae, e tinha 4 filhos: Glauco, Andrógeo, Fedra e Ariadne.



Figura 17: Rei Minos ganha touro de Poseidon.



Figura 18: Pasífae se apaixona pelo Touro.

Uma das vinganças de Poseidon foi enviar a Pasífae uma paixão doentia pelo touro. O amor era tanto que ela chamou então seu construtor Dédalo, pai de Ícaro, e pediu para construir um simulacro de vaca.

Da união entre o touro e a rainha Pasífae nasceu um ser monstruoso, metade homem e metade touro, dito que ficou com o pior dos dois: o corpo do homem e a cabeça do touro. Minos não matou essa criança disforme e sim alojou-a num labirinto construído por Dédalo.



Figura 19: Nasce minotauro.



Figura 20: Labirinto visto de cima.



Figura 21: Dédalo empurra Perdiz.

Dédalo era ateniense da família real, e teria fugido para Creta, motivado pelo assassinato de seu sobrinho e auxiliar Perdiz. Perdiz foi o inventor da serra, quando se inspirou na arcada dentária de uma serpente. A inveja foi crescendo e um dia Dédalo jogou Perdiz do alto da Acrópole.

4 TESEU E O MINOTAURO

O touro, que ficou conhecido como Touro de Creta, enviado por Poseidon para Minos, enlouqueceu e corria por atenas destruindo tudo que via pela frente. Para combater o touro de Creta, foi enviado o jovem Androgeu, filho de Minos e sua esposa Pasífae, reis de Creta.

Androgeu acabou morrendo, dizem que a morte foi motivada pela a inveja que

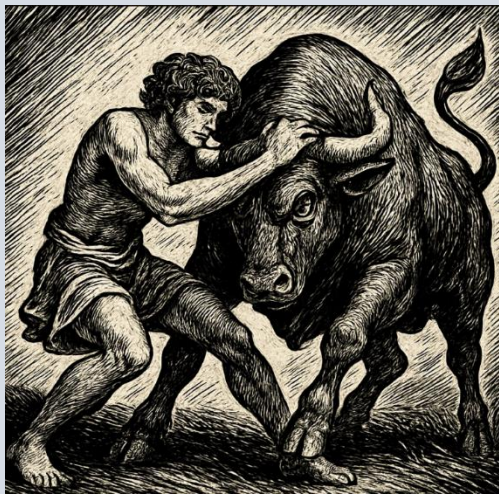


Figura 24: Androgeu tenta domar o Touro.

Androgeu causou pelo seu

desempenho nos jogos de Atenas, outras histórias contam que ele acabou morrendo o tentar matar o

touro. De qualquer forma, seu pai Minos culpou Egeu e resolveu fazer uma guerra contra a pólis de Atenas. Minos rumou para cidade de Mégara com sua poderosa esquadra e logo partiu para cercar Atenas.



Figura 23: Rei Minos envia uma esquadra para atacar Atenas.

Durante a guerra uma peste enviada por Zeus contra os atenienses provocou a derrota de Egeu, o que levou o rei Minos a cobrar uma taxa a cada nove anos. A taxa foi na forma de 7 rapazes e 7 moças atenienses que seriam enviados para Creta, onde seriam colocados no labirinto para serem devorados pelo seu filho monstruoso, o Minotauro.



Figura 22: Mapa ilhas Gregas.



Figura 25: Jovens embarcam para Creta



Figura 26: Teseu embarca com os jovens para Creta.

Na terceira remessa de jovens, Teseu estava presente e resolveu intervir no problema. Entrou no lugar de um jovem e partiu para Creta para entrar no Labirinto. Na partida usou velas pretas para navegar e seu pai entregou-lhe um jogo de velas brancas, para usar caso saísse vitorioso na missão.

Conta a história, que na viagem estava Eribéia filha do rei de Mégara e que Minos teria vindo pessoalmente buscar os quatorze jovens e durante a viagem de volta apaixonou-se por Eribéia. Esta pediu auxílio a Teseu que desafiou Minos para uma prova. Minos jogou um anel no mar e disse que deixaria a jovem em paz se ele conseguisse buscá-lo. Com a ajuda de Poseidon ele trouxe o anel de volta.



Figura 27: Teseu defende Eribéia, mergulha e recupera o anel com ajuda de Poseidon.



Figura 28: Jovens embarcados na trirreme.



