

Anais do VI Encontro ANPOF Educação Básica

Taís Silva Pereira & Rafael Mello Barbosa
(Organizadores)

COLEÇÃO
ANPOF
XX
ENCONTRO



Ao longo de sua trajetória, a ANPOF tem desempenhado um papel fundamental na consolidação da pós-graduação em Filosofia no Brasil, promovendo o intercâmbio acadêmico, fomentando pesquisas inovadoras e abrindo espaços para reflexões que dialogam com os desafios do presente. Em sintonia com esse compromisso, esta edição do encontro trouxe uma importante mudança na organização das apresentações: a transição das Sessões Temáticas (STs) para os Eixos Temáticos (ETs). Essa nova estrutura busca ampliar a interlocução entre diferentes perspectivas e consolidar debates que, muitas vezes, ficavam dispersos em sessões isoladas.

Anais do VI Encontro ANPOF Educação Básica

Anais do VI Encontro ANPOF Educação Básica

Taís Silva Pereira

Rafael Mello Barbosa

Organizadores



Gerente Editorial

Junior Cunha

Conselho Editorial

Ana Karine Braggio

Gustavo Rohte de Oliveira

Jaqueline Thais de Souza

José Francisco de Assis Dias

Júlio da Silveira Moreira

Pietra Maria Gulak Welter

Reginaldo César Pinheiro

Ronaldo de Oliveira

Produção Editorial

Ammy Lee Vitória

Daniela Valentini

José Luiz G. Mariani

Medéia Lais Reis

Mônica Chiodi

Instituto Quero Saber

www.institutoquerosaber.org

editora@institutoquerosaber.org

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

A532

Anais do VI encontro ANPOF educação básica /
organizadores, Tais Silva Pereira e Rafael
Mello Barbosa. 1. ed. (e-book)- Toledo, Pr.:
Instituto Quero Saber, 2025.
196 p.: il; color. (Coleção do XX Encontro
Nacional de Filosofia da ANPOF)

Modo de Acesso: World Wide Web:

www.institutoquerosaber.org

ISBN: 978-65-5121-188-1

DOI: <https://doi.org/10.58942/eqs.182>

1. Filosofia.

CDD 22. ed. 100

Rosimarizy Linaris Montanhano Astolphi – Bibliotecária CRB/9-1610

Este livro foi editado pelo Instituto Quero Saber em parceria com a ANPOF.
O teor da publicação é de responsabilidade exclusiva de seus respectivos autores.

ANPOF – Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia

Diretoria 2025-2026

Janyne Sattler (UFSC), presidente

Eduardo Vicentini de Medeiros (UFSM), secretário-geral

Wanderson Flor do Nascimento (UnB), secretário-adjunto

Francisca Galiléia Pereira da Silva (UFC), tesoureira-geral

Ester Maria Dreher Heuser (Unioeste), tesoureira-adjunta

Halina Leal (PUCPR), diretora de comunicação

Mariana Claudia Broens (Unesp), diretora editorial

Conselho Fiscal

Érico Andrade (UFPE)

Susana de Castro (UFRJ)

Adriano Correia (UFG)

Diretoria 2023-2024

Érico Andrade Marques de Oliveira (UFPE), presidente

Eduardo Vicentini de Medeiros (UFSM), secretário-geral

Tessa Moura Lacerda (USP), secretária-adjunta

Judikael Castelo Branco (PROF-FILO/UFT), tesoureiro-geral

Francisca Galiléia Pereira da Silva (UFC), tesoureira-adjunta

Georgia Cristina Amitrano (UFU), diretora de comunicação

Solange Aparecida de Campos Costa (UESPI), diretora editorial

Conselho Fiscal

Taís Silva Pereira (PPFEN-CEFET/RJ)

Ester Maria Dreher Heuser (Unioeste)

Castor Bartolomé Ruiz (Unisinos)

Apresentação da Coleção do XX Encontro Nacional de Filosofia da ANPOF – Eixos Temáticos

O XX Encontro de Filosofia da ANPOF ocorreu entre os dias 30 de setembro e 4 de outubro de 2024, na cidade de Recife, Pernambuco. Como um dos principais espaços de encontro da pesquisa filosófica no Brasil, o evento reafirmou o compromisso da Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia (ANPOF) com o fortalecimento da Filosofia enquanto campo de investigação crítica e plural.

Ao longo de sua trajetória, a ANPOF tem desempenhado um papel fundamental na consolidação da pós-graduação em Filosofia no Brasil, promovendo o intercâmbio acadêmico, fomentando pesquisas inovadoras e abrindo espaços para reflexões que dialogam com os desafios do presente. Em sintonia com esse compromisso, esta edição do encontro trouxe uma importante mudança na organização das apresentações: a transição das Sessões Temáticas (STs) para os Eixos Temáticos (ETs). Essa nova estrutura busca ampliar a interlocução entre diferentes perspectivas e consolidar debates que, muitas vezes, ficavam dispersos em sessões isoladas.

Os volumes aqui apresentados reúnem os trabalhos dos seguintes Eixos Temáticos:

- História da Filosofia
- Mulheres na Filosofia
- Filosofia e decolonialidade
- Filosofia e povos originários
- Ensino de Filosofia
- Filosofia da deficiência
- Metafísica
- Ética e Política
- Lógica
- Epistemologia
- Filosofia Brasileira
- Estética e Filosofia da Arte
- Filosofia Crítica

Os volumes aqui reunidos refletem essa transformação, apresentando as discussões promovidas nos eixos temáticos. Mais do que um registro dos trabalhos apresentados, essas publicações são parte do esforço contínuo da ANPOF para fortalecer a produção filosófica no Brasil, estimulando o diálogo entre pesquisadores de diferentes áreas e instituições.

Acreditamos que essa nova proposta contribui para uma Filosofia mais integrada e acessível, capaz de enfrentar os desafios teóricos e práticos da contemporaneidade. Esperamos que os textos aqui reunidos inspirem novas investigações e fomentem debates que extrapolem os limites do evento, alcançando leitores e pesquisadoras das mais diversas formações.

Boa leitura!

Solange Costa
Diretora editorial da ANPOF
Biênio 2023-2024

Sumário

Apresentação.....	11
O ensino de filosofia na era digital	15
Lidia Maria Rodrigo	
O ensino de Filosofia diante da infocracia e da psicopolítica: a Filosofia enquanto letramento crítico digital	27
Gilberto Miranda Junior & Valéria Cristina Lopes Wilke	
Conceituário Antirracista (Protótipo)	55
Nicolas André Cunha & Felipe Gonçalves Pinto	
XII CIFE em (re)começos: Um relato de errâncias entre a Filosofia e a Educação	89
Lucas Jairo Cervantes Bispo, Ávila Victória Cruz Campos, Isabelle Santos Silva & Mariana Pereira dos Santos	
Sobre a força da indagação: a pedagogia da pergunta como caminho para a dissidência educacional	121
João Victor Jesus Almeida & Lucas Jairo Cervantes Bispo	
“Epistemologias Outras”: formação docente em Filosofia	137
Arlindo Américo Tavares Martins Júnior	
Possibilidades e contribuições dos exercícios espirituais de Pierre Hadot para o Ensino de Filosofia, no contexto do Ensino Médio ..	145
Juliano José Alcântara de Oliveira, António Júlio Garcia Freire & José Teixeira Neto	
O futebol em aulas de filosofia	169
Leonardo Diniz do Couto	
Pensando produtos educacionais no ensino de filosofia: uma experiência de mostra didática e de uma plataforma educacional coletiva.....	179
Rafael Mello Barbosa & Taís Silva Pereira	

Apresentação

A sexta edição do Encontro ANPOF Educação Básica reafirma o compromisso com o Ensino de Filosofia enquanto parte constitutiva de valorização da própria área de Filosofia. No ano de 2024, docentes, pesquisadoras(es), licenciadas(os), licenciandas(os) e demais pessoas interessadas se reuniram entre os dias 30 de setembro e 03 de outubro na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), em Recife, para divulgar, debaterem e exporem trabalhos concernentes à prática docente em diferentes espaços formativos: em salas de aula (da educação básica ao ensino superior); em projetos de extensão e ensino; na divulgação de práticas filosóficas; em interface com a educação e temas emergentes tais como a tecnologia, as relações-étnico raciais e de gênero. De forma concomitante, as trocas entre estudantes do ensino fundamental e médio das escolas locais, em alguns momentos do encontro, proporcionou uma vivência efetiva de relações horizontais de ensino-aprendizagem.

A diversidade e riqueza das exposições, sob a forma de relatos de experiência, mostra didática, oficinas e minicursos, evidencia a pujança do Ensino de Filosofia como uma questão filosófica relevante, que atravessa a teoria e prática desenvolvidas em múltiplos lugares junto a públicos distintos. As publicações organizadas nesse volume são uma pequena mostra do que se tem realizado a partir e em relação com os diferentes agentes que ocupam espaços formativos aberto à Filosofia (da qual a escola é parte fundamental) nas diferentes regiões de nosso

país e, assim, trazendo para o centro da discussão os vários lugares habitados pelo filosofar.

O texto que abre essa coletânea, **O ensino de filosofia na era digital**, é assinado por *Lidia Maria Rodrigo*, referência no Ensino de Filosofia no Brasil. Fruto de sua palestra proferida no Encontro, a exposição versa sobre os desafios de uma formação filosófica de nível médio no século XXI, frente às mudanças propugnadas pelo desenvolvimento tecnológico que afetam significativamente a experiência de todas as pessoas. A emergência de uma formação filosófico-crítica também é analisada por *Gilberto Miranda Junior* e *Valéria Cristina Lopes Wilke* no texto **O ensino de Filosofia diante da infocracia e da psicopolítica: a Filosofia enquanto letramento crítico digital**. O autor e autora objetivam defender o papel da Filosofia enquanto letramento crítico interdisciplinar, indo, portanto, além de uma perspectiva conteudista de ensino na formação de jovens.

O terceiro capítulo, **Conceituário antirracista**, de *Nicolas André Cunha* e *Felipe Gonçalves Pinto*, apresenta o protótipo de produto educacional compartilhado na Mostra Didática. O objetivo do material, de caráter interdisciplinar e voltado especialmente para o público do ensino médio, é contribuir filosoficamente com o entendimento, debate e combate ao racismo.

Em seguida, autoras e autores apresentam relatos diversos de experiência fundamentada filosoficamente, buscando conferir sentido a diferentes dimensões da Filosofia e seu ensino. O artigo coletivo **XII CIFE em re(começos): Um relato de errâncias entre a Filosofia e a Educação**, de autoria de *Lucas Jairo Cervantes Bispo*, *Ávila Victória Cruz Campos*, *Isabelle Santos Silva* e *Mariana Pereira dos Santos*, busca refletir sobre as experiências compartilhadas no XII Colóquio Internacional de Filosofia e Educação (CIFE), ocorrido na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), a partir da dimensão filosófico-pedagógica da errância e dimensões não hierarquizadas de ensinar e aprender. A pedagogia da pergunta como caminho de modos dissidentes de

subjetivação na escola é discutida por *João Vitor Jesus Almeida* e *Lucas Jairo Cervantes Bispo* no texto **Sobre a força da indagação: a pedagogia da pergunta como caminho para a dissidência educacional**. Com base no relato de experiência do projeto “Sutaques da escola: entre infâncias, filosofia e educação”, da Universidade Estadual de Feira de Santana, os autores defendem uma abordagem pedagógico-filosófica emancipatória através do pensamento crítico e inventivo.

Arlindo Américo Tavares Martins Júnior, no texto **“Epistemologias Outras”: formação docente em Filosofia**, relata a atividade de extensão voltada para a formação docente, ocorrida na Universidade Federal de Pelotas (UFPel) em parceria com a Universidade Aberta do Brasil (UAB), em 2020. Organizada em quatro sessões, o curso buscou trabalhar com perspectivas filosóficas não hegemônicas em detrimento a uma noção colonialista, eurocêntrica e falocêntrica da Filosofia.

O sétimo capítulo, intitulado **Possibilidades e contribuições dos exercícios espirituais de Pierre Hadot para o Ensino de Filosofia, no contexto do Ensino Médio**, assinado por *Juliano José Alcântara de Oliveira*, *Antônio Júlio Garcia Freire* e *José Teixeira Neto*, buscam uma abordagem mais reflexiva e crítica na formação filosófica de estudantes do Ensino Médio. Para isso, analisam como epicurismo e a concepção de filosofia como modo de vida podem promover um ensino de filosofia como caminho para se lidar com questões da existência humana.

Também voltado para o público do Ensino Médio, o relato de experiência **O futebol em aulas de filosofia**, de *Leonardo Diniz do Couto*, defende um ensino de filosofia contextualizado com as vivências do presente. Para isso, o recurso ao futebol é tomado como um potente elemento cultural para trazer à tona temas relevantes na formação filosófica das e dos estudantes, em diálogo com diferentes campos a Filosofia.

Por último, o texto **Pensando produtos educacionais no ensino de filosofia: Uma experiência de mostra didática e de uma plataforma educacional coletiva**, de *Rafael Mello Barbosa* e *Taís Silva Pereira*,

trazem o relato de experiência de dois momentos do VI Encontro ANPOF Educação Básica, a saber: a mostra didática e o minicurso sobre a plataforma do Laboratório de Inteligências Coletivas (LIC). O autor e autor pretendem mostrar como ambas as atividades colaboram com a contribuição do Encontro da ANPOF na valorização do Ensino de Filosofia de forma não hierarquizada entre a docência e a pesquisa sobre o campo.

Agradecemos a participação de todas as pessoas que estiveram conosco durante os três dias dedicados ao Ensino de Filosofia. Certamente os textos aqui registrados serão de grande contribuição para o fortalecimento do campo e, conseqüentemente, para nossa área. Desejamos uma excelente leitura e potentes reflexões.

Taís Silva Pereira e Rafael Mello Barbosa

Integrantes da Comissão Organizadora da ANPOF Educação Básica de 2024
Biênio 2023-2024

O ensino de filosofia na era digital

Lidia Maria Rodrigo¹

DOI: <https://doi.org/10.58942/eqs.182.01>

1 Introdução

No início do século XXI, o ensino de filosofia na educação básica deparou-se com uma confluência de mudanças nos âmbitos pedagógico e cultural em sentido amplo, o que conduziu à necessidade de repensar o trabalho didático bem como a atualização das competências que caracterizam o saber filosófico visando responder às novas exigências desse contexto. De certo modo podemos dizer que isso não é novidade: desde o seu início na Grécia antiga, as formas implementadas pelo saber filosófico para problematizar o mundo vivido, compreendê-lo mediante conceitos e fundamentar argumentativamente suas teses sempre ganharam conteúdo conforme os desafios postos pelo contexto histórico em que foram exercitadas.

No âmbito pedagógico, com a Reforma do Ensino Médio, a Filosofia deixou de ser disciplina autônoma para se tornar conteúdo no ensino básico e componente interdisciplinar no Itinerário em Ciências Humanas Sociais e Aplicadas. No âmbito cultural, o acelerado desenvolvimento tecnológico na comunicação via internet, ao ampliar significativamente o acesso a diversas mídias digitais, afetou nossa atividade cognitiva em todos os campos da atividade humana.

¹ Professora aposentada do Departamento de Filosofia e História da Educação da Faculdade de Educação da Unicamp.

Frente a tais mudanças conjunturais torna-se imprescindível repensar o ensino de filosofia no nível médio para enfrentar as exigências inerentes ao projeto de formar o cidadão do século XXI dotado de autonomia intelectual, espírito crítico e postura ética.

2 A era digital

De modo geral, a era digital pode ser caracterizada como o período de crescente disseminação da informação tecnológica graças aos avanços na comunicação pela internet iniciado em meados do século XX, cuja aceleração culminou na inteligência artificial (IA), capaz de processar grandes quantidades de dados e identificar padrões complexos.

O acesso às mídias digitais tornou-se obrigatório no século XXI devido ao oferecimento de informações e serviços de modo abundante e acessível. A inteligência artificial conduziu a grandes avanços científicos, além de estar amplamente presente no nosso cotidiano por intermédio de vários tipos de aplicativos e redes sociais. Tais inovações modificaram as formas de comunicação, de trabalho e de pensamento, com reflexos no âmbito do ensino/aprendizagem.

Por um lado, as mídias digitais ampliaram e facilitaram o acesso ao conhecimento, inclusive no âmbito escolar, disponibilizando a consulta on-line a dicionários básicos e textos sobre os mais diversos temas. Por outro lado, as plataformas digitais e ferramentas de IA têm se mostrado um ambiente fértil para a disseminação de conteúdos sem validação, mesclando dados corretos com informações falsas ou distorcidas e discurso de ódio, que alimentam a polarização e os conflitos que dela resultam, contribuindo para mergulhar as sociedades numa crise de valores.

Acontece que tanto os governos como as empresas de tecnologia não têm assumido adequadamente e com a necessária presteza a responsabilidade pela regulamentação e controle na veiculação de

conteúdos danosos. O poder legislativo tem se mostrado muito lento na adoção de medidas para regulamentar o uso da inteligência artificial e das redes sociais, sofrendo pressões dos lobbies das grandes empresas de tecnologia empenhados em influenciar as instâncias decisórias do poder público em benefício de seus interesses.

Na impossibilidade de contar com adequada regulamentação do poder público ou com a autorregulamentação das empresas de tecnologia, resta agir na outra ponta, isto é, capacitar o receptor ou usuário para filtrar criticamente os conteúdos que circulam nas mídias digitais. Por isso, a educação para cidadania no século XXI tornou urgente e imprescindível esse tipo de formação, principalmente na faixa etária dos nossos alunos do nível médio, os mais vulneráveis e influenciáveis pelos diferentes canais de mídias digitais, para o bem e para o mal.

O trabalho com a filosofia no nível médio pode contribuir significativamente para a formação do cidadão do século XXI, ensinando o aluno a fazer uso inteligente das mídias digitais, investindo sobretudo numa educação focada na autonomia e formação do espírito crítico e reflexivo. Trata-se de mobilizar o desenvolvimento das competências que caracterizam o saber filosófico para enfrentar os desafios postos pela atual conjuntura.

O uso de tecnologias digitais produziu uma nova forma de ensino/aprendizagem, a forma híbrida, caracterizada pela combinação da inteligência humana com a inteligência artificial. Como operacionalizar o intercâmbio entre inteligência humana e IA? O aspecto fundamental para equacionar essa questão reside no modo como as pessoas usam a tecnologia.

Existem várias possibilidades de apropriação dos conteúdos digitais. Algumas são danosas, como a reprodução passiva dos conteúdos acessados, tipo recorta e cola; sendo uma cópia mecânica, não leva a nenhum ganho cognitivo, além de envolver questões éticas. A alternativa consiste em incentivar o trabalho criativo, combinando informações digitais com outras referências para criar algo de novo. Em lugar

de repetir os conteúdos acessados digitalmente, é preciso refletir sobre eles, avaliá-los criticamente com base em repertórios pessoais.

Até o final do século XX, os conteúdos cognitivos eram obtidos por intermédio de mídias lineares como livro, rádio, televisão, etc. Nessas modalidades a sequência e ordenação das imagens e ideias eram determinadas pelo escritor ou autor do conteúdo. A internet instaurou a navegação não linear feita por meio de links que remetem a outros textos e na qual a ordem e sequência de conteúdos passaram a ser construídos pelo leitor ou usuário, que interage com o texto acionando clics. Tal inversão, no controle do fluxo dos conteúdos, transformou o modo de conhecimento, demandando novos métodos de educação (Gabriel, 2003, p. 92).

Retomando nossa questão fundamental: como as aulas de filosofia podem ensinar o aluno a fazer uso inteligente das mídias digitais tendo em vista a formação do cidadão do século XXI dotado de espírito crítico e capacidade analítica?

3 Desenvolvimento do espírito crítico

André Lalande (1993, p. 221) caracteriza o espírito crítico como aquele que não aceita nenhuma afirmação sem primeiro se interrogar sobre o valor dessa afirmação. Assim, a aquisição do pensamento crítico demanda um conjunto de procedimentos.

3.1 Saber perguntar e questionar

Perguntar significa querer saber de algo. Nas pesquisas que recorrem à IA torna-se imprescindível fazer o recorte ou delimitação do objeto de investigação, formular perguntas bem específicas e empregar linguagem precisa. No âmbito da inteligência artificial apenas boas perguntas garantem respostas satisfatórias.

Questionar significa problematizar, duvidar da veracidade ou correção de algo, tanto fazendo objeções como apresentando argumentos contrários.

Desde o surgimento da filosofia na antiga Grécia, a capacidade de problematização tem sido considerada um dos indicadores de uma postura filosófica diante do real, na medida que permite ir além do sentido comum e aparente das coisas, assim como colocar em questão a multiplicidade e variação das opiniões humanas (Rodrigo, 2009, p. 56).

Na era digital, em que se tornaram acessíveis ao grande público formas de disseminação de pontos de vista pessoais, mesmo quando falsos, pouco fundamentados ou eticamente problemáticos, mais do que nunca se tornou imprescindível estimular o questionamento de ideias e opiniões que circulam livremente sem nenhuma forma de validação prévia quanto à sua pertinência e credibilidade. Incentivar o debate e o confronto entre ideias e teses opostas pode funcionar como um antídoto aos riscos inerentes a determinados conteúdos digitais.

3.2 Apropriação seletiva dos conteúdos digitais

Cada smartphone contém mais informação do que a antiga Biblioteca de Alexandria e permite que seu usuário se conecte instantaneamente a bilhões de outras pessoas do mundo inteiro (Harari, 2024, p. 16).

Contudo, na vastidão de conteúdos disponíveis on-line nem tudo interessa. No ambiente digital, em meio aos conteúdos pertinente encontramos informações irrelevantes, falsas, incorretas ou imprecisas e distorcidas, plágios, falta de referenciais, opiniões disfarçadas de fatos etc. Daí a necessidade de estar sempre atento à falta de confiabilidade das informações e parcialidade das análises descontextualizadas.

Para se apropriar seletivamente dos conteúdos digitais, o estudante deve aprender a articular de forma coerente e criteriosa uma grande quantidade de informações. No estudo e desenvolvimento de

determinado tema, por exemplo, é preciso selecionar as ideias pertinentes ao assunto em foco, distinguindo o que é relevante do que é secundário para o objetivo que se tem em vista.

Além disso, a busca de fontes confiáveis precisa enfrentar o desafio de sua validação. No passado, a pesquisa se baseava em fontes pré-validadas ou referenciadas, como livros, dicionários e enciclopédias. A pesquisa em fontes digitais não possui *a priori* esse benefício: informações válidas estão misturadas com conteúdos falsos, superficiais e sem referências confiáveis.

Obter informação tornou-se extremamente simples e fácil, mas obter informação de qualidade, no entanto, tornou-se um processo mais complexo e que requer habilidades mais sofisticadas de validação e análise da informação (Gabriel, 2023, p. 111).

Por isso, o acesso aos conteúdos digitais não substitui o recurso aos textos filosóficos, um repertório dotado de credibilidade para operar como instrumento de análise crítica e validação do material disponível na internet. Mais do que nunca é preciso insistir na importância da leitura, inclusive devido aos danos causados às crianças e adolescentes pelo abuso do tempo de tela. No caso dos adolescentes, seu uso excessivo tem resultado, entre outras coisas, em prejuízos cognitivos como perda da capacidade de concentração e de foco em todo o mundo.

Nos EUA, uma organização denunciou o declínio dos estudantes americanos em leitura, matemática e ciências, pela falta de atenção provocada pela distração digital. Os filmes têm ritmo cada vez mais acelerado, com takes de menos de um segundo. As músicas estão cada vez mais curtas. O vocabulário encolheu, o que significa que, em breve, só poderão expressar ideias muito simples. Não toleram nada que passe de dois minutos e meio (Castro, 2024).

Em época de ensino híbrido é preciso enfatizar a importância de combinar o recurso aos meios digitais com os livros impressos que,

ao contribuírem para a redução do tempo de tela, auxiliam os alunos a melhorarem sua capacidade de concentração, de estudo focado, de reflexão fundamentada e ampliação de vocabulário.

4 Desafios da educação na era digital

4.1 Superação de vieses cognitivos

O viés cognitivo pode ser caracterizado como a tendência de buscar e acatar prontamente, sem questionamento e reflexão, ideias que confirmam aquilo que acreditamos ou argumentos favoráveis ao nosso ponto de vista, menosprezando aspectos que os contrariam.

A forma mais eficaz de combater essa tendência consiste em consultar múltiplas fontes que ofereçam diferentes perspectivas e pontos de vista. Ter abertura e disposição para enfrentar o contraditório evita dogmatismos e contribui para desenvolver o espírito crítico. Em outras palavras, trata-se de fazer autocrítica, quer dizer, colocar em questão e reavaliar nossas próprias ideias e convicções.

O combate às bolhas ideológicas dogmáticas precisa recorrer à contextualização das ideias e crenças, uma vez que tal conduta possibilita que a análise seja conduzida a partir de diferentes perspectivas. É fundamental entender o contexto histórico-social e cultural das informações e ideias, o que costuma estar ausente dos conteúdos digitais. Projetos interdisciplinares em Ciências humanas, conjugando as abordagens filosófica, histórica e sociológica podem contemplar essa dimensão da formação educativa.

Diferentes contextos podem conduzir a diferentes interpretações. Não existe conhecimento neutro, pois ele sempre é produzido a partir de um ponto de vista. No ensino de filosofia, a construção do pensamento crítico alimenta-se precisamente da análise dos diferentes pontos de vista sobre um determinado assunto, como por exemplo, ao promover a leitura e discussão de textos para identificar e avaliar os

argumentos que são utilizados pelos diferentes autores para chegar a uma conclusão fundamentada.

4.2 Autonomia intelectual

A autonomia intelectual refere-se à capacidade de refletir e decidir por si próprio o que é verdadeiro, falso ou duvidoso. As pedagogias contemporâneas costumam perseguir esse ideal educativo derivado do pensamento iluminista. Aliás, ele se tornou um aspecto decisivo na formação do cidadão no século XXI para enfrentar as influências, manipulações e direcionamentos capciosos que abundam nas redes sociais e bolhas ideológicas, aos quais os adolescentes se mostram muito vulneráveis, e que procuram sufocar a capacidade de pensar e decidir por conta própria.

Na era digital, é impressionante o número de jovens que aceitam livremente renunciar à autonomia de pensamento para seguir influenciadores, quer dizer, acompanhar e adotar suas opiniões, assim como aderir dogmaticamente a bolhas ideológicas.

Kant, um dos mais ilustres iluministas do século XVIII, indagava o que levaria os homens na idade adulta a permanecerem voluntariamente na condição de menoridade, isto é, incapazes de fazer uso do seu próprio entendimento sem a direção de outro indivíduo. Em sua opinião, a preguiça e a covardia é que levam o homem a fugir ao esforço e trabalho de pensar por conta própria, preferindo a comodidade de ter o seu pensamento tutelado. E arremata: “É tão cômodo ser menor” (Kant, 2005, p. 64).

Na era digital houve uma explosão de *influencers* ou influenciadores digitais, profissionais que produzem conteúdo na internet visando influenciar seus seguidores a partir do seu comportamento. Fazer a cabeça dos outros virou um negócio que movimenta milhões de reais por ano, pagos por patrocinadores e anunciantes interessados na divulgação de suas marcas.

Todos somos influenciados pelo ambiente e pessoas ao nosso redor. É preciso, contudo, distinguir influência de manipulação; esta última é um tipo de influência que emprega táticas enganosas ou dissimuladas para induzir um comportamento.

Os influenciadores agem manipulando o desejo de felicidade, aprovação social e o medo de reprovação ou exclusão, aos quais os adolescentes são bastante sensíveis. Sua necessidade de sentir pertencimento em relação ao grupo os leva, muitas vezes, a aderir a opiniões alheias sem exame crítico. Em suma, é preciso filtrar as influências, pois nem todas são perniciosas. Elas são tóxicas quando propagam valores e comportamentos questionáveis ou estimulam consumo exagerado ou desnecessário, o que tem se tornado cada vez mais frequente.

Ser influenciado é inevitável, o que não entra necessariamente em contradição com possuir opinião própria ou autonomia, desde que a pessoa seja capaz de determinar por quem e até que ponto se deixará influenciar. Somente quem possui autonomia intelectual detém instrumentos para questionar opiniões vendidas como verdadeiras, distinguindo o que é apenas popular e viraliza daquilo que realmente tem valor, mesmo que não se propague com a mesma facilidade.

4.3 Formação ética na era digital:

Refere-se à participação responsável na utilização da tecnologia, isto é, seguindo princípios que visem o bem comum. A falta de ética ocorre quando a internet é empregada para veicular ideias que ferem a dignidade humana, como discursos de ódio, preconceitos, intolerância etc.

A conduta ética a ser adotada em relação às redes sociais supõe:

- Averiguar a veracidade das informações antes de compartilhá-las;
- Citar a fonte ou referência do conteúdo postado de modo a evitar fake news;

- Respeitar o posicionamento dos outros e, em caso de contestação, fazer isso de forma respeitosa e educada;
- Ser cuidadoso ao abordar temas sensíveis, como religião, política, orientação sexual, raça etc.

Além disso, a popularização de ferramentas de tecnologia baseada em inteligência artificial tem sido responsável pelo surgimento de sites de pornografia fake, dentro e fora do Brasil, nos quais as pessoas têm suas fotos manipuladas digitalmente para aparecerem nuas, as chamadas “fakenudes”.

Os casos de nudes e pornô fake estão chegando às escolas. Recentemente, numa tradicional escola particular de Minas Gerais, pelo menos dez alunas foram vítimas do golpe do falso nude. Como foi amplamente noticiado, elas tiveram falsas fotos íntimas divulgadas por um aluno do colégio como se fossem reais, quando na verdade eram montagens feitas por inteligência artificial.

Não deixa de ser assustador saber que as edições de fotos e vídeos podem ser feitas por intermédio de um simples aplicativo de celular e que o autor nem precisa ser profissional para saber usá-lo. Uma rápida consulta ao Google permite ter acesso a diversos sites geradores de imagens pornográficas (fakenudes) produzidas com IA.

Os danos psicológicos às vítimas são enormes: transtornos como depressão e fobia social, vidas arruinadas, podendo até mesmo chegar ao suicídio.

Uma das formas mais importantes, talvez a principal para conter a disseminação desse comportamento, reside numa formação ética voltada para a autonomia moral. Trata-se de saber distinguir com base em princípios éticos o que é certo ou errado, desejável ou condenável, e agir de acordo com a própria consciência moral, mesmo que implique em ir contra a opinião da maioria ou o pensamento de rebanho.

5 Considerações finais

Como componente do Itinerário Formativo em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, a presença da Filosofia depende de duas condições:

- Que esse itinerário seja oferecido, visto que as escolas não são obrigadas a contemplar todos os itinerários formativos, mas apenas dois;
- A BNCC deixa em aberta a organização dos itinerários formativos, cabendo às escolas definirem sua forma e conteúdo; não é obrigatório que todas as disciplinas da área de Humanas sejam contempladas num único projeto, o que significa dizer que a filosofia pode estar ausente mesmo em atividades da área de conhecimento na qual está inserida.

O advento da estruturação interdisciplinar do ensino secundário é um fenômeno observado em diversos países. Nos currículos com estrutura interdisciplinar, as ciências humanas de modo geral, e não apenas a filosofia, passam por um evidente processo de esvaziamento. Não se trata de fenômeno nacional, mas global. Isso tem ocorrido nas reformas educacionais dos países tecnologicamente mais avançados, que adotam o crescimento econômico como valor e propõem uma formação orientada pelo desenvolvimento tecnológico, reduzindo o tempo dedicado às disciplinas de ciências humanas, artes e literatura em favor daquelas voltadas para a formação técnica. Fica claro que as reformas educacionais em curso são expressão de mudanças culturais.

O que fazer frente à situação de fato, com o modelo de ensino médio em vigor?

Como a filosofia deixou de ter presença garantida no ensino médio, a preservação de conteúdos filosóficos em meio aos arranjos interdisciplinares na área de Ciências Humanas Sociais e Aplicadas depende, em larga medida, da atuação dos professores de filosofia nos seus locais de trabalho.

Não se trata de negar a validade da formação técnico-profissionalizante, mas estar ciente de que ela contempla apenas um aspecto da tarefa educativa, deixando a descoberto uma formação cultural mais ampla e diversificada em relação à aquisição de uma consciência crítica quanto aos rumos do desenvolvimento tecnológico, às injustiças na distribuição das riquezas, à qualidade das relações raciais e de gênero, aspectos essenciais para a construção de uma convivência efetivamente democrática.

Evidentemente não temos o poder de mudar a mentalidade tecnocrática que domina o mundo globalizado, mas podemos agir no sentido de preservar dentro do mundo como ele é algum espaço para o pensamento reflexivo na área das humanidades.

Referências

- CASTRO, Ruy. *No que isso vai dar*. Folha de São Paulo, 14/7/2024, p. A2.
- GABRIEL, Martha. *Educação na era digital: conceitos, estratégias e habilidades*. 2 ed. Barueri-SP: Atlas, 2023.
- HARARI, Yuval Noah. *Nexus. Uma breve história das redes de informação, da Idade da Pedra à inteligência artificial*. Trad. Berilo Vargas e Denise Bottmann. São Paulo-SP: Cia das Letras, 2024.
- KANT, Immanuel. Resposta à pergunta: “Que é Esclarecimento?” (*Aufklärung*). Trad. Floriano de Souza Fernandes. In: *Immanuel Kant: textos selecionados*. 3 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2005.
- LALANDE, André. *Dicionário técnico e crítico da filosofia*. Trad. Fátima Sá Correia et al. São Paulo-SP: Martins Fontes, 1993.
- RODRIGO, Lidia Maria. *Filosofia em sala de aula: teoria e prática para o ensino médio*. Campinas-SP: Autores Associados, 2013.

O ensino de Filosofia diante da infocracia e da psicopolítica: a Filosofia enquanto letramento crítico digital¹

Gilberto Miranda Junior² & Valéria Cristina Lopes Wilke³

DOI: <https://doi.org/10.58942/eqs.182.02>

1 Introdução

Este artigo está inserido no contexto da pesquisa para a dissertação do Mestrado Profissional em Rede (PROFFILO), e visa discutir e evidenciar a relevância da reflexão filosófica frente à atual condição habitativa e à dimensão existencial humana moldadas pelas tecnologias digitais. Propõe-se que o Ensino de Filosofia não se restrinja ao seu atual escopo curricular conteudista, mas que também capacite os estudantes a refletirem sobre sua própria existência, futuro e bem-estar social, interagindo e influenciando outras disciplinas — como o ensino de Tecnologia e Inovação —, incorporando seu caráter crítico, reflexivo e transdisciplinar. Denominamos essa proposta de Ensino de Filosofia como Letramento Crítico, que está em fase de delineamento conceitual.

¹ Parte desse artigo foi publicado no periódico *Logeion – Revista de Filosofia da Informação*, v. 11, 2024

² Professor da rede pública da educação básica, licenciado em Filosofia e Ciências Sociais, Mestrando do PROFFILO UFABC. E-mail: gilberto.miranda@ufabc.edu.br

³ Doutora pesquisadora e coordenadora do PROFFILO na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. E-mails: valeria.wilke@ufabc.edu.br ou valeria.wilke@unirio.br

Inicialmente, foi essencial caracterizar nossa atual condição de vida no mundo digital, mostrando como estamos submetidos a uma sociabilidade dominada pelo modelo de negócios das Big Techs e como essa lógica controla os processos de subjetivação, políticos e epistêmicos por meio de uma nova forma de governamentalidade. A partir do conceito de Governamentalidade de Michel Foucault, exploramos a emergência dessa nova governamentalidade utilizando os conceitos de Infocracia e Psicopolítica do filósofo Byung-Chul Han, uma vez que essas categorias analíticas contribuem para o entendimento abrangente do contexto atual. Ao longo desse percurso, dialogamos com outros pensadores contemporâneos cujas análises reforçam e ampliam as perspectivas para a construção de um diagnóstico que fundamenta a proposta. Para o diagnóstico sobre uma nova esfera pública inaugurada pela digitalização e plataformização de nossa condição habitativa, e como isso afeta as deliberações de um regime democrático, recorremos, por um lado, a algumas contribuições do sociólogo alemão Ulrich Beck a respeito de como as esferas do poder decisório político democrático (filiado ao direito de origem revolucionária), na modernidade, foram subjugadas pela esfera mercadológica, reconfigurando a atual esfera política, através dos avanços do sistema tecnoeconômico; e por outro, foram considerados alguns aspectos da reflexão de Jurgen Habermas sobre a mudanças na esfera pública. Na busca de enfrentamento e compreensão dessa nova governança enquanto parte das causas dessa corrosão democrática nos processos decisórios, foi utilizado o conceito de governamentalidade algorítmica, presente no pensamento da filósofa belga Antoinette Rouvroy em diálogo com a abordagem da filósofa estadunidense Shoshana Zuboff sobre o capitalismo de vigilância.

Em seguida, de forma ensaística e dentro da perspectiva da Filosofia do Ensino de Filosofia, são apresentadas algumas considerações sobre qual filosofia deve estar presente na sala de aula para que seu ensino possa cumprir o papel de promover o esclarecimento crítico, a

autonomia e a transformação da realidade dos(as) estudantes, contribuindo assim para sua formação como cidadãos e cidadãs conscientes e ativos em sua realidade social.

2 A governamentalidade no contexto da Infocracia e Psicopolítica

O enfraquecimento e a constante crise nas democracias liberais do ocidente, que testemunhamos nos tempos atuais, provocam e estimulam uma reflexão sobre o devir-democrático. Especialmente considerando o contexto recente caracterizado pela volta e ascensão da extrema-direita à esfera pública, pelo crescimento exponencial da desinformação organizada e de negacionismos turbinados pela disseminação de fake news e manipulação dos fatos, pela erosão da credibilidade nas instituições e em fontes de informação reconhecidas na modernidade como a imprensa, os sistemas educacional e científico, os governos, o sistema judicial, dentre outros, torna-se urgente a reflexão e o diagnóstico do presente visando entender as novas governanças e como os sujeitos individuais e coletivos estão sendo governados.

Um dos pensadores que mais se debruçaram sobre a questão do poder e da governança foi o francês Michel Foucault. Apesar do prolífero e importante trabalho empreendido por ele no século XX ter desnudado a lógica do poder desde o estabelecimento do poder pastoral até o início do neoliberalismo, o próprio filósofo francês começou a se dar conta de que os conceitos de biopoder e poder disciplinar — que tanto esclareceram a dinâmica do século XX — não estavam dando mais conta, sozinhos, de explicarem os fenômenos que começavam a tomar forma em meados dos anos 1980. Sua morte prematura o impediu de desenvolver com mais vagar a trilha que seu pensamento tomara a partir de então. No entanto, seu conceito de governamentalidade revelaria a importância de seu legado filosófico e abriria um

amplo caminho para a possibilidade de pensar os tempos atuais de forma não apenas a compreendê-los, mas também para a articulação de possíveis formas de resistência e de enfrentamentos, principalmente diante dos riscos que esses tempos têm representado.

Especialmente nos cursos presentes em *Segurança, Território, População* (1977-1978) e *Nascimento da Biopolítica* (1978-1979), o filósofo francês detalhou com mais clareza esse conceito seminal de sua obra. Para ele, a governamentalidade consiste no “conjunto constituído por instituições, procedimentos, análises, reflexões, os cálculos e táticas que permitem exercer essa forma bem específica, ainda que complexa, de poder sobre a população” (Foucault, 2008a, p. 143). Ela abarca uma série de diferentes estratégias e de dispositivos utilizados para organizar e regular a vida social. Enquanto processo social, a governamentalidade designa o horizonte do Estado administrativo que lentamente foi governamentalizado desde os fins do século XVI, tendo em vista o objetivo de governar os seres humanos e de conduzir suas condutas. Nesse sentido, a governamentalidade foi estabelecida como a predominância de uma racionalidade de Estado, acompanhada por um conjunto de saberes que integram tanto a soberania quanto o poder disciplinar, ampliando seu alcance de sujeição e controle. Ademais, essa racionalidade foi incorporada ao cenário que teve como foco a população, transcendendo o poder individualizado da soberania, que se expressa no poder de vida e morte, e o da disciplinarização, que produz corpos dóceis e úteis para a produção.

Foucault identificou o deslocamento do regime de soberania para o de governo das populações, mediante tecnologias e saberes específicos, para o exercício do biopoder. Desta forma, a governamentalidade adquiriu proeminência conceitual na analítica de poder foucaultiana ao ser proposto o enfoque que problematizaria as técnicas de poder voltadas para a transformação dos indivíduos em sujeitos governáveis através das tecnologias de normalização, de controle e de condução de condutas às quais estão submetidos.

Na consideração do conceito de governamentalidade torna-se necessário discorrer também sobre o conceito de poder. Para Foucault, o poder não é possuído, mas exercido, ou seja, não é coisa a se ter, mas relação. Destarte, não se trata de enxergar o Estado como detentor exclusivo do poder, como em Maquiavel, mas constatar uma proliferação múltipla das artes de governar desde, ao menos, o século XVI:

Há, portanto, ao mesmo tempo, pluralidade das formas de governo e imanência das práticas de governo em relação ao Estado, multiplicidade e imanência dessa atividade, que a opõem radicalmente à singularidade transcendente do príncipe de Maquiavel (Foucault, 2008a, p. 124).