Figura 29: Teseu desfila por Creta.

Ao chegar a Creta, Teseu desfila pela cidade com os outros jovens atenienses.

É visto pela filha de Minos, de nome Ariadne, que por ele se apaixona. Prometida em casamento por Teseu, ela facilita a sua saída do labirinto com um artifício que aprendeu com Dédalo, seu construtor.



Figura 30: Ariadne se apaixona por Teseu.



Figura 31: Ariadne ajuda Teseu com a promessa de casamento.

Para tal fornece a Teseu um novelo de lã que deve ser amarrado na porta de entrada do labirinto e que será esticado nas suas andanças em busca do confronto com a fera.

Teseu encontra o Minotauro adormecido, luta com ele com as mãos desnudas e o vence. Para sair usa o artifício de enrolar o novelo de lã.



Figura 32: Teseu luta com o Minotauro.

Teseu cumpre a promessa e ao embarcar de volta para Atenas, com os treze jovens, leva consigo Ariadne, antes de fugirem os jovens sabotam todos os navios que estavam no porto de Creta.



Figura 33: Teseu vence Minotauro.

5 TESEU E ARIADNE

No caminho de volta, Teseu para na ilha de Naxos para descansar e de lá zarpa, abandonando Ariadne dormindo na praia.

Diz a história que Teseu não queria se casar com Ariadne.



Figura 34: Ariadne abandonada em Naxos.

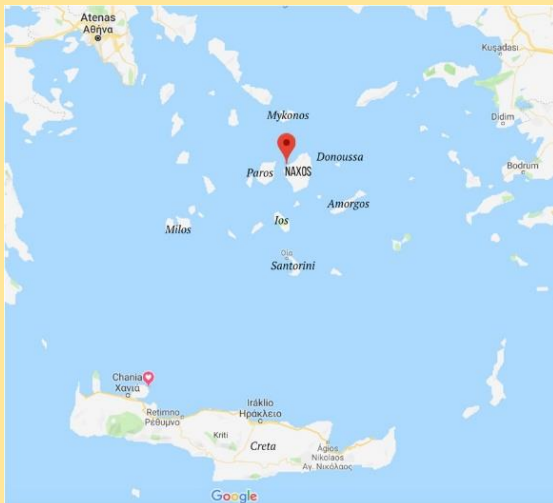


Figura 35: Mapa Grécia atual - Naxos

Esta é a versão mais conhecida, tem uma outra, que o deus Dioniso foi quem pediu para Teseu deixar a jovem lá.



Figura 36: Ariadne é resgatada por Dionísio.

6 O CASTIGO DE TESEU

Como castigo divino, ao se aproximar de Atenas, Teseu esqueceu de trocar as velas negras pelas velas brancas e seu pai quando avistou o navio achou que ele havia morrido na empreitada.

Sentindo-se culpado o Rei decide se atirar do penhasco e precipita no mar.

Teseu consegue ver seu pai antes da queda, e só nesse momento é que lembra-se que tinha esquecido de trocar as velas pretas pelas velas brancas.

Em homenagem ao rei o mar passou a se chamar Egueu, hoje seu nome é mar Mediterrâneo. Após a morte de seu pai Teseu passou a governar Atenas.



Figura 37: Rei Egeu não suporta ver as velas pretas da trirreme.



Figura 38: Teseu se torna rei e homenageia o mar com o nome do pai.

AS ROTAS DE FUGA

As rotas de fuga no mito, apresentam, não apenas nos feitos heroicos, mas os pequenos desvios: o sonho, o segredo, a mentira, o engano, o medo, o esquecimento. Esses momentos são oportunidades para filosofar pois escapam da lógica e da moral simples: são objetos de análise: o erro, o acaso, o afeto, o conflito.

O enigma do oráculo

“Não abra a tampa da garrafa antes de atingir o ponto mais alto da cidade de Atenas.”

Linha de fuga: A Verdade e a Interpretação.

Questão filosófica: como entendemos os conselhos que não compreendemos? O que é um enigma (algo que nos confunde ou algo que nos faz pensar)?

Por que o deus não falou de um jeito que todo mundo entendesse? Uma mesma frase pode ter vários significados? Como sabemos qual é o certo? Piteu era "sábio" porque entendeu a resposta. O que é ser sábio? É saber mais coisas ou entender as coisas de um jeito diferente? Quando um adulto dá uma ordem que a criança não entende, o que se faz? Obedece ou pergunta?