A partir do século XVIII a economia política e o direito público tiveram uma espécie de “queda de braço” em que não se podia pensar um sem o outro. Resultado disso foi a conformação do direito público e a consequente limitação do poder estatal em favor da lógica de mercado. Enquanto as ideias revolucionárias — principalmente na França — questionavam o poder estatal em termos de “quais são os meus direitos originais e como posso fazê-los valer em face de um soberano?” (Foucault, 2008b, p. 55), as ideias jurídicas — formuladas, principalmente, pela burguesia inglesa — se direcionavam para os limites da competência do Estado em termos de utilidade, visando

Colocar a um governo, a cada instante, a cada momento de sua ação, a propósito de cada uma das suas instituições, velhas ou recentes, a questão: é útil?, é útil para quê?, dentro de que limites é útil?, a partir de que se torna inútil?, a partir de que se torna nocivo? (Foucault, 2008b, p. 55).

Em termos de governamentalidade, o utilitarismo, assim como o próprio direito público, constitui tecnologias de governo. A presença simultânea de ambos criou uma ambiguidade que perpassou as relações de poder nos séculos XIX, XX e adentra, de forma modificada, o século XXI. Portanto, de um lado há o direito público e os direitos do

Homem, de origem revolucionária e que manifesta uma vontade coletiva que se expressa nos direitos que os “indivíduos aceitaram ceder e a parte que eles querem reservar” (Foucault, 2008b, p. 57), e de outro lado, o direito utilitarista que legisla sobre a independência dos indivíduos em relação ao Estado, colocando-a em oposição às intervenções do poder público na economia. Essa ambiguidade implica também em dois regimes de liberdade que passam a conviver de forma simultânea nos estados modernos e por todo século XX: a liberdade de ceder ou não ceder a própria liberdade juridicamente e a liberdade de ser independente em relação aos governantes.

No século XX, marcado sobretudo pela industrialização crescente e pelo consumo de massa, as tecnologias e estratégias do poder disciplinar e as da biopolítica estabeleceram o paradigma das relações de poder. O resultado visível foi um amálgama: por um lado, foram criados corpos dóceis e úteis a serem comprados como força de trabalho e, por outro lado, foram criadas e instituídas políticas públicas coletivas para o controle ou incentivo da natalidade, o controle sobre a mortalidade, sobre doenças de potencial epidêmico, manutenção da saúde e de comportamentos por meio do sistema educacional, propaganda e manipulação simbólica da Indústria Cultural.

Com a crescente modulação do capitalismo em sua versão neoliberal financeirizada, exigindo dos bancos, enquanto intermediários essenciais, uma franca informatização de suas operações, vimos a ascensão estratosférica das empresas de tecnologia digital e das corporações empresariais que estão no cerne do que Shoshana Zuboff (2021) nomeou de Capitalismo de Vigilância, e que, também, controlam o ciberespaço como ampliação do mundo da vida, em termos habermasianos. As chamadas Big Techs garantem não apenas a infraestrutura das operações econômicas e financeiras e de todas as demais atividades presentes no mundo da vida em formato digital, como fundam novos e revolucionários modelos de negócios, de subjetivação e de

governamentalidade. Contemporaneamente, a emergência dessa problematização tem sido chamada de governamentalidade algorítmica.

2.1 Controle político e transformação tecnoeconômica

Em sua obra seminal *Sociedade de Risco: Rumo a uma Nova Modernidade* (2011), o sociólogo alemão Ulrich Beck argumentou que os riscos modernos — como os ambientais, tecnológicos e financeiros — são ‘produtos’ de decisões tecnoindustriais e econômicas que priorizam utilidades e vantagens corporativas em detrimento da segurança e do bem-estar coletivo. Esses riscos seriam globais em sua natureza, mas desigualmente distribuídos em termos de quem sofre suas consequências e de quem tem o poder de influenciar as decisões que os geram. Com esta distribuição desigual, tanto de riscos, quanto de poderes, Beck denunciou o fato de que a transformação tecnoeconômica não é apenas uma questão de inovação e progresso, como muitos querem nos fazer crer, mas também e, fundamentalmente, de poder e controle político.

Ao longo do tempo, sempre foi possível imputar externamente as causas dos perigos e riscos a que a sociedade esteve sujeita. Na modernidade tardia, porém, resolvido grande parte do perigo externo, é no interior do próprio avanço das forças produtivas que o risco passou a ser produzido. Para Beck, tanto o nível alcançado pelas forças tecnoprodutivas quanto as garantias jurídicas do Estado Social reduziram objetivamente e isolaram socialmente a, chamada, “autêntica carência material humana”. No entanto, esse aspecto, somado aos riscos e potenciais de autoameaça desencadeados no crescimento exponencial das forças produtivas, instituiu a ligação histórica que marcou a passagem da “lógica da distribuição de riqueza na sociedade da escassez para a lógica da distribuição de riscos na modernidade tardia” (BECK, 2011, p. 23). Em outro trecho, o sociólogo explicou que

A história da distribuição de riscos mostra que estes se atêm, assim como as riquezas, ao esquema de classe — mas de modo inverso: as

riquezas acumulam-se em cima, os riscos em baixo. Assim, os riscos parecem reforçar, e não revogar, a sociedade de classes. À insuficiência em termos de abastecimento soma-se a insuficiência em termos de segurança e uma profusão de riscos que precisam ser evitados (Beck, 2011, p. 42).

A ambiguidade referida na introdução deste artigo e que constitui a governamentalidade a partir do século XX, embora possa até criar solidariedades objetivas ao redor das ameaças a partir do direito público, ainda está imersa em um vácuo político-organizacional, à medida em que as solidariedades “colidem contra os egoísmos nacionais e contra as organizações partidárias e fundadas nos interesses que ainda predominam no interior das sociedades” (Beck, 2011, p. 58). Essa ambiguidade se expressa objetivamente nos efeitos colaterais da socialização da natureza na modernidade, transformando-se em socialização das destruições e riscos que incidem sobre a natureza, gerando “contradições e conflitos econômicos, sociais e políticos” (Beck, 2011, p. 98). Ou seja, segundo Beck, as fontes de perigo não estão mais no desconhecimento que tínhamos acerca desses efeitos, mas no conhecimento que hoje construímos; não mais no risco oriundo de uma dominação ineficiente, mas na dominação aperfeiçoada da natureza encabeçada pelo caráter utilitário da governamentalidade.

É importante salientar que essa ambiguidade não é só objetiva ao ser expressa na organização social da sociedade de risco, ela está também nas subjetividades expressas no modelo de “cidadão dividido”. Para Beck, o cidadão das sociedades democráticas liberais age sob dois domínios ambíguos: por um lado usufrui “de seus direitos democráticos nas arenas da formação da vontade política e, por outro lado, defende como *bourgeois* [burguês] seus interesses privados nos campos do trabalho e da economia” (Beck, 2011, p. 276). Se por um lado, como *citoyen* [cidadão], o exercício de poder e a dominação só podem existir com o consentimento dos governados, por outro lado, “na

esfera da busca de interesses técnicoeconômicos” (Beck, 2011, p. 276), cria-se a não-política.

Portanto, essa ambiguidade — que também se torna ambivalência — e que Foucault havia detectado entre o direito público (de matriz revolucionária) e o direito utilitário (de matriz mercadológica) constitui a governamentalidade a que estamos submetidos e adquire também outros contornos no pensamento de Beck. Ao demonstrar como a modernidade — por suas características intrínsecas submetidas a sucessivos avanços tecnocientíficos — estabeleceu a política, o pensador demonstrou também como ela própria criou a não-política. Essa não-política seria assim, alimentada pela equivalência ideológica entre progresso técnico e progresso social, à proporção que é massificada na crença de que uma coisa implica a outra, quando, na verdade, não há qualquer relação causal entre ambas, pois

O progresso substitui o escrutínio. E mais: o progresso é um substituto para questionamentos, uma espécie de consentimento prévio em relação a metas e resultados que continuam sendo desconhecidos e inominados. [...] Apenas uma parte das competências decisórias socialmente definidoras é inserida no sistema político e submetida aos princípios da democracia parlamentar. Uma outra parte escapa às regras de controle público e justificação e é delegada à liberdade de investimento das empresas e à liberdade de pesquisa (Beck, 2011, p. 276-277).

Sob as “regras” de legitimação do progresso e da racionalidade, dois processos políticos antagônicos marcariam a consolidação da sociedade industrial: “a produção da democracia político-parlamentar e a produção de uma transformação social apolítica e não democrática” (Beck, 2011, p. 277). Ou seja, as regras mais simples do processo democrático — informações sobre os objetivos de mudança social, discussão, escrutínio e consentimento — ficaram fora do parlamento, enquanto toda a estrutura política — parlamento, governo, partidos e sindicatos — promoveu e possibilitou os novos ciclos de produção econômica, tecnológica e científica.

Ao menos até a metade do século XX, as fronteiras entre política e não-política estavam bem definidas e não proporcionaram muitos problemas, tanto é que possibilitaram a criação do Estado de Bem-Estar Social. Isso se deu porque o “estágio de desenvolvimento das forças produtivas e da cientificização” (Beck, 2011, p. 277) nunca ultrapassou o espectro das possibilidades de ação política e, dessa forma, muito pouco forneceu de contraexemplos para se questionar a equivalência ideológica entre progresso técnico e social, ao menos no ocidente liberal. Mas tudo mudou a partir dos meados do século XX com transformações (ainda em curso) de assustadora profundidade e alcance.

A formulação do modelo neoliberal após a crise de petróleo dos anos de 1970 e sua implementação encabeçada pelos governos de Margaret Thatcher, na Grã-Bretanha, e Ronald Regan, nos EUA, promoveu e ainda promove uma febre de transformações tecnoeconômicas sem precedentes, recrudescendo a destruição contínua do meio ambiente, mudando estruturalmente e sistemicamente as relações de trabalho, fragilizando a ordem estamental, descaracterizando as relações de classe e aprofundando as desigualdades sociais. Para esse novo cenário as contínuas e cumulativas inovações tecnológicas, cada vez mais disruptivas, são fatores fundamentais, pois ao mesmo tempo em que são o resultado de tal processo, logo em seguida se transformam em origem de mais uma etapa.

Beck tem alertado para o fato de que, embora tenha parecido haver uma certa estagnação política nesse período — caracterizando bem, inclusive, os tempos atuais, aparentemente apolíticos — na verdade o que ocorreu foi o oposto. Do fato de crermos que o político se defina pelo que é politicamente rotulado, isso não implica que não se esteja fazendo política desde as origens da configuração atual das coisas. Ou seja, borrou-se por completo as fronteiras delimitadas na primeira metade do século XX entre o político e o não-político; borramento caracterizado pelas intenções e ações políticas que não se mostram como tal, embora o sejam desde a raiz. Concomitante a esse

borramento, assistimos perplexos a ascensão de governos autoritários de extrema-direita que ignoram os riscos e trabalham na intensificação da disrupção dos avanços tecnológicos e na exploração econômica irresponsável.

Nesse momento se torna importante salientar que essa situação atual descrita por Beck não apenas teve origem, mas amplia o poder das corporações tecnológicas no irrompimento do terceiro milênio de nossa era. O Vale do Silício (centro de produção tecnológica estadunidense) situado no estado da Califórnia, começou a ser formado na década de 1960, a princípio, para se alinhar às necessidades bélicas e de segurança interna na guerra fria, aproximando fisicamente universidades na produção de inovação constante e empresas que explorariam e produziriam essa inovação para o Estado. Quanto mais se tornava distante um conflito nuclear entre as grandes potências, muito devido ao iminente colapso da ex-URSS, mais as empresas e universidades se propuseram a se tornar independentes e alçar voos próprios. Ou seja, a ascensão e domínio tecnológico digital do Vale do Silício é concomitante, e não por acaso, à formulação e implantação do neoliberalismo.

Também não é por acaso a estreita ligação entre a ideologia presente em grande parte nas empresas do Vale do Silício e as ideologias (por vezes conflitantes, mas complementares) da chamada *Alt-Right*, tanto estadunidense quanto europeia. Se os CEOs das Big Techs não estão explicitamente apoiando os governos de extrema-direita pelo mundo — como faz Elon Musk — ao menos, implicitamente, mantêm e recrudescem a lógica algorítmica que favorece o extremismo político e antidemocrático em suas plataformas. Ou seja, se concordarmos com Jurgen Habermas que a democracia é produto diretamente proporcional à forma como a vontade política se desenvolve na esfera pública, o avanço da tecnologia digital nos moldes atuais afetou, afeta e afetará drasticamente a democracia.

J. Habermas defende a ideia que é na esfera pública, no exercício pleno de uma democracia participativa, inclusiva e comunicacional,

que os cidadãos podem mitigar os efeitos nefastos desse borramento entre a política institucional e a ação política que, de acordo com Beck, se esconderia atrás da não-política de caráter tecnoeconômico. Desenvolvida no contexto da proposta analítica acerca da colonização do Mundo da Vida, ele argumentou que a política se dá, também e fundamentalmente, na resistência comunicativa da esfera pública contra as pressões do sistema. Ou seja, para o filósofo frankfurtiano, uma democracia enquanto espaço deliberativo para a construção intersubjetiva de soluções comuns, compartilhadas e direcionadas para os problemas sociais, só poderia acontecer a partir de condições objetivas de validade nas exteriorizações simbólicas expressas no interior de uma comunidade que partilha o mesmo mundo da vida:

O mundo só conquista objetividade ao tornar-se válido enquanto mundo único para uma comunidade de sujeitos capazes de agir e utilizar a linguagem. O conceito abstrato de mundo é condição necessária para que os sujeitos que agem comunicativamente possam chegar a um entendimento mútuo sobre o que acontece no mundo ou sobre o que se deve fazer nele. Com essa prática comunicativa, eles ao mesmo tempo se asseguram do contexto vital que têm em comum, isto é, de seu mundo da vida intersubjetivamente partilhado (Habermas, 2012, p. 40).

No entanto, se hoje a esfera pública é constitutivamente digital e nossa vida digital é criada e gerida pelas corporações que representam a não-política nos termos de Beck, estamos, automaticamente, condenando toda e quaisquer possibilidades da prática democrática nos processos decisórios dos quais participamos. Ou seja, o caráter digital atual da esfera pública, mesmo com a histórica promessa de se tornar uma aldeia global, vindo ao encontro dos princípios habermasianos que fundamentam a deliberação racional em busca de consensos democráticos a partir da razão comunicativa, em um segundo momento ganha contornos não apenas preocupantes, como, também, em sentido oposto. Habermas, ao notar essa questão, viu-se obrigado a atualizar

sua produção acerca da análise da mudança na estrutura social da esfera pública na sociedade burguesa, escrita nos anos 1960.

À época, Habermas já denunciava o aspecto mercadológico da esfera pública a partir do surgimento institucional da imprensa. Passando do mero negócio artesanal de circulação de notícias para um caráter publicitário de classe, muitas vezes em detrimento do lucro, a esfera pública já se especializava na formação da chamada opinião pública, porque:

Neste momento, a intenção de obter lucros econômicos, através de tais empreendimentos, caiu geralmente para um segundo plano, indo contra todas as regras da rentabilidade e sendo, com frequência, desde o começo atividades deficitárias. O impulso pedagógico, depois o impulso cada vez mais político, podia ser financiado, por assim dizer, através da falência (Habermas, 2003, p. 214).

Mas isso não durou muito a partir do início do século XX. O filósofo demonstrou que o estabelecimento do Estado de Direito burguês, paulatinamente, fez surgir a imprensa comercial, fazendo-a passar de “pessoas privadas enquanto público” (Habermas, 2003, p. 218) informando e formando a opinião pública, para tornar-se “instituição de determinados membros do público enquanto pessoas privadas — ou seja, pórtico de entrada de privilegiados interesses privados na esfera pública” (Habermas, 2003, p. 218).

Se a ambivalência da esfera política borrou a separação entre o direito público e o direito utilitário, criando dois regimes de liberdade, foi a imprensa quem trouxe e melhor explicitou esse borramento na constituição da própria esfera pública. Sua representação jornalístico-publicitária esteve, desde o início, entrelaçada com interesses políticos. E não só isso, uma vez que a estratégia foi tão bem-sucedida que se deu ao luxo de simular uma separação entre propaganda e relações públicas, criando um espaço específico onde ficam explícitas as intenções comerciais destinadas aos consumidores, enquanto simula interesses pelo bem-comum e esconde suas intenções políticas direcionadas à

manutenção de seus ganhos comerciais, fabricando, artificialmente, consensos que favorecem seus proprietários, pois:

[...] o consenso fabricado não tem a sério muito em comum com a opinião pública, com a concordância final após um laborioso processo de recíproca “Aufklärung”, pois o “interesse geral”, à base do qual é que somente seria possível chegar a uma concordância racional de opiniões em concorrência aberta, desapareceu exatamente à medida que interesses privados privilegiados a adotaram para si a fim de se auto-representarem através da publicidade (Habermas, 2003, p. 228-229).

Se Habermas já denunciava, no século passado, o mascaramento manipulativo da opinião pública pelos interesses privados da burguesia que, ao promover mudanças estruturais na esfera pública, comprometia a deliberação democrática, no presente século e na atual formação digital da esfera pública, seu posicionamento precisou ser repensado. Foi o que ele realizou em sua obra *Uma Nova Mudança Estrutural da Esfera Pública e a Política Deliberativa* (2023), na qual abordou a complexa relação entre a tecnologia digital nessa nova estruturação. Para ele, se por um lado a tecnologia digital permite, em tese, uma participação popular mais ampla e a emergência de novos espaços de discussão, por outro lado, a proliferação de conteúdo falso e a manipulação de informações ameaçam a integridade do processo deliberativo, ao produzir caixas de ressonância que têm levado as pessoas a posições extremas. Ou seja, ao mesmo tempo em que a digitalização da comunicação tem o potencial de democratizar o acesso à informação, vencendo, em tese, as limitações de uma esfera pública contaminada pelos interesses utilitários do mercado, também apresenta uma série de riscos que podem comprometer a qualidade da formação da opinião pública e da política deliberativa.

O reconhecido mérito do trabalho habermasiano está na inserção do conceito político de esfera pública em um contexto socioestrutural mais amplo, situando-a em “um lugar entre a sociedade civil e o sistema político nas estruturas funcionalmente diferenciadas das

sociedades modernas” (Habermas, 2023, p. 28). Dessa forma, a esfera pública cumpriria uma função substancial na salvaguarda e existência de uma comunidade democrática e é por isso que, em sua versão atual plataformizada, há extrema necessidade de compreender todas as suas nuances e potenciais. A esfera pública, portanto, idealmente um espaço de debate racional e inclusivo, apesar e por causa de toda colonização que sofre do sistema, está sendo ampliada pelo processo tecnológico da comunicação digitalizada e, ao mesmo tempo, sendo fragmentada por plataformas digitais que favorecem a formação de bolhas informativas e a disseminação de notícias falsas. Essa fragmentação, portanto, dificulta e até mesmo impede, a formação de um consenso informado, essencial para a deliberação política efetiva.

No entanto, considerando que o funcionamento de uma sociedade democrática moderna se reporta, necessariamente, a um sistema de comunicação pública que seja capaz de formar o elo entre a “autonomia política do indivíduo e a formação política comum da vontade de todos os cidadãos” (Habermas, 2023, p. 101), a solução de Habermas nos pareceu insuficiente. A mera regulamentação das plataformas que criam convivência, discussão e deliberações dentro da lógica de negócios atual oligopolizada pelas Big Techs, deixa de lado a problematização sobre os mecanismos que tornaram esses negócios não apenas lucrativos, mas absolutamente populares, necessários e constituintes de uma nova condição habitativa humana. Ou seja, não se trata apenas de “humanizar” a navegabilidade dos usuários e tornar tudo mais inclusivo. Mas de toda a estrutura, coleta, manipulação e psicopolítica envolvidas na própria lógica de funcionamento das plataformas e que tem minado de forma sem precedentes, o que entendemos como democracia, pois, claramente, o intuito não é apenas o recrudescimento dos lucros, mas controle político e formação ideológica.

2.2 Governamentalidade algorítmica e psicopolítica

A governamentalidade algorítmica está relacionada a aspectos centrais do processo descrito por Shoshana Zuboff (2018, 2020) associado ao *modus operandi* do modelo de negócios das empresas do capitalismo de vigilância: a empresa Google tornou-se líder de sucesso e de crescimento, além de paradigma a ser imitado ao mudar sua abordagem nos negócios. Como ela afirmou

[...] A nova abordagem dependia da aquisição de dados de usuários como matéria-prima para análise e produção de algoritmos que poderiam vender e segmentar a publicidade por meio de um modelo de leilão exclusivo, com precisão e sucesso cada vez maiores. À medida que as receitas da Google cresciam rapidamente, aumentava a motivação para uma coleta de dados cada vez mais abrangente. A nova ciência de análise de big data explodiu, impulsionada em grande parte pelo sucesso retumbante da Google (Zuboff, 2018, p. 32).