O segredo de Egeu e a pedra escondida

“Egeu escondeu sua espada e suas sandálias debaixo de uma pesada pedra, e disse: quando meu filho for forte, que venha me encontrar.”

Rota de fuga: Identidade, Prova, Merecimento, Segredo e a espera.

Questão filosófica: E se a identidade dependesse de uma prova? Pense numa situação em que precisamos provar que somos merecedores de algo.

Por que Teseu precisava levantar uma pedra para ser considerado forte e filho do rei? O que faz você ser quem você é? São as coisas que você tem (como a espada e as sandálias) ou as coisas que você faz (como levantar a pedra)? É justo ter que provar o tempo todo que você merece alguma coisa? O que acontece com quem não consegue levantar a pedra (ou não sabe a resposta, não é bom em esportes, não fala alto)? Quem decide o que é ser forte?

A escolha do caminho perigoso

“O avô recomenda o caminho seguro pelo mar, mas Teseu escolhe o caminho perigoso por terra para ter aventuras.”

Rota de Fuga: Escolha, Risco e Liberdade.

Questões filosóficas: o que é coragem? É fazer o que é certo, o que é perigoso, ou o que se deseja? Ser corajoso é sempre a melhor coisa a se fazer? Existe diferença entre coragem e teimosia? É mais importante estar seguro ou ser livre para escolher o próprio caminho? Por que alguém escolheria o caminho mais difícil? Agir por conta própria é sempre errado?

O encontro com os bandidos

“Teseu faz aos bandidos o mesmo que eles faziam aos outros.”

Rota de fuga: Justiça, Vingança e Punição.

Questões filosóficas: Quando alguém faz o mal a quem faz o mal, isso é justiça ou apenas repetição da violência? Qual a diferença entre justiça e vingança? Existe outra forma de parar o mal sem se tornar igual ao mal? É justo pensar “Ele bateu em mim, então eu bato nele!”? Quais consequências do "olho por olho, dente por dente"? Quem decide qual é o castigo certo para cada erro? Teseu agiu como um herói ou como um juiz?

Procrusto e a Cama

“O bandido que esticava ou cortava as pessoas para que coubessem perfeitamente em sua cama”.

Rota de Fuga: Bullying, Diferença, Norma e Tolerância.

Questões para Discussão: O que há de errado em ser diferente? Às vezes, nós também tentamos "esticar" ou "encolher" nossos amigos para que eles pensem e ajam como a gente? Como essa postura se relaciona com a pressão para usar a mesma roupa ou brincar da mesma brincadeira que todo mundo.

A relação com Medéia

“Medéia sabe da identidade de Teseu e tenta enganar o rei, envenenando o vinho.”

Rota de fuga: o engano, a dissimulação, a aparência.

Questões filosóficas: por que alguém mente? Mentir é sempre errado? Em que sentido a mentira pode ser uma forma astuta de sobrevivência.

O sacrifício dos jovens atenienses

“A cada nove anos, sete rapazes e sete moças eram enviados a Creta para serem devorados pelo Minotauro.”

Rota de Fuga: Culpa Coletiva e Injustiça.

Questões filosóficas: por que obedecemos? O que é o medo coletivo? É justo que todos os jovens de Atenas paguem por uma guerra que eles não começaram? Uma pessoa pode ser culpada por algo que outra pessoa fez? Teseu se ofereceu para ir. O que faz alguém se arriscar pelos outros? Isso é ser um herói? Reflita sobre se essas regras são justas ou injustas na escola; Meninos e meninas andarem em filas separadas. A classe inteira ficar sem recreio porque alguns alunos fizeram bagunça.

A Natureza do Minotauro

“O monstro, metade homem e metade touro, nascido de uma vingança divina, vive preso no labirinto.”

Rota de Fuga: O que é um Monstro? Culpa e Empatia.

Questões para Discussão: O Minotauro nasceu mau ou se tornou mau? Ele teve escolha? Ele é um monstro porque é diferente na aparência ou por causa do que ele faz? É justo Teseu matá-lo? O Minotauro não era também uma vítima da briga entre os deuses e os reis? O medo do banheiro escuro, o medo de um animal desconhecido, o colega novo que parece estranho antes de o conhecermos, como o medo pode nos atrapalhar?

O labirinto e o medo do desconhecido

“Teseu entra no labirinto, um lugar escuro, confuso, onde se pode se perder para sempre.”