Ou seja, a empresa passou a utilizar os dados de seus usuários como matéria-prima para analisar e produzir algoritmos, crescentemente precisos, voltados para a venda e segmentação de publicidades a partir da elaboração de constantes perfis atualizados dos usuários. Esses dados são extraídos de qualquer trânsito pelas infovias, uma vez que ao transitarmos por elas deixamos rastros ou resíduos (os *data exhaust*) que são recolhidos, tratados, analisados, perfilados e comercializados. Qualquer bit de dado tem valor comercial e por isso, o que importa é a quantidade e não a qualidade do que é veiculado, postado, acessado, disseminado pelas infovias. Nessa nova situação, a extração de dados é caracterizada pela “indiferença formal”, marcada não pelo relacionamento empresa-usuário e sim, pela unidirecionalidade empresarial. A fonte desses dados e toda e qualquer ação resultante deles são as populações. Por conseguinte, tais dados não são subjetividades, mas bits, i.e., subjetividades convertidas em objetos extraíveis. Por outro lado, a lógica da acumulação do capital das corporações do capitalismo de vigilância volta-se para seus potenciais clientes e para seus

acionistas e não mais para as populações, fato que representaria para a filósofa, mais um rompimento estrutural dessas corporações com o modelo anterior do capitalismo industrial. Como ela ressaltou, “A Google e o projeto de big data representam uma ruptura com esse passado. Suas populações não são mais necessárias como fonte de clientes ou funcionários. Os anunciantes são seus clientes, junto com outros intermediários que comprem suas análises de dados” (Zuboff, 2018, p. 37).

Na perspectiva de Zuboff (2018, 2020), ademais, as operações automatizadas e ubíquas, alicerçadas sobre os ativos de dados, constituiriam uma nova espécie de ativos: os de vigilância. Eles designariam, portanto, as informações pessoais coletadas dos indivíduos ao longo do trânsito constante pelas infovias e que são usadas para perfilar, prever os comportamentos futuros e ainda moldá-los mediante a publicidade e propaganda direcionadas e a manipulação algorítmica. A filósofa apontou, igualmente, que os ativos de vigilância estão presentes na nova forma de poder econômico, político e social. Nesse sentido, pode-se afirmar que a governamentalidade algorítmica apresenta-se interligada ao uso das tecnologias digitais e ao processo de extração e análise de dados descritos por Shoshana Zuboff.

O conceito de governamentalidade algorítmica provém das considerações de Antoinette Rouvroy e Thomas Berns (2008) sobre algumas das implicações desenvolvidas a partir da racionalidade neoliberal⁴, e da disseminação do uso das TIs, no complexo infocomuni-

⁴ Nas análises do Neoliberalismo, Pierre Dardot e Christian Laval (2016) têm diagnosticado e criticado esse modelo como uma nova racionalidade global, que está longe de ser apenas uma doutrina econômica ou ideológica. A nova razão do mundo foi caracterizada por eles basicamente pela economização, pela autonomia individual, pela universalidade da lógica de mercado e por uma nova concepção de Estado. Sob essa universalização, identificaram como aos princípios econômicos passaram a organizar, para além da economia, todos os setores e âmbitos do mundo da vida, inclusive as relações pessoais. No bojo dessa universalidade subsiste a ideia de que é possível quantificar e avaliar todas as atividades e relações sociais, por exemplo, em termos de relações de mercado. A economização por sua vez refere-se à lógica econômica que atravessa todas as dimensões da existência mediante a transformação das relações sociais

cacional internético, por praticamente todos os âmbitos da realidade humana e não-humana, que hoje presenciamos. Essa noção denomina a um novo tipo de governança do mundo social baseado no processamento algorítmico de imensos volumes de dados (Big Data) ao invés da política, das leis e das normas sociais. Em decorrência, essa nova forma de governo foi estabelecida como um novo regime de poder, no qual as TI's, a racionalidade neoliberal e a dataficação tornaram-se elementos essenciais e, por conseguinte, necessários para a compreensão das relações de poder e da governança na sociedade neoliberal contemporânea.

Três momentos fundamentais permitem e asseguram o funcionamento da governamentalidade algorítmica, a saber: (i) a vigilância baseada em dados (*Dataveillance*) que atua no monitoramento constante e ininterrupto dos indivíduos mediante a extração e coleta de informações digitais, acarretando a compreensão das ações e interações desses indivíduos interconectados na esfera digital; (ii) a mineração de dados (*Datamining*) como o processo que envolve a extração, o processamento, a análise de volumes imensos de dados, a modelagem e a atualização para o estabelecimento de perfis, de padrões, de tendências e previsões de dados relacionadas aos sujeitos individuais e coletivos que podem ser usadas para a tomada de decisões⁵; (iii) o *Profiling* ou a criação de perfis detalhados dos indivíduos com base no procedimento anterior; tais perfis são empregados na categorização das pessoas, na previsão de suas reações ou comportamentos, abrindo brechas para decisões em diferentes áreas como políticas públicas, segurança, marketing, dentre outras. Esses três tempos permitem à governamentalidade

em relações mercantis, vistas, especialmente, sob a ótica da eficiência e do custo-benefício. Por fim, a autonomia do indivíduo relaciona-se à concepção do indivíduo como empreendedor de si, ou seja, como um agente econômico que deve agir e decidir com base em critérios de eficiência e de competitividade.

⁵ O processo de *Datamining* opera com métodos estatísticos, com o aprendizado de máquina e com a inteligência artificial para produzir conhecimento sobre os vigiados a partir de conjuntos de dados complexos.

algorítmica o funcionamento que otimiza o controle social, minimizando riscos e incertezas associadas ao comportamento humano.

Em suma, para Rouvroy e Berns, a governamentalidade algorítmica consiste numa espécie de racionalidade (a)normativa e (a)política baseada na massiva extração, agregação e análise automatizadas de dados, que permitem os perfilamentos, a modelização, e a ação sobre os comportamentos possíveis, de modo antecipado. Sob essa governança, os sujeitos governados são alcançados pelo “poder” não por meio de seu corpo físico ou por sua consciência moral, mas mediante seus diferentes e variados perfis estabelecidos e atribuídos a eles com base nos rastros digitais de seus trânsitos cotidianos pelas infovias.

Por conseguinte, nessa toada o futuro está sendo projetado nos presentes controlados. Nesse sentido, Antoinette Rouvroy ressalta a necessidade da revisão do papel dos dados em nosso cenário atual, uma vez que eles estão sob controle privado das grandes corporações, das Big Techs, e fora do controle de natureza democrática.

Por seu turno, Byung-Chul Han, filósofo contemporâneo sul-coreano, radicado na Alemanha e professor na Universidade de Berlim, tem proposto, ao longo de uma série de pequenos ensaios publicados neste século, deslindar a dinâmica do neoliberalismo em seus diversos aspectos. É consenso entre pesquisadores do tema que o neoliberalismo tem se constituído um novo paradigma civilizacional, cuja extensão está para além do sistema econômico que engendra. Ou seja, ele configura sociabilidades — coloniza o mundo da vida — e subjetividades: atua nas mentalidades, crenças e formas de pensar e enxergar o mundo. Han tem por objetivo estudar e compreender os aspectos sócio-psicopolíticos do neoliberalismo e argumenta que, neste contexto, as pessoas se autoexploram sob a crença de que são livres, quando na verdade estão imersas em um ciclo de otimização e rendimento impostos a si por elas mesmas e que beneficia de forma sem precedentes o capitalismo neoliberal. Ele sugere ainda que essa autoexploração é mais eficaz do que a opressão direta, pois mascara a dominação sob o véu da

liberdade individual, levando a um prejuízo para a democracia ao enfraquecer a esfera pública e a possibilidade da deliberação coletiva.

Partindo do pensamento foucaultiano, o filósofo sul-coreano (2014) denunciou a inadequação dos conceitos de biopolítica e população como categorias genuínas do regime disciplinar para descrever ou compreender o regime neoliberal. Para ele, Foucault deveria ter entendido a virada para a psicopolítica em seu pensamento, pois, enquanto o capitalismo industrial do século XX era adequado para ser explicado a partir de uma política dos corpos, sua mutação em neoliberalismo descobriu e passou a explorar a psique como força produtiva:

A virada para a psique e, em consequência, para a psicopolítica, também está relacionada à forma de produção do capitalismo atual, pois ele é determinado por modos imateriais e incorpóreos. São produzidos objetos intangíveis, como informações e programas. O corpo como força produtiva não é mais tão central como na sociedade disciplinar biopolítica. Em vez de superar resistências corporais, processos psíquicos e mentais são otimizados para o aumento da produtividade (Han, 2014, p. 40).

Esse novo tipo de governamentalidade se bifurca em duas dimensões complementares. Em um primeiro momento desenvolve o que Foucault havia iniciado pesquisar antes de sua morte: as técnicas de si, ou tecnologias do eu. Ou seja, daquela ambiguidade que criou dois regimes de liberdade a partir das relações de direito entre cidadão e estado, Foucault “desenvolve uma ética de si historicamente fundada e, em grande parte, desvinculada das técnicas de poder e dominação” (Han, 2014, p. 43). Obviamente, para quem deseja traçar uma genealogia do sujeito na contemporaneidade, é imprescindível investigar tanto as tecnologias de poder que agem sobre o sujeito, quanto as tecnologias de si que fazem com que os sujeitos ajam sobre si mesmos. No entanto, para Han, este é exatamente o “ponto cego” da analítica de poder do Foucault: “Ele não reconhece que o regime neoliberal de dominação se

apropriar completamente das tecnologias do eu, nem que a otimização permanente de si como técnica de si neoliberal não seja nada mais do que uma forma eficiente de dominação e exploração” (Han, 2014, p. 43).

Empiricamente, não nos parece nada fortuita a popularização e a proliferação de Coachs na esfera pública ao transformar a técnica de si em um negócio lucrativo a serviço dos valores estéticos e psicopolíticos neoliberais. Destarte, da mesma forma que vimos com Foucault a dimensão utilitária do direito se mascarar e se sobrepor à dimensão pública de origem revolucionária, ou o que vimos com Ulrich Beck, em que a falsa dicotomia entre o político e não-político mascara a ação política antidemocrática em nome do progresso tecnoeconômico, ou mesmo o que vimos com Habermas, em que a esfera pública é dominada pelos interesses do sistema na colonização do mundo da vida, Han diagnostica a construção do sujeito a partir da tecnologia do eu, enquanto alternativa ética foucaultiana, ser subsumida pela psicopolítica neoliberal.

Em um segundo momento, essa nova governamentalidade assume um caráter populacional através dos Big Data no interior da sociedade de controle digital, tornando-se muito mais eficiente que o panóptico idealizado por Bentham. Para Han, os Big Data não são apenas capazes de monitorar o comportamento humano, mas sujeitar as pessoas a um controle e conformação psicopolíticas dentro da governamentalidade algorítmica, que vimos anteriormente.

Seguindo essa linha de argumentação, constatamos que a diferença mais substancial entre os sistemas de dominação estudados no século passado e na atualidade, é a extrema eficácia em, não apenas, configurar novas estruturas de dominação materiais (e virtuais) de forma a controlar populações no entorno dos interesses privados do poder econômico-político, mas, sobretudo, na capacidade de tornar o dominado cativo de sua própria ilusão de liberdade construída ideologicamente. Se concordarmos com a dimensão ontológica do trabalho na constituição humana e entendermos a tecnologia (seja qual for)

como uma extensão que otimiza esse mesmo trabalho, concluímos que a tecnologia não é apenas fruto da produção humana, mas também nos produz enquanto humanos e determina nossa subjetividade, na medida em que passamos a nos entender como espécie a partir da “exteriorização da memória e da superação da dependência dos órgãos” (Hui, 2020, p. 57), ou seja, através da tecnologia.

3 Ensino de Filosofia como letramento crítico na educação básica brasileira

A Filosofia, enquanto campo de conhecimento, possui distinções em relação ao seu ensino, sendo que essas diferenças não se limitam à dimensão pedagógica ou didática entre o ato de filosofar e o ensino da filosofia, até porque “fazer filosofia” é, de certa forma, “ensinar filosofia”. Ou seja, há, desde sempre, um caráter pedagógico intrínseco ao pensamento filosófico e isso ocorre porque a filosofia não é um produto acabado, mas o resultado de um processo contínuo de raciocínio e reflexão/ação, que não pode ser dissociado do caminho que o originou. No entanto, ensinar Filosofia envolve especificidades que vão além do simples ato de filosofar. Da mesma forma, ensinar a ensinar Filosofia traz seus próprios desafios, embora este não seja o foco deste trabalho.

Testemunhamos hoje uma dramática situação social que não surgiu por acaso. As materialidades que permitiram a emergência das estruturas de poder, ao longo dos últimos 300 anos, pelo menos, mantiveram seu controle por meio de sucessivas tecnologias de governo, com uma variedade de técnicas de submissão e controle, como nos ensinou Foucault. Essas estruturas moldaram as mentalidades das populações humanas, culminando na realidade que vivemos hoje. Entre o reacionarismo, que idealiza um passado fictício e anseia por um líder autoritário, e o revolucionarismo, que busca criar novas materialidades

para emergir outras estruturas, há um vácuo que, na prática, não impede mudanças, mas facilita a intensificação do domínio e da submissão humana aos interesses econômicos. Enquanto isso, o mundo enfrenta crises climáticas, guerras materiais e ideológicas que mal arranham a superfície do que está em jogo e, paradoxalmente, servem para ampliar o domínio dos meios digitais sobre as pessoas.

Ecoamos a proposta que muitos consideram: a solução está nas pessoas. Isso não significa adotar um voluntarismo ingênuo. Se a saída está nas pessoas, é a educação crítica que fará a diferença, capacitando-as para decidirem sobre seus próprios futuros. O ensino de Filosofia, nesse sentido, surge como uma ferramenta essencial para o esclarecimento de valores que guiarão os indivíduos em seu papel de cidadãos. Contudo, parte do drama enfrentado está no fato do esgotamento dos limites da democracia liberal burguesa e de suas ferramentas para a tomada de decisões conscientes pelos cidadãos. Como demonstrado, as esferas decisórias institucionais que caracterizam o direito público foram colonizadas pela economia política, intensificando o poder dos interesses privados. O flerte com o autoritarismo não é casual. Talvez a solução esquecida seja justamente o oposto: descentralizar o poder e fortalecer a autonomia e o trabalho coletivo das pessoas.

É nesse contexto que o ensino de Filosofia na formação do cidadão comum, inserido na educação básica pública, emerge como um ato de resistência e rebeldia. Um ensino que deve questionar as estruturas ideológicas e materiais que distorcem a democracia liberal burguesa, submetendo o poder decisório humano a estruturas digitais de dominação sem precedentes e abrindo espaço para reivindicações autoritárias de amplo espectro político.

Assim, a proposta de desenvolver o Ensino de Filosofia como Letramento Crítico digital só faz sentido em uma sociedade que ainda mantém uma vocação democrática, ou seja, que considera as questões da vida comum como uma responsabilidade inalienável de seus cidadãos. Nessas sociedades, o ensino de Filosofia adquire valor ao se

preocupar com uma formação que torna as pessoas capazes de questionar suas próprias crenças, as crenças dos outros e de reivindicar o pleno exercício de sua liberdade para a responsabilização coletiva pelas decisões que afetam seus futuros. Se nossa sociedade atual parece estar abandonando essa vocação, isso explica os sistemáticos ataques ao ensino de Filosofia nos sistemas educacionais.

Para compreender o Ensino de Filosofia como Letramento Crítico digital, diante da nova condição habitativa modulada pelas tecnologias digitais acentuadamente pervasivas, no cenário da governamentalidade digital, é essencial entender o que significa letramento e letramento crítico: como esses conceitos podem ser aplicados à realidade vivida no ambiente digital e como o ensino de Filosofia pode contribuir e até ter proeminência dentro da estrutura educacional atual. Embora o termo “letramento” seja tecnicamente utilizado no contexto do ensino e da prática da leitura e da escrita no ambiente escolar, aqui ele está sendo tomado em um sentido mais amplo, mantendo, porém, sua essência conceitual original. Esse conceito, já amplamente debatido no meio acadêmico, surgiu para distinguir os estudos sobre alfabetização daqueles que se concentravam nos impactos e usos sociais da escrita. Com o tempo, os estudos se expandiram para descrever as condições de uso da escrita em diferentes grupos, passando a pressupor que os efeitos do letramento não são universais, mas estão relacionados às práticas sociais e culturais dos diversos grupos que utilizam a escrita (Kleiman, 1995). Essa ampliação levou a uma definição mais precisa, e hoje, segundo Kleiman, o letramento pode ser entendido como “um conjunto de práticas sociais que utilizam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (Kleiman, 1995, p. 18-19).

A proposta é estender esse conceito para compreender a Filosofia como uma tecnologia de letramento. Se o letramento se refere ao uso social de uma tecnologia de escrita e ao modo como esse uso afeta o aprendizado da leitura e da escrita, pode-se considerar que a Filosofia,

enquanto campo de conhecimento, possui uma dimensão técnica, composta por suas ferramentas e métodos desenvolvidos e estudados em sua prática acadêmica, e uma dimensão sociocultural contextual, que se manifesta de duas formas: na atuação de filósofos e filósofas na sociedade e nas análises e formações de opinião que surgem no meio social sobre a experiência existencial humana.

Portanto, propor o ensino de Filosofia como letramento significa, em um primeiro momento, separar as dimensões práticas do fazer filosófico das condições técnicas desse fazer. Ou seja, distinguir as ferramentas desenvolvidas ao longo da história da Filosofia das dimensões do filosofar que são anteriores ou independentes dessas ferramentas, como a curiosidade, o espanto, o gosto pelo saber e pela descoberta. Em um segundo momento, assim como o ideal é conciliar a alfabetização com o domínio dos contextos sociais da leitura e da escrita para uma inserção plena do indivíduo na sociedade, o ensino de Filosofia deve buscar a integração entre a dimensão do filosofar e as técnicas que, ao longo da história, permitiram o desenvolvimento da Filosofia como campo epistemológico. O letramento crítico, por sua vez, questiona as práticas culturais a partir de análises das estruturas ideológicas subjacentes e das relações de poder e dominação presentes.

Por fim, uma condição fundamental para o desenvolvimento do ensino de Filosofia por meio da tecnologia do letramento é o que a professora Elizete Tomazetti apresenta ao evocar Michel Foucault e exortar, como educadores, a desenvolver em sala de aula, junto com os estudantes, um pensamento/ação que inclua a experiência filosófica como prática da liberdade (Tomazetti, 2012, p. 241-242). Isso implica cultivar em nós e nos(as) estudantes o cuidado de si e do outro, pois, para Foucault, segundo Tomazetti, o trabalho do sujeito sobre si mesmo não é apenas uma prática de liberdade, mas uma necessidade contínua diante dos processos de dominação social e cultural aos quais estamos submetidos.

O letramento crítico busca desenvolver, de maneira sistemática, um olhar questionador e desnaturalizado sobre as estruturas ideológicas que moldam nossa subjetividade. Com isso, ele abre espaço para a capacidade de imaginar mundos possíveis, nos quais os próprios alunos(as) se sintam responsáveis também por construir a partir da realidade em que vivem. O ponto central dessa abordagem é evidenciar e questionar o modelo de racionalidade ao qual fomos submetidos na formação da ocidentalidade eurocêntrica, além de explorar as alternativas que outros povos e culturas podem oferecer ao nosso pensamento e às nossas formas de existir.

Em outras palavras, a Filosofia presente na escola precisa, por si só, desconstruir-se do fetiche eurocêntrico de sua própria origem e incorporar pensamentos e práticas multiculturais que ampliem o repertório dos alunos para problematizar soluções e abordagens possíveis diante da atual crise civilizatória. Acima de tudo, ressalta-se que o ensino de Filosofia deve ser uma prática da liberdade, ressoando Bell hooks (2013, 2020) e Elisete Tomazetti (2012), entendendo a educação — tanto o ato de ensinar quanto o de aprender — como práticas inalienáveis, mas também coletivas, de liberdade. Isso implica, naturalmente, valorizar a voz dos e das estudantes, incentivando-os(as) a se expressarem e a testarem seus próprios limites. É o que bell hooks, profundamente influenciada por Paulo Freire, chama de “Pedagogia Engajada” (hooks, 2013), um pilar do pensamento crítico e da educação como prática de liberdade, e nesse cenário, do Ensino de Filosofia enquanto Letramento Crítico digital.

Referências

- BECK, Ulrich. *Sociedade de Risco: rumo a uma outra modernidade*. 2 ed. São Paulo-SP: Editora 34, 2011.
- DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*. São Paulo-SP: Boitempo, 2016.

- FOUCAULT, Michel. *Segurança, território e população*: curso dado no Collège de France (1977-1978). São Paulo-SP: Martins Fontes, 2008a.
- FOUCAULT, Michel. *Nascimento da Biopolítica*: curso dado no Collège de France (1978-1979). São Paulo-SP: Martins Fontes, 2008b.
- FOUCAULT, Michel. *Em defesa da sociedade*: curso no Collège de France (1976). 2 ed. São Paulo-SP: WMF Martins Fontes, 2010.
- HABERMAS, Jürgen. *Mudança Estrutural da Esfera Pública*: investigações quanto a uma categoria da sociedade burguesa. Rio de Janeiro-RJ: Tempo Brasileiro, 2003.
- HABERMAS, Jürgen. *Teoria do Agir Comunicativo*: racionalidade da ação e racionalização social. Trad. Paulo Astor Soethe. São Paulo-SP: WMF Martins Fontes, v. 1, 2012.
- HABERMAS, Jürgen. *Uma Nova Mudança Estrutural da Esfera Pública e a Política Deliberativa*. São Paulo-SP: Unesp, 2023.
- HAN, Byung-Chul. *Psicopolítica*: o neoliberalismo e as novas técnicas de poder. Belo Horizonte: Ayne, 2014.
- HAN, Byung-Chul. *Infocracia*: Digitalização e a Crise da Democracia. Petrópolis-SP: Vozes, 2022.
- hooks, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo-SP: Martins Fontes, 2013.
- hooks, bell. *Ensinando pensamento crítico*. São Paulo-SP: Ed. Elefante, 2020.
- HUI, Yuk. *Tecnodiversidade*. Trad. Humberto do Amaral. São Paulo-SP: Ubu, 2020.
- KLEIMAN, Angela B. Modelos de Letramento e as Práticas de Alfabetização na Escola. In KLEIMAN, Angela B. (org.). *Os Significados do Letramento – uma nova perspectiva sobre a prática social da Escrita*. Campinas-SP: Mercado de Letras, 1995. p. 15-61. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade).
- MIRANDA JR, Gilberto. As Tecnologias Digitais como condição habitativa e o Ensino de Filosofia. *Revista Digital de Ensino de Filosofia – REFilo*, [s. l.], v. 10, n. 1, p. e17/1-21, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/refilo/article/view/89435>. Acesso em: 27 dez. 2024.
- MIRANDA JR, Gilberto; WILKE, Valéria Cristina Lopes. Institucionalidade, governamentalidade e inteligência artificial: democracia inteligente ou democracia artificial? *Revista Logeion – Filosofia da Informação*, v. 11, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.21728/logeion.2024v11e-7373>.

- ROUVROY, Antoinette, BERNIS, T. Governamentalidade algorítmica e perspectivas de emancipação: o díspar como condição de individuação pela relação? *Revista ECO-PÓS*, v. 8, n. 2, 2008. Dossiê. Disponível em: https://revistaecopos.eco.ufrj.br/eco_pos/article/view/2662
- ROUVROY, Antoinette; ALMEIDA, Maria Cecília P. de; ALVES, Marco Antonio S. Entrevista com Antoinette Rouvroy: governamentalidade algorítmica e a morte da política. *Revista de Filosofia Moderna e Contemporânea*, Brasília-DF, v. 8, n. 3, dez. 2020, p. 15-28.
- TOMAZETTI, Elizete. Formação e Arte de Viver: o que se ensina quando se ensina Filosofia? In: PAGNI, Pedro Angelo; BUENO, Sinésio Ferraz; GELAMO, Rodrigo Pelloso (org.). *Biopolítica, arte de viver e educação*. São Paulo-SP: Cultura Acadêmica, 2012. p. 229-247.
- ZUBOFF, Shoshana. Big Other, capitalismo de vigilância e perspectivas para uma civilização de informação. In BRUNO, Fernanda *et al.* *Tecnopolíticas da vigilância: perspectivas da margem*. São Paulo-SP: Boitempo, 2018.
- ZUBOFF, Shoshana. *A era do Capitalismo de Vigilância: a luta por um futuro humano na nova fronteira do poder*. Rio de Janeiro-RJ: Intrínseca, 2021.

Conceituário Antirracista

(Protótipo)

Nicolas André Cunha¹ & Felipe Gonçalves Pinto²

DOI: <https://doi.org/10.58942/eqs.182.03>

1 Introdução

O Conceituário Antirracista, cujo protótipo foi apresentado no VI Encontro da ANPOF-EB, é um produto educacional para o Ensino de Filosofia no Ensino Médio, resultado de pesquisa de Iniciação Científica (PIBIC-EM/CNPq) realizada no CEFET/RJ UnED Maria da Graça em parceria com o Programa de Pós-Graduação em Filosofia e Ensino (PPFEN). O catálogo visa a contribuir para o ensino das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas em comprometido com saberes e práticas de combate ao racismo na Educação Básica brasileira, especialmente no ensino médio. O método de elaboração envolveu pesquisa interdisciplinar, diário de bordo e análise de textos acadêmicos e midiáticos, com a finalidade de identificar conceitos presentes na formação escolar de nível médio (aulas e demais ações de pesquisa e extensão) que

¹ Bolsista de Iniciação Científica (PIBIC-EM/CNPq) de 2022 a 2024, quando cursava o Ensino Médio Integrado ao Curso Técnico em Manutenção Automotiva no CEFET/RJ UnED Maria da Graça. Atualmente está cursando a licenciatura em Filosofia na Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) e trabalhando como Técnico Auxiliar em Eletromecânico na Volvo. Email: cunhanicolas2@gmail.com

² Orientador. Professor de Filosofia do CEFET/RJ UnED Maria da Graça e membro permanente do Programa de Pós-Graduação em Filosofia e Ensino (PPFEN-CEFET/RJ). Email: felipe.pinto@cefet-rj.br

contribuem de maneira significativa para o entendimento, o debate e o combate do fenômeno do racismo. Uma vez identificados os conceitos, passou-se à pesquisa por autoras e autores que teorizaram acerca do respectivo conceito, buscando definições ou descrições em sua obra. Os resultados da pesquisa, assim como versões preliminares do protótipo, foram submetidos à apreciação crítica em eventos acadêmicos de alcance regional e nacional. Para o uso didático do Conceituário Antirracista, propõem-se atividades pedagógicas, como mapas conceituais e rodas de conversa, para estimular a reflexão crítica sobre relações étnico-raciais no Brasil.

O protótipo³ que aqui apresentamos conta com 27 conceitos. Cada conceito é acompanhado de uma ou mais citações de excertos de obras de referência em que o respectivo conceito se encontra definido ou descrito, totalizando 40 trechos selecionados em obras de 25 autores, de acordo com o quadro abaixo.

CONCEITOS	OBRAS
AFROCENTRICIDADE	ASANTE, Molefi Kete. Afrocentricidade: notas sobre uma posição disciplinar. In: “Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora”. In NASCIMENTO, E. L. (org.). São Paulo: Selo Negro, 2014, p. 93.
ANCESTRALIDADE	OLIVEIRA, Eduardo. Filosofia da ancestralidade: corpo e mito na filosofia da educação

³ Entendemos por “protótipo” um objeto que materializa uma ideia de produto educacional que está em potência no protótipo em vista da qual ele foi criado. Nesse sentido, consideramos que o produto aqui apresentado, o protótipo do Conceituário Antirracista, atende parcialmente o objetivo de publicação deste conceituário, uma vez que não se encontra provido de comentários autorais, dialógicos e críticos dos conceitos catalogados, como esperamos vir a realizar. A publicação do protótipo visa a oferecer um produto educacional capaz de subsidiar abordagens teóricas antirracistas desenvolvidas pelos múltiplos atores educacionais, sobretudo no âmbito da educação básica, e visa também a submeter sua proposta e seu esboço à crítica pública, na expectativa de contribuições para o aprimoramento do produto nos limites de suas condições de produção.

	brasileira. Curitiba: Gráfica e Editora Popular, 2007, p. 245-246. MBEMBE, Achille. Necropolítica: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte. São Paulo: n-1 edições, 2018, p. 6.
BIOPODER	CARNEIRO, Sueli. Dispositivo de racialidade – a construção do outro como não ser como fundamento do ser. Rio de Janeiro: Zahar, 2023. p. 12
BRANQUITUDE	BENTO, Cida. O pacto da Branquitude. São Paulo: Cia Das Letras, 2022, p. 17. CARNEIRO, Sueli. Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil. 1. ed. 2011. p. 86 QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder e classificação social. In SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. Epistemologias do Sul. Coimbra: Edições Almedina, 2009, p. 73.
COLONIALISMO	MALDONADO-TORRES, Nelson. “Analítica da colonialidade e da decolonialidade”. In BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSGOUEL, R. (orgs.). Decolonialidade e pensamento afro-diaspórico. Belo Horizonte: Autêntica, 2018, p. 41.
COLONIALIDADE	MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre La colonialidad Del ser: contribuciones al desarrollo de um concepto. In: CASTRO-GOMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (Org.). El giro decolonial Reflexiones para una diversidad epistêmica más Allá Del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo Del Hombre editores. 2007, p. 131, trad. livre.

	SODRÉ, Muniz. O fascismo da cor. Petrópolis: Vozes, 2023, p. 91.
COLORISMO	DEVULSKY, Alessandra. Colorismo. São Paulo: Jandaíra, 2021, p. 18.
CONTRATO RACIAL	MILLS, Charles. The racial contract. Ithaca; London: Cornell University Press, 1997, p. 13-14. Trad. utilizada: CARNEIRO, Sueli. O dispositivo da racialidade. Rio de Janeiro: Zahar, 2023.
	CARNEIRO, Sueli. O dispositivo da racialidade. Rio de Janeiro: Zahar, 2023, p. 32.
DECOLONIALIDADE	WALSH, Catherine. “Introducción: (re) pensamiento crítico y (de)colonialidad. In: WALSH, C. (ed.). Pensamiento crítico y matriz (de)colonial: reflexiones latinoamericanas. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar; Ediciones Abya-Yala, 2005, trad. nossa.
	MALDONADO-TORRES, Nelson. “Analítica da colonialidade e da decolonialidade”. In BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSGOUEL, R. (orgs.). Decolonialidade e pensamento afro-diaspórico. Belo Horizonte: Autêntica, 2018, p. 41-42.
DESCOLONIZAÇÃO	FANON, Frantz. Os Condenados da Terra. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968, p. 25.
DISCRIMINAÇÃO RACIAL	ALMEIDA, Silvio. O que é Racismo Estrutural?. Belo Horizonte: Letramento, 2018. p. 25-26.
ECOLOGIA DECOLONIAL	FERDINAND, Malcom. Uma ecologia decolonial. Trad. Letícia Mei. São Paulo: Ubu, 2022, p. 197-198.

	MAZAMA, Ama. “A afrocentricidade como um novo paradigma”. In: Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora. NASCIMENTO, E. L. (org.). São Paulo: Selo Negro, 2014, p. 127.
EMPODERAMENTO	BATLIWALA, Srilatha. “The meaning of women’s empowerment: new concepts from action”. In. SEN, G.; GERMAIN, A & CHEN, L.C. (eds.), Population policies reconsidered: health, empowerment and rights, 1994, p. 127-138 <i>apud</i> SARDENBERG, C. M. B. “Conceituando ‘empoderamento’ na perspectiva feminista”. UFBA, 2012.
EPISTEMICÍDIO	CARNEIRO, Sueli. Dispositivo de racialidade – a construção do outro como não ser como fundamento do ser. Rio de Janeiro: Zahar, 2023, p. 89.
EUROCENTRISMO	QUIJANO, Anibal. “Colonialidade do poder e classificação social”. In SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. Epistemologias do Sul. Coimbra: Edições Almedina, 2009, p. 75.
HABITAR DECOLONIAL	FERDINAND, Malcom. Uma ecologia decolonial. Trad. Letícia Mei. São Paulo: Ubu, 2022, p. 49-51.
INTERSECCIONALIDADE	COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. Interseccionalidade. São Paulo: Boitempo, 2021, p. 15-16.
LUGAR DE FALA	COLLINS, Patricia Hill. Comentário sobre o artigo de Hekman “Truth and Method: Feminist Standpoint Theory Revisited”: Onde está o poder? Signs, v. 22, n. 2, p. 375-381, 1997, p. 9. RIBEIRO, Djamila. O que é lugar de fala. Belo Horizonte: Letramento, 2017, p. 83-84.

**MITO DA
DEMOCRACIA RACIAL**

SCHWARCZ, Lilia. Nem preto nem branco, muito pelo contrário. 2012, p. 22.

GONZALEZ, Lélia. “Cultura, etnicidade e trabalho: efeitos linguísticos e políticos da exploração da mulher” In: RIOS, Flavia; LIMA, Márcia (orgs.). Lélia González: Por um feminismo afro-latino-americano. 1 ed. 2020, p. 173.

NASCIMENTO, Abdias do. “ABC do quilombismo” In Quilombismo. Petrópolis: Vozes, 1980, p. 269.

CARNEIRO, Sueli. Dispositivo de racialidade – a construção do outro como não ser como fundamento do ser. Rio de Janeiro: Zahar, 2023. p. 47.

NECROPOLÍTICA

ALMEIDA, Silvio. O que é Racismo Estrutural? 1. ed. São Paulo, 2018, p. 77.

NEGRITUDE

CÉSAIRE, Aimé. Discurso sobre a Negritude. Belo Horizonte: Nandyala, 2010, p. 108-109.

PASSABILIDADE

DEVULSKY, Alessandra. Colorismo. São Paulo: Jandaíra, 2021. p. 96.

**PENSAMENTO
DECOLONIAL**

WALSH, Catherine. “Introducción: (re)pensamiento crítico y (de)colonialidad. In: WALSH, C. (ed.). Pensamiento crítico y matriz (de)colonial: reflexiones latinoamericanas. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar; Ediciones Abya-Yala, 2005, p. 25, trad. nossa.

QUILOMBISMO

NASCIMENTO, Abdias do. “O Quilombismo: uma alternativa política afro-brasileira”. Afrodiáspora – Revista do mundo negro. Ano 3. Vol 6 e 7, p. 19-40. IPEAFRO: São Paulo, 1985, p. 24

RACIALIDADE	CARNEIRO, Sueli. Dispositivo de racialidade – a construção do outro como não ser como fundamento do ser. Rio de Janeiro: Zahar, 2023, p. 22-23.
RACISMO	NASCIMENTO, Abdias do. “ABC do quilombismo”. In Quilombismo. Petrópolis: Vozes, 1980. KILOMBA, Grada. Memórias da Plantação: episódios do racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019, p. 75-76. ALMEIDA, Silvio Luiz de. O que é Racismo Estrutural? Belo Horizonte: Letramento, 2018, p. 25.
UBUNTU	RAMOSE, Mogobe. “A Filosofia do Ubuntu e o Ubuntu como Filosofia”. In African Philosophy through Ubuntu. Harare: Mond Books, 1999, p. 49-66. NOGUERA, Renato. “Ubuntu como modo de existir: elementos gerais para uma ética afroperspectivista”. Revista da ABPN v.3, n.6, nov 2011-fev 2012, p. 147-150.

2 O método de elaboração

Os verbetes do conceituário foram coletados em obras de referência dos estudos antirracistas a partir da pesquisa de iniciação científica de Nicolas André Cunha, sob orientação do Prof. Dr. Felipe Gonçalves Pinto, cujo pontapé foi dado com a leitura dos livros “O Ensino de Filosofia e a Lei 10.639”, de Renato Nogueira, e “O que é Racismo Estrutural”, de Sílvio Almeida. A pesquisa transcorreu entrelaçada às atividades escolares de ensino, pesquisa e extensão realizadas no CEFET/RJ UnED Maria da Graça e no PPFEN-CEFET/RJ, bem como com o debate de políticas públicas em matérias e colunas de jornais e

nas redes sociais. Ou seja: partindo das leituras a respeito do racismo, de sua reprodução e do combate ao racismo no ensino de Filosofia, foi costurada uma trama de conceitos coletados nas aulas de diferentes disciplinas do curso de ensino médio integrado, em atividades extracurriculares promovidas pela escola, nas leituras realizadas pelo Grupo de Pesquisa SULEAR, assim como em colunas e artigos de jornais a respeito de ações afirmativas e de resistência de povos afro-brasileiros. Nas reuniões de pesquisa, esses conceitos foram discutidos, associados a outros e pesquisados nas suas fontes teóricas. Um conceito foi puxando outro, uma obra foi citando outra, seja aquela à qual se contrapõe e frente à qual marca posição ou com a qual se alinha, diferenciando, especificando ou reformulando conceitos. A trama foi sendo assim urdida e ampliada.

Os resultados alcançados foram apresentados em eventos para apreciação, críticas e contribuições de públicos especializados na educação das relações étnico-raciais (IV COPENE Sudeste, que ocorreu no Colégio Pedro II, Rio de Janeiro/RJ, em 2022), no ensino de filosofia (Encontro Nacional do GT Filosofar e Ensinar a Filosofar, que ocorreu na UFSM, Santa Maria/RS, em 2023) e na elaboração de produtos educacionais de Filosofia (Mostra de Material Didático do VI Encontro da ANPOF-EB, ocorrido em Recife/PE no ano de 2024), além da apresentação na Semana de Ensino, Pesquisa e Extensão 2023 do CEFET/RJ UnED Maria da Graça, conquistando prêmio de destaque e classificando-se para ser apresentado na Feira Estadual de Ciência, Tecnologia e Inovação (FECTI-RJ), onde foi contemplado com o prêmio de 3º Lugar entre os trabalhos da categoria Interdisciplinar.

3 Os conceitos

Conceitos são entidades de pensamento pelas quais buscamos compreender a realidade, desenhar suas linhas de força e seus horizontes de inteligibilidade. Não se trata apenas de palavras e expressões,

mas dos efeitos de sentido que elas operam na nossa capacidade de entender o mundo em que vivemos, tornando inteligíveis e legíveis fenômenos que sem eles permaneceriam reclusos em sua particularidade sensível.

Na medida em que esses conceitos buscam significar e associar potências e fenômenos, tornando-os visíveis, consideramos que eles são peças relevantes o ensinar e aprender Filosofia comprometido com uma racionalidade antirracista.

Eles não trazem verdades absolutas, mas sim discursos verdadeiros de diferentes perspectivas, nos quais se evidenciam causas e configurações do racismo, bem como ferramentas conceituais com as quais foi possível criar caminhos e questões filosóficas suleadas pela experiência de pensamento de grupos racialmente demarcados e subalternizados.

A divulgação desses conceitos interessa ao amadurecimento do debate público, algo necessário sobretudo para as instituições e pessoas situadas no espectro da branquitude. O Conceituário Antirracista pode ajudar a pessoa cuja formação acadêmica pobre em perspectivas não eurocêntricas e que amiúde encontra dificuldade para contribuir com uma formação antirracista. Ele pode ainda auxiliar quem leciona Filosofia e já trabalha pontualmente com um ou mais de seus conceitos a ampliar o repertório de estudos e amplificar seus efeitos formativos. A quem se ocupa de criar produtos educacionais, ele oferece uma seleção de passagens que podem ser usadas na íntegra ou como referencial teórico.

4 Modos de usar

Este catálogo foi pensado como recurso aberto a todo tipo de uso didático, científico ou criativo. Ou seja, ele não foi criado para ser usado de determinada maneira. Ele vem sendo usado na escola natal

como recurso para atividade de ensino de Filosofia para turmas de 3º ano do Ensino Médio.

- **Proposta A:** Elaboração coletiva de Mapa Conceitual

1º momento: apresentação da proposta de atividade.

2º momento: os conceitos são distribuídos por sorteio às e aos estudantes. Cada pessoa fica com um conceito.

3º momento: estudantes consultam o Conceituário Antirracista.

4º momento: as pessoas participantes apresentam, consecutivamente, ao grupo seus respectivos conceitos e posicionam-no no papel de acordo com suas relações de proximidade, oposição ou ramificação com os demais conceitos. O estudante da vez pode propor alterações na configuração geral dos conceitos pela inclusão do seu. Ao final, todas as pessoas são convidadas a finalizar o mapa conceitual, fixando as fichas-conceitos no suporte e adornando a composição.

5º momento: a obra é exposta em lugar público, seja a sala de aula ou outro espaço dentro ou fora da escola.

- **Proposta B:** Roda de Conversa

1º momento: apresentação da proposta de atividade.

2º momento: os conceitos são distribuídos por sorteio às e aos estudantes. Cada pessoa fica com um conceito.

3º momento: estudantes consultam o Conceituário Antirracista.

4º momento: o grupo inicia a conversa a partir de alguma pessoa voluntária que apresenta seu conceito e deve ser seguida por outra de modo que todas devem trazer seus respectivos conceitos para a conversa, articulando-o com o antecedente.

5º momento: como finalização, sugerimos que a professora ou professor oriente uma reflexão sobre a relação entre os conceitos e as relações étnico-raciais vivenciadas e observadas nos processos de formação da sociedade brasileira. Perguntas sobre que fenômenos esses conceitos buscam compreender e que formas de resistência eles

buscam possibilitar é um bom caminho para estimular as pessoas participantes a articular diferentes saberes escolares, bem como a submeter discursos e práticas culturais à reflexão crítica. Também pode ser um momento oportuno para destacar dissonâncias entre a forma como alguns conceitos são apropriados pelo senso comum e sua expressão filosoficamente rigorosa.