Rota de fuga: Medo e Coragem.

Questões para Discussão: É possível confiar em algo que não se vê? O monstro pode ser maior na nossa imaginação do que na realidade? O que nos ajuda a não ter medo do desconhecido? O banheiro da escola é escuro e ecoa. Será que tem algo lá? Como saber se é só imaginação ou se é perigoso?

O novelo de Ariadne

“Ariadne se apaixona por Teseu e o ajuda a vencer, entrega um novelo de lã a Teseu para que ele encontre o caminho de volta, traindo seu pai e sua pátria”.

Rota de fuga: Memória e pensamento.

Questões para Discussão: Ariadne fez a coisa certa? Por quê? É possível ser leal a duas pessoas ao mesmo tempo (ao pai e a Teseu)? O que é mais importante: a lealdade à sua família ou seguir o que seu coração diz? Reflita se essa situação é equivalente à contar um segredo de um amigo para outro, escolher entre a família e um amigo numa briga, ajudar um colega na prova mesmo sabendo que é errado?

O abandono de Ariadne

“Na ilha de Naxos, Teseu deixa Ariadne dormindo e parte.”

Rota de Fuga: Lealdade, Traição e Amor.

Questões filosóficas: Por que as promessas são tão importantes? Por que as pessoas traem promessas? Prometer é fácil. Cumprir é difícil. Por quê? Teseu enganou Ariadne? Ou mudou de ideia? Pode-se mudar de ideia sem trair? O que é pior: mentir ou não cumprir uma promessa feita com sinceridade? Meu amigo prometeu brincar comigo, mas foi com outro. Ele te traiu? Ou só descobriu que queria outra coisa?

Teseu Esquece as Velas:

“O herói, depois de abandonar a mulher que o salvou, por esquecimento, causa a morte do próprio pai.”

Rota de Fuga: O Herói Imperfeito, Esquecimento e Consequências.

Questões para Discussão: Teseu deixou de ser um herói depois de abandonar Ariadne? Pessoas boas podem fazer coisas ruins? O esquecimento de Teseu foi sem querer, mas mesmo assim seu pai morreu. Nós somos culpados por acidentes que causamos sem intenção? Um pequeno esquecimento pode causar um grande problema? O que acontece quando erramos sem querer? Somos culpados mesmo assim? Teseu teve culpa se não fez de propósito? Existe culpa sem intenção? Como lidar com o arrependimento? Como consertar um erro que não dá para desfazer? Essa história tem um final feliz? Por quê?

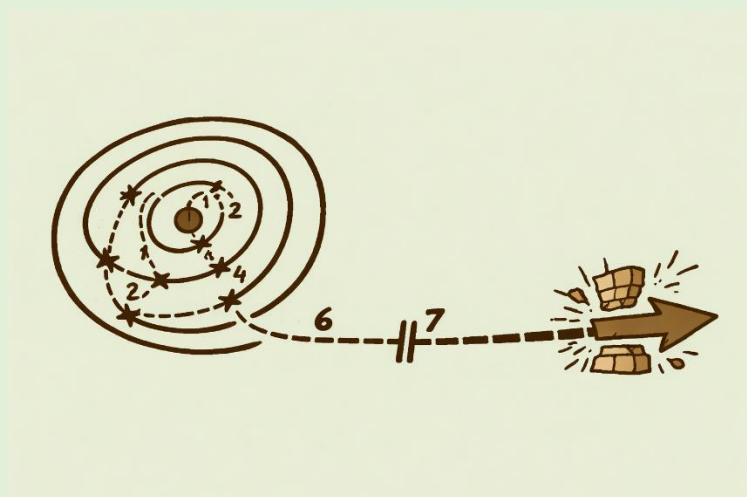


Figura 39: Esquema ilustrativo de linha de fuga em espiral, adaptado de conceitos de Deleuze e Guattari.

A morte de Egeu e o nascimento do mar Egeu

“Em homenagem ao rei, o mar passou a se chamar Egeu.”

Rota de fuga: Luto, Despedida, A transformação da dor em memória.

Questões filosóficas: Como algo triste pode se tornar lembrança bonita? O que é homenagear alguém?

PLANO DE DISCUSSÃO.

PENSE COLETIVAMENTE, DEBATENDO OS MOTIVOS DA SUA RESPOSTA:

- 1) Na sua opinião, por que o rei Minos decidiu esconder o Minotauro em um labirinto, em vez de cuidar dele de outra maneira?