5 Agradecimentos

Agradecemos ao programa CEFET/RJ – CNPq/PIBIC pela oportunidade de realizar esta pesquisa, ao grupo de pesquisa SULEAR (coordenado pelo professor Lesliê Mulico) e, particularmente, à professora Luciana Cabral, coordenadora do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI CEFET/RJ UnED Maria da Graça) e ao professor Alberto Boscarino Jr. (Comissão de Direitos Humanos) pelo apoio, pela leitura e pelas sugestões.

6 Verbetes

AFROCENTRICIDADE

“A ideia afrocêntrica refere-se essencialmente à proposta epistemológica do lugar. Tendo sido os africanos¹ deslocados em termos culturais, psicológicos, econômicos e históricos, é importante que qualquer avaliação de suas condições em qualquer país seja feita com base em uma localização centrada na África e sua diáspora. Começamos com a visão de que a afrocentricidade é um tipo de pensamento, prática e perspectiva que percebe os africanos como sujeitos e agentes de fenômenos atuando sobre sua própria imagem cultural e de acordo com seus próprios interesses humanos” (Asante, 2014, p. 93).

ANCESTRALIDADE

“A ancestralidade é um tempo difuso e um espaço diluído. Evanescente, contém dobras. Labirintos desdobram-se no seu interior e os corredores se abrem para o grande vão da memória. A memória é precisamente os fios que compõem a estampa da existência. A trama e a urdida são os modos pelos quais a estampa é tecida. A estampa é uma marca identitária no tecido incolor e multiforme da experiência. Jamais temos acesso à matéria-prima do tecido. Sabemos de sua existência simplesmente poque podemos identificar a estampa impressa sobre ela” (Oliveira, 2007, p. 245-246).

BIOPODER

“[O que Michel Foucault entende por biopoder é] aquele domínio da vida sobre o qual o poder tomou o controle. Mas sob quais condições práticas se exerce o direito de matar, deixar viver ou expor à morte? Quem é o sujeito dessa lei? O que a implementação de tal direito nos diz sobre a pessoa que é, portanto, condenada à morte e sobre a relação antagônica que coloca essa pessoa contra seu ou sua assassino/a? Essa noção de biopoder é suficiente para contabilizar as formas contemporâneas em que o político, por meio da guerra, da resistência ou da luta contra o terror, faz do assassinato do inimigo seu objetivo primeiro e absoluto? A guerra, afinal, é tanto um meio de alcançar a soberania como uma forma de exercer o direito de matar. Se consideramos a política uma forma de guerra, devemos perguntar: que lugar é dado à vida, à morte e ao corpo humano (em especial o corpo ferido ou morto)? Como eles estão inscritos na ordem de poder?” (Mbembe, 2018, p. 6).

“Combinado ao racismo, o biopoder promove a vida da raça considerada mais sadia e mais pura e promove a morte da raça considerada inferior, afinal, como diz Foucault, ‘a função assassina do Estado só pode ser assegurada desde que o Estado funcione, no modo do biopoder, pelo racismo’. Contudo, para aqueles que sobrevivem, o

dispositivo de racialidade reserva outras estratégias de assujeitamento. Dentre os seus elementos constitutivos destaco o epistemicídio, conceito que empresto de Boaventura de Sousa Santos para evidenciar o papel da educação na reprodução e permanência de poderes, saberes e subjetividades que o próprio dispositivo produz” (Carneiro, 2023, p. 12).

BRANQUITUDE

“Assim vem sendo construída a história de instituições e da sociedade onde a presença e a contribuição negra se tornam invisibilizadas. As instituições públicas, privadas e da sociedade civil definem, regulamentam e transmitem um modo de funcionamento que torna homogêneo e uniforme não só os processos, ferramentas, sistema de valores, mas também o perfil de seus empregados e lideranças, majoritariamente masculino e branco. Essa transmissão atravessa gerações e altera pouco a hierarquia das relações de dominação ali incrustadas. Esse fenômeno tem um nome, branquitude, e sua perpetuação no tempo se deve a um pacto de cumplicidade não verbalizado entre pessoas brancas, que visa manter privilégios. E claro que elas competem entre si, mas é uma competição entre segmentos que se consideram ‘iguais’” (Bento, 2022, p. 17).

“[S]istema de poder fundado no contrato racial, da qual todos os brancos são beneficiários, embora nem todos sejam signatários, pode ser descrita no Brasil por formulações complexas ou pelas evidências empíricas, como no fato de que há absoluta prevalência da brancura em todas as instâncias de poder da sociedade: nos meios de comunicação, nas diretorias, gerências e chefias das empresas, nos poderes Legislativo, Executivo e Judiciário, nas hierarquias eclesiásticas, no corpo docente das universidades públicas ou privadas etc.” (Carneiro, 2011, p. 86).

COLONIALISMO

“[U]ma estrutura de dominação/exploração onde o controle da autoridade política, dos recursos de produção e do trabalho de uma população determinada domina outra de diferente identidade e cujas sedes centrais estão, além disso, localizadas noutra jurisdição territorial. Mas nem sempre, nem necessariamente, implica relações racistas de poder. O colonialismo é, obviamente, mais antigo, enquanto a Colonialidade tem vindo a provar, nos últimos 500 anos, ser mais profunda e duradoura que o colonialismo. Mas foi, sem dúvida, engendrada dentro daquele e, mais ainda, sem ele não poderia ser imposta na intersubjectividade do mundo tão enraizado e prolongado” (Quijano, 2009, p. 73).

“Colonialismo pode ser compreendido como a formação histórica dos territórios coloniais; o colonialismo moderno pode ser entendido como os modos específicos pelos quais os impérios ocidentais colonizaram a maior parte do mundo desde a ‘descoberta’; e colonialidade pode ser compreendida como uma lógica global de desumanização que é capaz de existir até mesmo na ausência de colônias formais. A ‘descoberta’ do Novo Mundo e as formas de escravidão que imediatamente resultaram daquele acontecimento são alguns dos eventos-chave que serviram como fundação da colonialidade. Outra maneira de se referir à colonialidade é pelo uso dos termos modernidade/colonialidade, uma forma mais completa de se dirigir também à modernidade ocidental” (Maldonado-Torres, 2018, p. 41).

COLONIALIDADE

“[U]m padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno, mas que, em vez de estar limitado a uma relação formal de poder entre os povos ou nações, refere-se à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si através do mercado capitalista mundial e da ideia de raça. Assim, pois, embora o colonialismo preceda a colonialidade, a colonialidade sobrevive ao colonialismo. Ela se mantém viva nos livros

didáticos, no critério para um bom trabalho acadêmico, na cultura, no senso comum, na autoimagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos, e em outros tantos aspectos da nossa experiência moderna. Em suma, cotidianamente respiramos a colonialidade na modernidade” (Maldonado-Torres, 2007, p. 131, trad. livre).

“A sociedade escravista foi extinta no Brasil pela Lei Áurea (1888), mas a forma social escravista permanece até os dias de hoje. Supomos, portanto, (1) uma diferença entre o conceito de sociedade e o de forma social, sustentando que (2) a forma ultrapassa a materialidade da sociedade escravista, ao mesmo tempo em que mantém culturalmente a sua substância hegemônica, que é a colonialidade” (Sodré, 2023, p. 91).

COLORISMO

“O colorismo é uma ideologia, assim como o racismo. [...] A rejeição do negro como arquétipo negativo a ser evitado a qualquer custo faz parte do conceito de racismo. Contudo, foi a partir das missões religiosas e das empreitadas coloniais que vimos, por meio da invasão do território e da submissão absoluta dos povos, que o colorismo se constrói como arma indispensável na subjugação daqueles que são vencidos na guerra colonial. Aqueles que se constituíam a partir de um dado espaço geográfico, político e étnico, foram categorizados entre si de acordo com a proximidade ou distanciamento do que caracterizavam os traços culturais e fenótipos do colonizador. O colonizador é a régua e a regra. O colonizado é o espaço a ser invadido; o sujeito a ser escrutinado por critérios construídos algures; aquele que por definição é o negativo do outro, a exceção. Ele deve ser expurgado para dar espaço aos valores intrínsecos à europeidade. Assim, o branco se firma como parâmetro etnocêntrico” (Devulsky, 2021, p. 18).

CONTRATO RACIAL

“[O] contrato racial estabelece uma sociedade organizada racialmente, um Estado racial e um sistema jurídico racial, onde o status de brancos

e não-brancos é claramente demarcado, quer pela lei, quer pelo costume. E o objetivo desse Estado, em contraste com o estado neutro do contratualismo clássico, é, *inter alia*, especificamente o de manter e reproduzir essa ordem racial, assegurando os privilégios e as vantagens de todos os cidadãos integrais brancos e mantendo a subordinação dos não-brancos” (Mills, 2023).

“O discurso do contrato social é ‘a língua franca de nosso tempo’ e sustenta que a legitimidade do governo é afiançada pelo consentimento de indivíduos considerados iguais. Para questionar essa ideia e revelar o quanto ela esconde a realidade do mundo moderno, o filósofo lança mão de um contrato peculiar, o contrato racial. Este não é realizado entre todos os indivíduos, mas ‘entre as pessoas que contam’, isto é, entre as brancas. A especificidade do contrato racial consistiria no fato de ser um contrato restrito aos racialmente homogêneos, no qual a violência racial em relação aos racialmente diferentes é um elemento de sustentação do próprio contrato, que desloca os diferentes para o estado de natureza. Ou seja, o contrato racial é um contrato firmado entre iguais ‘que contam’, no qual os instituídos como desiguais se inserem como objetos de subjugação, daí ser a violência o seu elemento de sustentação” (Carneiro, 2023, p. 32).

DECOLONIALIDADE

“[A] decolonialidade implica partir da desumanização — do sentido de não-existência presente na colonialidade do poder, do saber e do ser — para considerar as lutas dos povos historicamente subalternizados para existir na vida cotidiana, como também suas lutas para construir modos de viver, e de poder, saber e ser distintos. Portanto, falar da decolonialidade é tornar visíveis as lutas contra a colonialidade pensando não apenas a partir do seu paradigma, mas desde essa gente e suas práticas sociais, epistêmicas e políticas” (Walsh, 2005, trad. nossa).

“[S]e a descolonização refere-se a momentos históricos em que os sujeitos coloniais se insurgiram contra os ex-impérios e reivindicaram a independência, a decolonialidade refere-se à luta contra a lógica da colonialidade e seus efeitos materiais, epistêmicos e simbólicos. Às vezes o termo descolonização é usado no sentido de decolonialidade. Em tais casos, a descolonização é tipicamente concebida não como uma realização ou um objetivo pontual, mas sim como um projeto inacabado. Colonialismo é também usado às vezes no sentido de colonialidade. eliminou tudo o que a própria modernidade no seu discurso autorreferido concebeu como diferente dela, como a filosofia antiga e uma variedade de ideias medievais. A diferença é que, enquanto a modernidade ocidental atingiu uma identidade ao inventar uma narrativa temporal e uma concepção de espacialidade que a fez parecer como o espaço privilegiado da civilização em oposição a outros tempos e espaços, a busca por uma outra ordem mundial é a luta pela criação de um mundo onde muitos mundos possam existir, e onde, portanto, diferentes concepções de tempo, espaço e subjetividade possam coexistir e também se relacionar produtivamente” (Maldonado-Torres, 2018, p. 41-42).

DESCOLONIZAÇÃO

“A descolonização é simplesmente a substituição de uma ‘espécie’ de homens por outra ‘espécie’ de homens. Sem transição, há substituição total. Completa, absoluta. Sem dúvida poder-se-ia igualmente mostrar o aparecimento de uma nova nação, a instalação de um novo Estado, suas relações diplomáticas, sua orientação política, econômica. Mas nós preferimos falar precisamente desse tipo de tábula rasa que caracteriza de saída toda descolonização. Sua importância invulgar decorre do fato de que ela constitui, desde o primeiro dia, a reivindicação mínima do colonizado. Para dizer a verdade, a prova do êxito reside num panorama social transformado de alto a baixo. A extraordinária importância de tal transformação é ser ela querida, reclamada, exigida. A necessidade da transformação existe em estado bruto, impetuoso e coativo, na

consciência e na vida dos homens e mulheres colonizados. Mas a eventualidade dessa mudança é igualmente vivida sob a forma de um futuro terrificante na consciência de uma outra ‘espécie’ de homens e mulheres: os colonos” (Fanon, 1968, p. 25).

DISCRIMINAÇÃO RACIAL

“A discriminação racial, por sua vez, é a atribuição de tratamento diferenciado a membros de grupos racialmente identificados. Portanto, a discriminação tem como requisito fundamental o poder, ou seja, a possibilidade efetiva do uso da força, sem o qual não é possível atribuir vantagens ou desvantagens por conta da raça. Assim, a discriminação pode ser direta ou indireta. [...] Ainda sobre a discriminação, é importante dizer que é possível falar também em discriminação positiva, definida como a possibilidade de atribuição de tratamento diferenciado a grupos historicamente discriminados com o objetivo de corrigir desvantagens causadas pela discriminação negativa — a que causa prejuízos e desvantagens. Políticas de ação afirmativa — que estabelecem tratamento discriminatório a fim de corrigir ou compensar a desigualdade — são exemplos de discriminação positiva” (Almeida, 2018. p. 25-26).

a. Discriminação direta

“A discriminação direta é o repúdio ostensivo a indivíduos ou grupos, motivado pela condição racial, exemplo do que ocorre em países que proíbem a entrada de negros, judeus, muçulmanos, pessoas de origem árabe ou persa, ou ainda lojas que se recusem a atender clientes de determinada raça. Adilson José Moreira afirma que o conceito de discriminação direta ‘pressupõe que as pessoas são discriminadas a partir de um único vetor e também que a imposição de um tratamento desvantajoso requer a existência da intenção de discriminar’ [MOREIRA, Adilson José. *O que é discriminação?* Belo Horizonte: Letramento, 2017, p. 102]. Por isso, conclui Moreira que o conceito de discriminação direta é

‘incompleto’ para lidar com a complexidade do fenômeno da discriminação” (Almeida, 2018, p. 25)

b. Discriminação indireta

“[A] discriminação indireta é um processo em que a situação específica de grupos minoritários é ignorada — discriminação de fato —, ou sobre a qual são impostas regras de ‘neutralidade racial’ — *colorblindness* — sem que se leve em conta a existência de diferenças sociais significativas — discriminação pelo direito ou discriminação por impacto adverso. A discriminação indireta é [...] marcada pela ausência de intencionalidade explícita de discriminar pessoas. Isso pode acontecer porque a norma ou prática não leva em consideração ou não pode prever de forma concreta as consequências da norma” (Almeida, 2018, p. 26).

ECOLOGIA DECOLONIAL

“A ecologia decolonial é uma ecologia de luta. Longe do ambientalismo da arca de Noé, que recusa o mundo e prolonga a dominação dos escravizados, trata-se de questionar as maneiras coloniais de habitar a Terra e de viver junto. O confronto das destruições ecossistêmicas está, portanto, intimamente ligado a uma exigência de igualdade e de emancipação. A partir do imaginário do navio negreiro, a ecologia decolonial é uma *saída do porão do mundo moderno*. No nível teórico, ela implica pensar/cuidar da dupla fratura colonial e ambiental. Ela é um duplo curativo que se traduz a um só tempo por *outra maneira de pensar as decolonizações e por outra maneira de pensar as lutas contra as degradações ambientais da Terra*. No nível cultural, histórico e linguístico, ela tem a necessidade de deslocar o Antropoceno para permitir que se vejam as outras formas de problematização da crise ecológica. No nível político, ela se manifesta por meio de um conjunto de movimentos sociais e de lutas no mundo” (Ferdinand, 2022, p. 197-198)

EMPODERAMENTO

“Empoderamento’, derivado do inglês *empowerment*, é termo que surgiu na sociologia, na psicologia e no serviço social com referência a pessoas e populações discriminadas (mulheres, indígenas, afrodescendentes, pessoas portadoras de necessidades especiais) ou pertencentes a grupos tradicionalmente excluídos do padrão ocidental do chamado ‘normal’. ‘Empoderamento’ se refere ao processo de perceber criticamente o discurso da discriminação sofrida; reconhecer-se e assumir sua própria identidade como pertencente ao grupo discriminado; embasar e consolidar a autoestima necessária para tornar-se protagonista da própria vida, apesar da discriminação sofrida. Esse processo significa construir e exercer uma forma de poder em relação a si mesmo e à vida” (Mazama, 2014, p. 127).

“O termo ‘empoderamento’ se refere a uma gama de atividades, da assertividade individual até a resistência, protesto e mobilização coletivas, que questionam as bases das relações de poder. No caso de indivíduos e grupos cujo acesso aos recursos e poder são determinados por classe, casta, etnicidade e gênero, o empoderamento começa quando eles não apenas reconhecem as forças sistêmicas que os oprimem, como também atuam no sentido de mudar as relações de poder existentes. Portanto, o empoderamento é um processo dirigido para a transformação da natureza e direção das forças sistêmicas que marginalizam as mulheres e outros setores excluídos em determinados contextos” (Batliwala, 1994, p. 127-138 *apud* Sardenbergh, 2012).

EPISTEMICÍDIO

“Sendo um processo persistente de produção da inferioridade intelectual ou da negação da possibilidade de realizar as capacidades intelectuais, o epistemicídio se efetiva, sobre seres humanos instituídos como diferentes e inferiores racialmente, como uma tecnologia que integra o dispositivo de racialidade e que visa o controle de mentes e corações. O conceito de epistemicídio, assim definido, nos permite compreender

as múltiplas formas em que se expressam as contradições vividas pelos negros com relação à educação e, sobretudo, as desigualdades raciais nesse campo. Permite ainda organizar esse conjunto de questões a partir de uma concepção epistemológica norteadora da produção e reprodução do conhecimento que determina as relações acima mencionadas, bem como a percepção que o sistema educacional terá do aluno negro e que trará, subsumida, uma interpretação desse estudante como sujeito cognoscente” (Carneiro, 2023, p. 89).

EUROCENTRISMO

“Trata-se da perspectiva cognitiva durante o longo tempo do conjunto do mundo eurocentrado do capitalismo colonial/moderno e que naturaliza a experiência dos indivíduos neste padrão de poder. Ou seja, fá-las entender como *naturais*, consequentemente como dadas, não susceptíveis de ser questionadas” (Quijano, 2009, p. 75).

HABITAR COLONIAL

“Em primeiro lugar, o habitar colonial é *geográfico* de duas maneiras, no mínimo. Por um lado, é geográfico por estar localizado no centro da geografia da Terra, [...]. Ele tem um espaço determinado, um lugar designado, um encerramento. Por outro, o habitar colonial é *geograficamente subordinado* a outro lugar, a outro espaço. [...] O habitar colonial é pensado como subordinado a outro habitar, o habitar metropolitano, ele mesmo pensado como o habitar verdadeiro. [...] O segundo princípio do habitar colonial fundamenta-se na *exploração das terras e da natureza dessas ilhas*. [...] Longe de visar apenas à ‘manutenção da vida dos homens’, o habitar colonial visa à exploração com fins comerciais da terra. [...] Por fim, o terceiro princípio do habitar colonial é o *alterocídio*, ou seja, a recusa da possibilidade de habitar a Terra na presença de um outro, de uma pessoa que seja diferente de um ‘eu’ por sua aparência, seu pertencimento ou suas crenças. [...] Mais do que o encobrimento do outro analisado por Enrique Dussel, a colonização nega a alteridade e

constitui uma *ação de mesmificação, de redução ao Mesmo*, fazendo o habitar colonial um habitar-sem-o-outro” (Ferdinand, 2022, p. 49-51)

INTERSECCIONALIDADE

“A interseccionalidade investiga como as relações interseccionais de poder influenciam as relações sociais em sociedades marcadas pela diversidade, bem como as experiências individuais na vida cotidiana. Como ferramenta analítica, a interseccionalidade considera que as categorias de raça, classe, gênero, orientação sexual, nacionalidade, capacidade, etnia e faixa etária — entre outras — são inter-relacionadas e moldam-se mutuamente. A interseccionalidade é uma forma de entender e explicar a complexidade do mundo, das pessoas e das experiências humanas” (Collins, 2021, p. 15-16)

LUGAR DE FALA

“Em primeiro lugar, o *standpoint theory* [a teoria do lugar de fala] refere-se a experiências historicamente compartilhadas e baseadas em grupos. Grupos tem um grau de continuidade ao longo do tempo de tal modo que as realidades de grupo transcendem as experiências individuais. Por exemplo, afro-americanos, como um grupo racial estigmatizado existiu muito antes de eu nascer e irá, provavelmente, continuar depois de minha morte. Embora minha experiência individual com o racismo institucional seja única, os tipos de oportunidades e constrangimentos que me atravessam diariamente serão semelhantes com os que afro-americanos confrontam-se como um grupo. Argumentar que os negros, como grupo, irão se transformar ou desaparecer baseada na minha participação soa narcisista, egocêntrico e arquetipicamente pós-moderno. Em contraste, a teoria do ponto de vista feminista enfatiza menos as experiências individuais dentro de grupos socialmente construídos do que as condições sociais que constituem estes grupos” (Collins, 1997, p. 9).

“Um dos equívocos mais recorrentes que vemos acontecer é a confusão entre lugar de fala e representatividade. Uma travesti negra pode não se sentir representada por um homem branco cis, mas esse homem branco cis pode teorizar sobre a realidade das pessoas trans e travestis a partir do lugar que ele ocupa. Acreditamos que não pode haver essa desresponsabilização do sujeito do poder. A travesti negra fala a partir de sua localização social, assim como o homem branco cis. Se existem poucas travestis negras em espaços de privilégio, é legítimo que exista uma luta para que elas, de fato, possam ter escolhas numa sociedade que as confina num determinado lugar, logo é justa a luta por representação, apesar dos seus limites. Porém, falar a partir de lugares é também romper com essa lógica de que somente os subalternos falem de suas localizações, fazendo com que aqueles inseridos na norma hegemônica sequer se pensem. Em outras palavras, é preciso, cada vez mais, que homens brancos cis estudem branquitude, cisgeneridade, masculinismos. Como disse Rosane Borges, para a matéria O que é lugar de fala e como ele é aplicado no debate público, pensar lugar de fala é uma postura ética, pois ‘saber o lugar de onde falamos é fundamental para pensarmos as hierarquias, as questões de desigualdade, pobreza, racismo e sexismo’” (Ribeiro, 2017, p. 83-84).

MITO DA DEMOCRACIA RACIAL

“[O] Brasil era desenhado por meio da imagem fluvial, três grandes rios compunham a mesma nação: um grande e caudaloso, formado pelas populações brancas; outro um pouco menor, nutrido pelos indígenas, e ainda outro, mais diminuto, composto pelos negros. Lá estariam todos, juntos em harmonia, e encontrando uma convivência pacífica cuja natureza só ao Brasil foi permitido conhecer. No entanto, harmonia não significa igualdade, e no jogo de linguagem usado pelo autor ficava evidente uma hierarquia entre os rios/raças. Era o rio branco que ia incluindo os demais, no seu contínuo movimento de inclusão. Mais ainda, na imagem forte do rio, muitas vezes usada nesse momento,

estava presente a ideia de ‘depuração’, e de como as águas iam ficando cada vez mais ‘límpidas’, ‘puras’ — ou seja, brancas. Estava assim dado, e de uma só vez, um modelo para pensar “e inventar” uma história local: feita pelo olhar estrangeiro — que vê de fora e localiza bem adentro — e pela boa ladainha das três raças, que continua encontrando ressonância entre nós” (Schwarcz, 2012, p. 22).

“[M]odo de representação/discurso que encobre a trágica realidade vivida pelo negro no Brasil. Na medida em que somos todos iguais perante a lei, que o negro é um ‘um cidadão igual aos outros’ graças à Lei Áurea, nosso país é o grande exemplo da harmonia inter-racial a ser seguido por aqueles em que a discriminação racial é declarada. Com isso, o grupo racial dominante justifica sua indiferença e sua ignorância em relação ao grupo negro. Se o negro não ascendeu socialmente e se não participa com maior efetividade nos processos políticos, sociais, econômicos e culturais, o único culpado é ele próprio. Dadas as suas características de ‘preguiça’, ‘irresponsabilidade’, ‘alcoolismo’ etc., ele só pode desempenhar, naturalmente, os papéis sociais mais inferiores. O interessante a se ressaltar nessas formas racionalizadas da dominação/opressão racial é que até as correntes ditas progressistas também refletem, no seu economicismo reducionista, o processo de interpretação etnocêntrica. Ou seja, apesar de suas denúncias em face das injustiças socioeconômicas que caracterizam as sociedades capitalistas, não se apercebem como reprodutoras de uma injustiça racial paralela que tem por objeto exatamente a reprodução/perpetuação daquelas. A pergunta que se coloca é: até que ponto essas correntes, ao reduzirem a questão do negro a uma questão socioeconômica, não estariam evitando de assumir o seu papel de agentes do racismo disfarçado que cimenta nossas relações sociais? Nesse sentido, seu discurso difere muito pouco daquele das correntes conservadoras que, por razões óbvias, desejam manter seus privilégios intocáveis. Em outros termos, o paternalismo/liberalismo racial que permeia o discurso revolucionário na sua luta contra o monopólio do capital nos aponta para um modo

não consciente de perpetuação dos mecanismos de dominação utilizados pelo sistema que combate. E, na medida em que um discurso não é consciente de seus fundamentos e de seus efeitos, ele não pode se dizer científico, já que não conseguiu se aperceber das armadilhas da ideologia” (Gonzalez, 2020, p. 173).

“A elaboração da chamada ‘democracia racial’ obedeceu a intenção de disfarçar os privilégios do segmento minoritário branco, detentor exclusivo da renda do país e do poder político nacional. Fique dito que muitos brancos íntegros são ofuscados pela maligna fosforescência da ‘democracia racial’ e se comportam diante da população negra da maneira tradicional do racista brasileiro: o paternalista” (Nascimento, 1980, p. 269).

“No exemplo brasileiro, o discurso que molda as relações raciais é o mito da democracia racial. Sua construção e permanência até os dias atuais evidencia, por si, sua função estratégica, sobretudo como apaziguador das tensões étnico-raciais. Para Jessé de Souza, a democracia racial é o nosso mito fundador, que traz como ambição a perspectiva do ‘desenvolvimento de uma civilização superior em uma terra de mestiços’. Esta, no entanto, continua o autor, seria ‘uma contradição em termos, dado que as funções superiores intelectuais e morais que permitem a ‘civilização’ eram atributo da raça branca” (Carneiro, 2023. p. 47).

NECROPOLÍTICA

“A necropolítica, portanto, instaura-se como a organização necessária do poder em um mundo em que a morte avança implacavelmente sobre a vida. A justificação da morte em nome dos riscos à economia e à segurança torna-se o fundamento ético dessa realidade. Diante disso, a lógica da colônia materializa-se na gestão praticada pelos Estados contemporâneos, especialmente nos países da periferia do capitalismo, em que as antigas práticas coloniais deixaram resquícios. Como também

observa Achille Mbembe, o neoliberalismo cria o devir-negro no mundo: as mazelas econômicas antes destinadas aos habitantes das colônias agora se espalham para todos os cantos e ameaçam fazer com que toda a humanidade venha a ter o seu dia de negro, que pouco tem a ver com a cor da pele, mas essencialmente com a condição de viver para a morte, de conviver com o medo, com a expectativa ou com a efetividade da vida pobre e miserável. A descrição de pessoas que vivem ‘normalmente’ sob a mira de um fuzil, que têm a casa invadida durante a noite, que têm de pular corpos para se locomover, que convivem com o desaparecimento inexplicável de amigos e/ou parentes é compatível com diversos lugares do mundo e atesta a universalização da necropolítica e do racismo de Estado, inclusive no Brasil” (Almeida, 2018. p. 77).

NEGRITUDE

“A Negritude, aos meus olhos, não é uma filosofia. A negritude não é uma metafísica. A Negritude não é uma pretenciosa concepção do universo. É uma maneira de viver a história dentro da história: a história de uma comunidade cuja experiência parece, em verdade, singular, com suas deportações de populações, seus deslocamentos de homens de um continente a outro, suas lembranças distantes, seus restos de culturas assassinadas. [...]Vale dizer que a Negritude, em seu estágio inicial, pode ser definida primeiramente como tomada de consciência da diferença, como memória, como fidelidade e como solidariedade. Mas a Negritude não é apenas passiva. Ela não é nem da ordem do esmorecimento e do sofrimento. Ela não é nem da ordem do patético e da dor. Não é nem da emoção nem dor. A Negritude resulta de uma atitude ativa e agressiva do espírito. Ela é um despertar, um despertar de dignidade. Ela é uma rejeição, e rejeição da opressão. Ela é luta, isto é, luta contra a desigualdade. Ela é também revolta” (Césaire, 2010, p. 108-109).

PASSABILIDADE

“Refere-se ao fato de que alguns negros claros podem ser confundidos e assimilados como brancos em alguns espaços, mesmo que adotem intimamente a referência negra como seu marcador racial. A ambiguidade desse ‘lugar’ pode ser amenizada por meio de um conceito chamado de ‘saliência’, proposto por Robin Diangelo, que tenta balizar a identificação racial de acordo com os marcadores raciais mais evidentes e os traços mais reconhecidamente identificáveis a um grupo racial” (Devulsky, 2021, p. 96).

PENSAMENTO DECOLONIAL

“(Re)construção de um pensamento crítico-outro — um pensamento crítico de/desde outro modo —, precisamente por três razões principais: primeiro porque está vivido e pensado desde a experiência vivida da colonialidade; segundo, porque reflete um pensamento não baseado nos legados eurocêtricos ou da modernidade e, em terceiro, porque tem sua origem no Sul, dando assim uma volta à geopolítica dominante do conhecimento que tem tido seu centro no norte global” (Walsh, 2005, p. 25, trad. nossa).

QUILOMBISMO

“O quilombismo estruturava-se em formas associativas que tanto podiam estar localizadas no seio de florestas de difícil acesso, o que facilitava sua defesa e organização econômico-social própria, como também assumia modelos de organização permitidos ou tolerados pela classe dominante, frequentemente com ostensivas finalidades religiosas (católicas), recreativas, beneficentes, esportivas, culturais ou de auxílio-mútuo. Não importam as aparências e os objetivos declarados: fundamentalmente todas elas preencheram uma importante função social para a comunidade negra, desempenhando um papel relevante na sustentação da continuidade africana. Genuínos focos de resistência física e cultural. Objetivamente, essa rede de associações, irmandades,

confrarias, clubes, grêmios, terreiros, centros, tendas, afoxés, escolas de samba, gafieiras, foram e são quilombos ‘legalizados’ pela sociedade dominante. Do outro lado da lei se ergueram e se erguem os quilombos radicalmente confrontadores e desafiadores da opressão sistemática praticada pelas elites do poder. Mas os quilombos ‘legalizados’ e os fora-da-lei formam uma unidade, uma única afirmação humana, étnica, cultural a um tempo integrando uma prática de libertação e assumindo o comando da própria história. A este complexo de situações e significações, a esta *praxis* afro-brasileira de resistência à opressão e de autoafirmação política, eu denomino quilombismo” (Nascimento, 1985, p. 24).

RACIALIDADE

“Entendo as relações raciais no Brasil como um domínio que produz e articula poderes, saberes e modos de subjetivação. Tal como ele afirma para o caso da sexualidade, se a racialidade se coloca como um domínio a conhecer é porque relações de poder a ‘instituíram como objeto possível; em troca, se o poder pode tomá-la como alvo, foi porque se tornou possível investir sobre ela através de técnicas de saber e de procedimentos discursivos’. Preliminarmente a racialidade é aqui compreendida como uma noção relacional que corresponde a uma dimensão social, que emerge da interação de grupos racialmente demarcados sob os quais pesam concepções histórica e culturalmente construídas acerca da diversidade humana. Disso decorre que ser branco e ser negro são consideradas polaridades que encerram, respectivamente, valores culturais, privilégios e prejuízos decorrentes do pertencimento a cada um dos polos das racialidades” (Carneiro, 2023, p. 22-23).

RACISMO

“Racismo: é a crença na inerente superioridade de uma raça sobre outra. Tal superioridade é concebida tanto no aspecto biológico, como na dimensão psico-sociocultural. Esta é a dimensão usualmente

negligenciada ou omitida nas definições tradicionais do racismo. A elaboração teórico-científica produzida pela cultura branco-europeia justificando a escravização e a inferiorização dos povos africanos constitui o exemplo eminente do racismo sem precedentes na história. Racismo é a primeira contradição social no caminho do negro. A esta se juntam outras, como a contradição de classes e de sexo” (Nascimento, 1980).

“No racismo estão presentes, de modo simultâneo, três características: a primeira é a *construção de/da diferença*. A pessoa é vista como ‘diferente’ devido a sua origem racial e/ou pertença religiosa. [...] A segunda característica é: essas diferenças construídas *estão inseparavelmente ligadas a valores hierárquicos*. Não só o indivíduo é visto como ‘diferente’, mas essa diferença também articulada através do estigma, da desonra e da inferioridade. [...] Esses dois últimos processos — a construção da diferença e a sua associação com uma hierarquia — formam o que também é chamado de *preconceito*. [...] Por fim, ambos os processos são acompanhados pelo poder: histórico, político, social e econômico. É a combinação do preconceito e do poder que forma o racismo. E, nesse sentido, *o racismo é a supremacia branca*. Outros grupos raciais não podem ser racistas nem performar o racismo, pois não possuem esse poder” (Kilomba, 2019, p. 75-76).

“O racismo é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao que pertencem” (Almeida, 2018, p. 25)

a. Concepção Individualista

“O racismo, segundo esta visão, é concebido como uma espécie de ‘patologia’. Seria um fenômeno ético ou psicológico de caráter individual ou coletivo, atribuído a grupos isolados; ou ainda, a uma ‘irracionalidade’, a ser combatida no campo jurídico por meio da aplicação de

sanções civis — indenizações, por exemplo — ou penais” (Almeida, 2018, p. 28).

b. Concepção Institucional

“Sob essa perspectiva, o racismo não se resume a comportamentos individuais, mas é tratado como o resultado do *funcionamento* das instituições, que passam a atuar em uma dinâmica que confere, ainda que indiretamente, desvantagens e privilégio a partir da raça” (Almeida, 2018, p. 29).

c. Concepção Estrutural

“[S]e é possível falar de um racismo institucional, significa que, de algum modo, a imposição de regras e padrões racistas por parte da instituição é de alguma maneira vinculada à ordem social que ela visa resguardar. Assim como a instituição tem sua atuação condicionada a uma estrutura social previamente existente — com todos os conflitos que lhe são próprios —, o racismo que esta instituição venha a expressar é também parte da mesma estrutura. As instituições são apenas a materialização de uma estrutura social ou de um modo de socialização que tem o racismo como um de seus componentes orgânicos. Dito de modo mais direto: *as instituições são racistas porque a sociedade é racista*” (Almeida, 2018, p. 36).

UBUNTU

“[S]ão na verdade duas palavras em uma. Consiste no prefixo *ubu* e no tronco *ntu*. *Ubu* evoca a ideia de ser em geral. Ele é o ser envolvido antes de se manifestar na forma concreta ou no modo de exposição de uma entidade particular. Neste sentido, *ubu* é sempre orientado para *ntu*. No nível ontológico não há separação estrita entre *ubu* e *ntu*. *Ubu* e *ntu* fundam-se mutuamente no sentido de que são dois aspectos do ser como uma unidade e uma totalidade indivisível. *Ubu*, como a compreensão generalizada do ser, pode ser dito ‘ser distintamente ontológico’; *ntu*, como o ponto nodal em que o ser assume forma concreta ou

um modo de ser no processo de desdobramento contínuo, pode ser dito ‘ser distintamente epistemológico’. Assim, ubuntu é a categoria ontológica e epistemológica fundamental no pensamento africano do povo de língua bantu. A palavra *umu* compartilha a mesma característica ontológica com a palavra *ubu*. Juntamente com *ntu*, torna-se então *umuntu*. *Umuntu* significa o surgimento do *homo loquens* que é simultaneamente um *homo sapiens*. Umuntu é o criador de conhecimento e verdade nas áreas concretas, por exemplo, da política, religião e direito” (Ramose, 1999, p. 49-66).

“Ubuntu pode ser traduzido como ‘o que é comum a todas as pessoas’. A máxima zulu e xhosa, *umuntu ngumuntu ngabantu* (uma pessoa é uma pessoa através de outras pessoas) indica que um ser humano só se realiza quando humaniza outros seres humanos. A desumanização de outros seres humanos é um impedimento para o autoconhecimento e a capacidade de desfrutar de todas as nossas potencialidades humanas. O que significa que uma pessoa precisa estar inserida numa comunidade, trabalhando em prol de si e de outras pessoas. A ideia de ubuntu atravessa, constitui e regula inúmeras comunidades africanas bantufonas. É importante considerar a afrodiáspora. Entendo por afrodiáspora, as bases racistas, os processos históricos e as implicações da escravização impetrada por árabes e europeus de povos negro-africanos a partir do século VIII¹, as migrações forçadas de povos negro-africanos na condição de pessoas escravizadas inicialmente para o próprio continente europeu e, em seguida, para colônias europeias entre os séculos IX e XIX, além das relações entre elites europeias e classes dirigentes africanas, com a cumplicidade de setores dessas elites africanas, foram estabelecidas relações assimétricas que foram decisivas no estabelecimento do modelo europeu de Estado-Nação e subdesenvolvimento dos países africanos no cenário mundial” (Nogueira, 2012, p. 147-150).

Referências

- ALMEIDA, Silvio Luiz de. *O que é Racismo Estrutural?*. Belo Horizonte-MG: Letramento, 2018.
- ASANTE, Molefi Kete. Afrocentricidade: notas sobre uma posição disciplinar. In NASCIMENTO, Elisa Larkin. (Org.). *Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora*. v. 4. São Paulo-SP: Selo Negro, 2014.
- BENTO, Cida. *O pacto da BRANQUITUDE*. São Paulo-SP: Cia Das Letras, 2022.
- CARNEIRO, Sueli. *Dispositivo de racialidade – a construção do outro como não ser como fundamento do ser*. Rio de Janeiro-RJ: Zahar, 2023.
- CARNEIRO, Sueli. *Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil*. São Paulo-SP: Selo Negro, 2011.
- CÉSAIRE, Aimé. *Discurso sobre a Negritude*. Belo Horizonte-MG: Nandyala, 2010. p. 108-109.
- COLLINS, Patricia Hill. Comentário sobre o artigo de Hekman “Truth and Method: Feminist Standpoint Theory Revisited”: Onde está o poder?. *Signs*, v. 22, n. 2, p. 375-381, 1997, p. 9.
- COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. *Interseccionalidade*. São Paulo-SP: Boitempo, 2021. p. 15-16.
- DEVULSKY, Alessandra. *Colorismo*. São Paulo-SP: Jandaíra, 2021.
- FANON, Frantz. *Os Condenados da Terra*. Rio de Janeiro-RJ: Civilização Brasileira, 1968.
- FERDINAND, Malcom. *Uma ecologia decolonial*. Trad. Letícia Mei. São Paulo-SP: Ubu, 2022.
- GONZALEZ, Lélia. *Por um feminismo afro-latino-americano*. Rio de Janeiro-RJ: Zahar, 2020.
- KILOMBA, Grada. *Memórias da Plantação: episódios do racismo cotidiano*. Rio de Janeiro-RJ: Cobogó, 2019.
- MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre La colonialidad Del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In CASTRO-GOMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón. (Org.). *El giro decolonial Reflexiones para una diversidad epistêmica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo Del Hombre editores, 2007.

- MALDONADO-TORRES, Nelson. Analítica da colonialidade e da decolonialidade. In BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón. (Orgs.). *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*. Belo Horizonte-MG: Autêntica, 2018.
- MAZAMA, Ama. A afrocentricidade como um novo paradigma. In NASCIMENTO, Elisa Larkin. (Org.). *Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora*. v. 4. São Paulo-SP: Selo Negro, 2014.
- MBEMBE, Achille. *Necropolítica: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte*. São Paulo-SP: n-1 edições, 2018.
- NASCIMENTO, Abdias do. ABC do quilombismo. *Quilombismo*. Petrópolis-RJ: Vozes, 1980.
- NASCIMENTO, Abdias do. O Quilombismo: uma alternativa política afro-brasileira. *Afrodiaspora – Revista do mundo negro*. Ano 3, v. 6 e 7. IPEAFRO: São Paulo, 1985. p. 19-40.
- NOGUERA, Renato. *O ensino de Filosofia e a Lei 10. 639*. Rio de Janeiro-RJ: CEAP, 2011.
- NOGUERA, Renato. Ubuntu como modo de existir: elementos gerais para uma ética afroperspectivista. *Revista da ABPN* v. 3, n. 6, nov. 2011-fev. 2012. p. 147-150.
- OLIVEIRA, Eduardo. *Filosofia da ancestralidade: corpo e mito na filosofia da educação brasileira*. Curitiba-PR: Gráfica e Editora Popular, 2007.
- QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder e classificação social. In SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Edições Almedina, 2009.
- RAMOSE, Mogobe. A Filosofia do Ubuntu e o Ubuntu como Filosofia. In: *African Philosophy through Ubuntu*. Harare: Mond Books, 1999, p. 49-66. Trad. para uso didático por Arnaldo Vasconcellos. Disponível em: <https://filosofia-africana.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/texto16.pdf>. Acesso: 30/08/2023.
- RIBEIRO, Djamila. *O que é lugar de fala*. Belo Horizonte-MG: Letramento, 2017.
- SARDENBERG, C. M. B. “Conceituando ‘empoderamento’ na perspectiva feminista”. UFBA, 2012. [Transcrição revisada da comunicação oral apresentada ao I Seminário Internacional: Trilhas do Empoderamento de Mulheres – Projeto TEMPO, promovido pelo NEIM/UFBA, em Salvador, Bahia]. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/6848>. Acesso em: 10 out. 2023]

- SCHWARCZ, Lilia. *Nem preto nem branco, muito pelo contrário*. São Paulo-SP: Claro Enigma, 2012.
- SODRÉ, Muniz. *O fascismo da cor: uma radiografia do racismo nacional*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2023.
- WALSH, Catherine. "Introducción: (re)pensamiento crítico y (de)colonialidad. In: WALSH, Catherine. (Ed.). *Pensamiento crítico y matriz (de)colonial: reflexiones latinoamericanas*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar; Ediciones Abya-Yala, 2005.