- 2) Quando temos medo ou vergonha de algo, o que normalmente fazemos? Tentamos nos esconder ou enfrentar?

- 3) Você acha que Minos tinha outra opção em relação ao Minotauro? O que ele poderia ter feito de diferente?

- 4) Teseu sabia dos perigos, mas mesmo assim decidiu enfrentar o Minotauro. Por que Teseu decide enfrentá-lo? O que leva alguém a encarar seus maiores medos?

- 5) Em quais momentos da sua vida você precisou ser corajoso(a) como Teseu? Conte uma história em que você teve de enfrentar um medo ou uma vergonha.

- 6) O que você achou da ajuda que Ariadne deu a Teseu? Por que acredita que ela o ajudou? Você já ajudou alguém? Como foi? É sempre fácil ajudar?

- 7) Você acha que Teseu teria conseguido vencer o Minotauro sem a ajuda de Ariadne? O que achou da atitude de Teseu ao abandonar Ariadne?

- 8) Você acha que o Minotauro era uma criatura malvada? Por quê?

- 9) Você acha que o Minotauro tinha escolha sobre suas ações?

10) O que faz alguém ser visto como “bom” ou “mau”? É possível que alguém seja considerado “mau” sem ter culpa?

11) O labirinto foi construído para prender o Minotauro, mas, simbolicamente, o que ele pode representar?

12) Você já se sentiu como se estivesse em um “labirinto” na vida, sem saber como sair de uma situação difícil? Como foi essa situação e como você lidou com ela?

13) Após construir o labirinto, Dédalo foge de Creta junto com seu filho.

No mito de Dédalo e Ícaro, Dédalo cria asas de cera e penas para que pudessem escapar da ilha onde estavam presos. Antes de voarem, Dédalo adverte Ícaro para não voar muito alto, pois o sol poderia derreter a cera. Porém, Ícaro ignora o conselho e, deslumbrado com o firmamento, voa alto demais. O calor do sol derrete as asas, fazendo-o cair no mar e morrer.

O que o mito de Dédalo e Ícaro pode nos ensinar sobre os perigos de ignorar conselhos e sobre os limites impostos pela própria condição humana?



Figura 40: Ícaro ignora os conselhos do seu pai

O PARADOXO DE TESEU

Um paradoxo é uma afirmação ou situação que parece contraditória ou ilógica.

Exemplo: “paradoxo do mentiroso”, onde alguém diz: “Esta frase é falsa.”

Implica que se a frase for verdadeira, então a frase é falsa; e se a frase for falsa, então a frase é verdadeira. O resultado é um paradoxo onde a frase é verdadeira se, e somente se, for falsa, criando um ciclo infinito de contradições.

O paradoxo do Navio de Teseu é um problema filosófico que nos faz refletir sobre a natureza da identidade.



Figura 41: Teseu triste observa a vela negra

Em resumo, o paradoxo se baseia na seguinte questão:

Teseu se culpou pela morte de seu pai e decide guardar o navio para não esquecer o que havia ocorrido. Com o passar dos anos, as peças do navio vão se deteriorando e aos poucos sendo substituídas por novas. Se todas as peças forem trocadas, uma a uma, até que nenhuma peça original permaneça, o navio que

resta ainda é o mesmo navio de Teseu? Ou se tornou um novo navio? Se um marceneiro muito habilidoso juntar as peças do navio que foram descartadas e reproduzir um novo navio. Qual deles será o navio de Teseu?

O paradoxo reflete sobre o que dá a identidade de um objeto, se é a sua forma, sua história ou a continuação da sua existência? Se substituirmos todas as partes de um objeto, ele continua sendo o mesmo?



Figura 42: Qual dos dois navios conserva a identidade da aventura de Teseu?

Tentativas de resposta do paradoxo: Alguns argumentam que o navio continua sendo o mesmo, pois a identidade está ligada à história e à continuidade da existência, independentemente das mudanças nas partes. Outros filósofos defendem que o navio se torna um novo objeto, já que não possui mais nenhuma das peças originais.

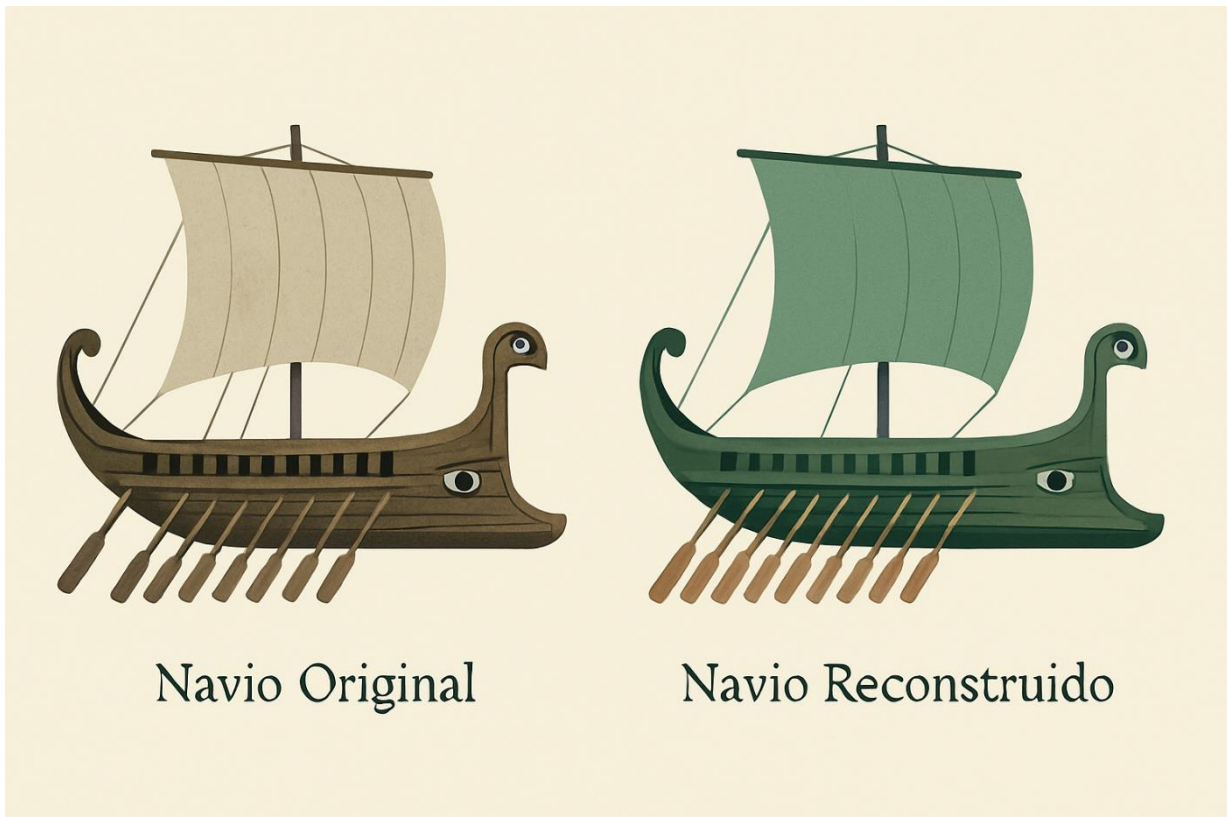


Figura 43: Navio original X Navio reconstruído.

O paradoxo do navio de Teseu não tem uma resposta definitiva.

PENSE E RESPONDA:

O que define nossa identidade? Nosso corpo está constantemente renovando nossas células, se todas as nossas células forem substituídas, nós continuaremos sendo a mesma pessoa? Explique.

Nossa identidade está ligada às nossas experiências de vida e às memórias que carregamos. Pensando assim o que acontece se sofremos de amnésia ou se nossas memórias forem alteradas?

Nossa forma de pensar e jeito de ser são fundamentais para construção da nossa identidade, mas se cada dia podemos aprender mais e mudar nosso comportamento, explique em que medida podemos dizer que a identidade pode ser um processo de mudanças e transformações?

Até que ponto as nossas experiências de vida moldam quem somos? Escreva algo que aconteceu contigo, de como uma vivência mudou seu jeito de pensar.

Se você pudesse transferir sua mente para um robô, você seria a mesma pessoa?

Se todas as suas memórias fossem apagadas e substituídas por novas, você seria a mesma pessoa?

Se um robô tivesse memórias, poderíamos dizer que essas máquinas são humanas?

Se uma cópia perfeita de uma pessoa fosse criada, qual seria a original e qual seria a cópia?