XII CIFE em (re)começos: Um relato de errâncias entre a Filosofia e a Educação

Lucas Jairo Cervantes Bispo¹, Ávila Victória Cruz Campos²,

Isabelle Santos Silva³ & Mariana Pereira dos Santos⁴

DOI: <https://doi.org/10.58942/eqs.182.04>

1 Introdução

A filosofia na educação pública é um campo complexo. Um dos aspectos dessa complexidade se refere a como compreendemos o que estamos fazendo ou devemos fazer nos encontros entre a filosofia e a educação, especialmente quando se busca romper com modelos tradicionais de educação, muitas vezes marcados por relações hierárquicas rígidas e reduzidos a transmissão unidirecional de conteúdos. Ocorre que são vários os desafios para a compreensão e aperfeiçoamento desse campo. Nesse quesito, são muitas as questões que nos inquietam. Afinal, o que estamos fazendo nos encontros entre a filosofia e a educação? O que esperar desses encontros e qual o valor deles para a vida das pessoas? Estamos buscando agir de acordo com o que seriam as melhores concepções e práticas educacionais para esse campo? Em especial,

¹ Docente do Instituto Federal do Piauí (IFPI). E-mail: Lucas.Bispo@ifpi.edu.br

² Graduanda da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS).

E-mail: avl000.cruz@gmail.com

³ Graduanda da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS).

E-mail: isabelle.ssilva@hotmail.com

⁴ Graduanda da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

E-mail: pereirads.mariana@gmail.com

será possível cultivar uma educação filosófica que ultrapasse a mera transmissão e reprodução de informações? A potência questionadora, reflexiva e transformadora da filosofia não é melhor vivenciada em uma educação filosófica, isto é, coerente com o ensino-aprendizagem enquanto experiência de filosofar?

Questões como essas têm nos impulsionado a perguntar, investigar e experimentar, em um movimento que teve um de seus começos no XII Colóquio Internacional de Filosofia e Educação (CIFE), realizado sob a organização do Núcleo de Estudos de Filosofias e Infâncias (NEFI-UERJ). Em seguida, estendendo o movimento ao VI Encontro ANPOF Educação Básica (Anpof/EB), continuamos a recomençar o XII CIFE a partir de relatos de experiência e oficinas junto ao projeto de extensão Sutaques da Escola (UEFS), parceiro do NEFI. Ambos os eventos representam, para nós, uma experiência de significativa importância, tanto no âmbito acadêmico quanto no educacional, com envolvimento e implicações teóricas e práticas, afetivas e intelectuais, que podem colaborar com a problematização do modelo tradicional de ensino e com o cultivo de outras perspectivas educacionais.

Sendo assim, este trabalho, inicialmente apresentado oralmente e que inspirou oficinas na VI Anpof/EB, é um relato do XII CIFE, a partir da experiência dos(as) autores(as) na sua organização ou na realização de trabalhos. Em específico, sua proposta consiste, primeiro, em um relato de experiência acerca do XII CIFE, enquanto uma iniciativa com décadas, que, em sua última edição, com o tema “Errar?”, ousou e aceitou o desafio de extinguir modalidades de trabalho nas quais assume-se relações hierarquizadas e unilaterais, com pessoas que sabem e ensinam e pessoas que não sabem e aprendem. Assim, buscou extinguir atividades como palestras, comunicações e minicursos, para fortalecer uma perspectiva educacional do filosofar como um exercício errante de questionamento em comunidade, dentro e fora da universidade, inclusive com crianças da educação básica. Em segundo lugar,

sua proposta consiste em discutir introdutoriamente atravessamentos e implicações teórico-práticas do XII CIFE.

Para atingir esse objetivo, o XII CIFE será brevemente descrito e discutido em sua história, proposta e programação. Posteriormente, serão relatados três dos exercícios errantes vivenciados no evento, propostos, respectivamente, pelos(as) autores(as). Concomitantemente, algumas implicações teórico-práticas do XII CIFE para a educação, especialmente no que se refere aos conceitos de errância e pedagogia da pergunta, serão discutidas. Assim, pretende-se fortalecer as bases para uma prática educativa que valoriza teorias filosóficas e pedagógicas que compreendem a importância de outros pilares para experiências intelectualmente significativas na experiência do filosofar na educação.

2 XII CIFE: Errar?

2.1 História, Proposta e Programação

No primeiro semestre de 2024, o Núcleo de Estudos de Filosofias e Infâncias (NEFI-UERJ) organizou e realizou o XII Colóquio Internacional de Filosofia e Educação (CIFE). O evento, que carrega um rico e vasto histórico, teve sua primeira edição no ano de 2002, quando ainda era intitulado I Colóquio Franco-Brasileiro de Filosofia da Educação. Apresentando de dois em dois anos temas relativos às áreas da educação e da filosofia, o evento foi, ao longo do tempo, se internacionalizando e reunindo cada vez mais participantes. Desde 2020, contudo, o CIFE segue uma tendência de substituição das apresentações de trabalho por momentos dedicados a discussões e estudos coletivos, resistindo às estruturas tradicionais de ensino-aprendizagem.

Em sua última edição, realizada em maio de 2024, o colóquio teve por objetivo radicalizar essa tendência, reunindo tanto a comunidade acadêmica quanto a comunidade externa para a prática de exercícios errantes. Propondo o tema “Errar?”, e se distanciando dos

formatos tradicionais de eventos acadêmicos, os(as) organizadores(as) do XII CIFE convidaram os(as) participantes a experimentar coletivamente diferentes perspectivas filosóficas acerca e a partir do erro e da errância. Além disso, em consonância com a proposta de promover um fazer filosófico que ultrapassasse os limites da universidade, o evento foi iniciado na UERJ, mas estendeu-se, ao longo da semana, por diferentes espaços do Rio de Janeiro.

A proposta era que a cada dia o evento se deslocasse para uma zona, tendo acontecido, na segunda-feira, na universidade e arredores, incluindo o estádio Maracanã; terça-feira na Zona Oeste, maior zona da cidade e eixo da expansão urbana; quarta-feira na Baixada Fluminense em uma escola pública no município de Duque de Caxias, onde o NEFI desenvolve um projeto de filosofia com crianças há quase vinte anos; quinta-feira na Zona Norte, zona popular mais antiga da cidade, e também no Centro histórico; e sexta-feira na Zona Sul, zona mais turística, e UERJ, onde foi realizada a culminância do evento.

Em cada um desses espaços, os exercícios errantes aconteciam em praças, praias, bares, parques, trens etc. Com isso, através do colóquio, os(as) participantes inventaram e experimentaram formas não cotidianas de habitar a cidade, o que além de possibilitar a ocupação de lugares desconhecidos — o que poderia por si só gerar atravessamentos interessantes para a errância —, produzia também a desfamiliarização de espaços possivelmente já conhecidos. Dessa maneira, se dentro da proposta do evento, o contato com o desconhecido, com o não previsto, era algo almejado, era preciso garantir que os(as) participantes experimentassem a saída da zona de conformidade e o estranhamento diante do mundo.

Para isso, o XII CIFE convidou as pessoas a proporem exercícios errantes acerca do errar e da errância, do ponto de vista do conteúdo, mas sobretudo da forma. Um convite que compreende a errância como uma prática de experimentação que se opõe à estabilidade de uma vida sedentária, buscando, em seu lugar, um novo percurso no pensamento

— um caminho autônomo e criativo, com deslocamentos que não antecipam o resultado da experiência, pois é a própria experiência que vai dando forma ao seu sentido. Por isso, diferentemente de um roteiro que exige uma descrição e indicações prévias estabelecidas, errar implica incluir a incerteza no caminho e no próprio modo de caminhar (KO-HAN, 2022). Assim, pensou em duas maneiras básicas de exercícios errantes: a) exercícios errantes afinados; b) exercícios errantes abertos. Os exercícios errantes afinados envolviam incluir na proposta um certo caminho a ser percorrido pelos participantes do exercício, um caminho que seria apresentado e acompanhado se houvesse um acordo por parte dos participantes. Já nos exercícios errantes abertos a proposta não incluía previamente um caminho e o exercício começaria com uma deliberação coletiva sobre qual seria o caminho compartilhado. Em ambas as modalidades, no entanto, alguns princípios e pressupostos precisavam ser respeitados: a igual capacidade de todas as pessoas para pensar juntas; a escuta atenta para errar nos sensamentos (pensamentos sentintes; sensações pensantes) e o respeito e acolhimento das diferenças. Além disso, a proposta não precisava envolver, necessariamente, um deslocamento físico, mas sim uma ocupação errante, com, segundo a organização, cores, movimentos, sons, perguntas, ideias, sensamentos, gestos, etc. Ademais, todas as propostas de exercícios errantes precisavam incluir: uma pergunta inicial relacionada ao errar; uma breve justificativa de por que essa pergunta mereceria ser errantemente exercitada; pelo menos três perguntas coligadas àquela primeira pergunta; um sensamento de quem propõe o exercício em relação com essas perguntas e três interlocutores potentes para pensar essas perguntas. Em acréscimo, no caso dos exercícios afinados, era preciso propor um caminho para exercitar coletivamente essa pergunta⁵.

⁵ O comitê organizador ofereceu duas sessões online (optativas), antes do evento, para apresentar a proposta dos exercícios errantes e acolher dúvidas sobre eles.

Nesse sentido, substituindo as apresentações de trabalhos pela realização de exercícios errantes, o colóquio potencializou deslocamentos em quem participava, abrindo espaço para que forças desestruturantes atuassem sobre o que já aparecia delimitado, familiar, estável, definido. Isso porque o formato de exercícios errantes trazia o foco à experimentação do questionamento, do pensar coletivo, de uma escuta atenta ao outro e ao mundo, da afetação. Propondo novas maneiras de habitar, acessar e perceber o que nos cerca e atravessa, os exercícios estimulavam a criação de outras relações possíveis — e não previstas — com o mundo, liberando novos modos de estudar, de ser e de pensar. Nesse contexto, um dos objetivos do evento era expandir o acesso aos exercícios a pessoas de todas as idades, origens, áreas e níveis de escolaridade, acreditando que todas eram igualmente capazes de pensar juntas os sentidos do errar, bem como de colocar em questão o que pensam e sabem, de perguntar.

Quanto aos(as) participantes, o site do XII CIFE os(as) sugeria que escolhessem exercícios errantes cujos temas fossem a eles(as) desconhecidos, estranhos. Isso dado o objetivo de explorar as potências que o estranhamento pode liberar à errância, bem como de desfazer as relações hierárquicas presentes na lógica da transmissão e aquisição de conhecimentos. Assim, embora ali existissem professores(as) e alunos(as), todos(as) ocupavam, nos exercícios, um lugar comum, e assim o evento se aproximava da horizontalização necessária para que se exercitasse coletiva e filosoficamente a errância. Também por isso, os exercícios descritos no site não revelavam a informação sobre quem eram seus ou suas proponentes, sendo apresentados apenas por perguntas às quais cada exercício convidava a pensar. Assim era feito o convite de estarem todos(as) explorando algo novo, ou pelo menos começando novas percepções sobre o que era antes familiar.

Assim, o colóquio pretendia oportunizar uma prática educativa fundamentada tanto nessa horizontalidade quanto na abertura ao desconhecido, às perguntas, já que “quando o mundo é ‘tornado estranho’,

tanto para o professor quanto para o aluno a ‘hierarquia das inteligências’ se ausenta. Se o mundo é estranho para o aluno e para o professor, este nada tem a explicar; ambos estão se aventurando em um território não familiar” (Wozniak, 2012, p. 137).

Posteriormente, cada dia de exercícios errantes era sucedido por rodas de conversa chamadas Conversas Convidadas, que acompanhavam os diferentes locais da cidade onde aconteciam os exercícios do dia. Nessa proposta, os(as) convidados(as) do evento eram chamados(as) a participar de exercícios errantes que antecedia a Conversa e, a partir dos atravessamentos surgidos ao longo das práticas, começar a Conversa Convidada do dia com uma fala inicial, que abriria espaço para as trocas de experiências com participantes e proponentes dos exercícios realizados naquele dia. Apenas na quinta-feira a Conversa Convidada foi substituída pelo lançamento de livros da NEFI Editora, na Quadra da Mangueira. O lançamento contou com parte da bateria da escola de samba, a venda de livros da editora e a presença de alguns dos autores.

Por fim, mas buscando nos fins novos começos, houve a culminância do evento na UERJ, com agradecimentos, considerações para recomeços, apresentação de dança e, como consequência, um auditório que foi tomado por corpos dançantes e alegres, como deve ser a educação. Ao ritmo da bateria do projeto Fina Batucada, que levou um grupo de mulheres para tocar samba, o evento celebrava a vida vivida no XII CIFE, potencializando o retorno e os novos passos educacionais de cada um(a) ali presente.

3 XII CIFE: Exercícios errantes?

O que esperam aqueles que vão a um evento desprendido de apresentações de trabalho, monólogos, sem usar de estandarte os grandes nomes da academia e em um acordo de experimentação/entrega? Presenciamos um grupo de pessoas reunidas à disposição de corpo

inteiro para dar-se aos acontecimentos. Pode-se dizer, então, que o XII CIFE foi um território fecundo à experiência, tal qual apontou Larrosa (2002, p. 24), pois, se os excessos, seja de trabalho, de opiniões ou de tempo despem-nos da possibilidade dela, tal experiência foi possível durante esse encontro errante. Afinal, para Larrosa (2002, p. 21), a experiência é um acontecimento, uma relação entre sujeito e aquilo que é experimentado. No entanto, essa relação não se dá no simples encontro entre as partes. Para efetuar-se, ela precisa de entrega, exposição, abertura para ser atravessado, tocado pelo mundo. A experiência, nesse sentido, faz-se com afetação, componente indispensável de sua composição. Não obstante, ao pensarmos a educação, poderíamos dizer que ela, em seus espaços institucionalizados, tem sido terreno fecundo para experiências?

Falemos das formas mais “tradicionais” de realizar encontro na academia, suas cadeiras bem organizadas, seus palcos em destaque, as rápidas comunicações, os longos monólogos. A quem e ao que eles têm servido? O que nos provocam? A que nos condicionam? Nos movem? Nos estacionam? Aqui, não interessa jogar tais moldes na fogueira em prol da soberania de outros moldes, não interessa condenar os monólogos — afinal, quanto deleite uma fala potente não pode provocar? Todavia, quanto ela tem provocado? É nesse lugar que interessa cutucar, é a ele que interessa questionar, pois o apreço não é pelas formas, mas por aquilo que as preenchem e como o fazem. Como estão sendo preenchidos esses encontros? Por que seus moldes são exaustivamente e meticulosamente repetidos? Que temor se esconde atrás disso?

Pergunta e curiosidade relacionam-se de forma íntima e honesta, tal como Paulo Freire afirma de modo semelhante a que acabou de ser apontada:

Me parece importante observar como há uma relação indubitável entre assombro e pergunta, risco e existência. Radicalmente, a existência humana implica assombro, pergunta e risco. E, por tudo isso, implica ação, transformação. A burocratização implica a adaptação, portanto,

com um mínimo de risco, com nenhum assombro e sem perguntas. Então a pedagogia da resposta é uma pedagogia da adaptação e não da criatividade. Não estimula o risco da invenção e da reinvenção. Para mim, negar o risco é a melhor maneira que se tem de negar a própria existência humana (Freire; Faundez, 2017, p. 25).

Dessa forma, é possível relacionar a repetição incessante dos moldes acadêmicos com a falta de assombro, de perguntas, de risco dentro da educação? Se assim for, que educação é essa que se faz sem esses atributos? Em que resultam os encontros promovidos por essa educação? Será a errância um potencial de deslocamento e transformação?

3.1 Qual o segredo do mestre? Exercício Errante entre a Filosofia e a Educação a partir de performance teatral e da pedagogia da pergunta

É preciso um mestre para filosofarmos? É preciso “matá-lo” para pensar por nós mesmos? É possível um mestre errante? A errância é um princípio de toda maestria? Um mestre errante também deveria ser abandonado? Para haver emancipação é necessário encontrar modos errantes de caminhar? A relação entre filosofar e educar pode se constituir como um exercício errante? Será a errância o segredo do mestre? Essas são algumas das questões que motivaram a proposta do exercício errante intitulado “Qual o segredo do mestre? Exercício Errante entre a Filosofia e a Educação a partir de performance teatral e da pedagogia da pergunta”, que foi executado em forma de performance teatral e roda de pedagogia da pergunta, e aconteceu no saguão do 12º andar da UERJ.

A proposta “Qual o segredo do mestre?”, construída pelo projeto de extensão Sutaques da Escola, especificamente por Lucas Bispo e Ana Rita (Docente/UEFS), se justificou como exercício errante na medida em que serve de provocação inicial, retomando Zaratustra, um nômade, aquele que erra (Nietzsche, 2003). Zaratustra não deseja

seguidores, contrariamente incita cada um a tomar o seu caminho, de experimentação. Afirma, assim, uma perspectiva errante que, necessariamente, não significa deslocar-se espacialmente, mas fugir a todos os códigos e fixações; implica abandonar a conformidade e a ideia de um caminho único e certo, e arriscar-se numa ação errática, criando modos de pensar nômades como via de experimentação que resiste à sedentarização, cultivando a liberdade e a autonomia. Assim, a conexão entre a questão inicial e a perspectiva nômade de Zaratustra, de errância como resistência à fixação e a criação de modos nômades de pensar, pode inspirar experimentações entre filosofia e educação, o reconhecimento e o questionamento de modos atuais de funcionamento da educação, também como errâncias enriquecedoras por caminhos alternativos.

Tendo isso em vista, o exercício errante foi realizado em duas etapas. Primeiro, como uma interpretação dramática de trechos do texto *Escola de Bufões*, do teatrólogo belga Michel Ghelderode (1968), realizada como uma contação de história por Ana Rita, que fez a performance caracterizada como uma velha bufona. Inspirado nas pinturas de Bosch, o texto narra a última aula de um grande mestre na arte da bufonaria, Folial, um antigo e importante bufão da corte do rei Filipe da Espanha, que reinou no século XVI.

Nessa história, Folial, desde que se aposentou da corte do Rei Filipe, isolou-se num convento abandonado onde faz a formação de bufões que devem divertir as cortes europeias. É sabido que o poder de um rei tem a estatura do seu bufão; Folial fez a grandeza de Filipe. Por isso, apesar de isolado, Folial ainda goza de grande prestígio junto ao Rei, correspondendo-se com ele. O mestre, entretanto, está velho e sente-se despossuído de vitalidade para exercer o seu ofício, razão pela qual conta com o auxílio de um bedel, Galgut, figura ambiciosa e pouco escrupulosa. Galgut está determinado a descobrir o segredo do seu mestre, sem o qual, eles, seus discípulos, serão apenas “palhaços de quermesses”. Entretanto, para sua desgraça, o velho esqueceu-se do

segredo. Como será a última aula, sua última oportunidade, na noite final, Galgut trama com os bufões a encenação de uma tragédia, a ser assistida por Folial, como estratégia para arrancar-lhe o segredo. Inspira a dramaturgia, as cartas enviadas por Filipe para Folial, que o bedel lera às escondidas. Numa delas, o rei descreve o assassinato da bela Veneranda, filha de Folial, na noite de núpcias, ao recusar o amor do bufão com quem se casara, um ex-discípulo de Folial e seu sucessor na corte.

Diante da cena do assassinato da filha, protagonizada pelos bufões, o velho mestre explode como um louco, saltando ao palco e obrigando os atores a colocarem as máscaras mortuárias de Veneranda e do bufão, enviadas por Filipe, juntamente com uma última carta, que narra como foram feitas; carta essa que Galgut não teve acesso. Então, tomado de fúria, inicia o que ele chama de uma comédia. Com um chicote açoita selvagememente os bufões e a si mesmo, enquanto gargalha cada vez mais e alto. Os bufões caem e se levantam, fugindo no meio da noite. Sozinho ele continua o flagelo. Na medida em que se chicoteia, sente a vitalidade voltando ao seu corpo. Então, à semelhança de Zaratustra, revela: “Há, Há! Então tornaram-se sábios finalmente. Escutai vosso velho mestre; escutai... Em verdade vos digo... O segredo de nossa arte, da grande arte, de toda arte que queira durar (Pausa. E em voz baixa, mas distintamente) É a.....”⁶ (GHELDERODE, 1968, p. 34).

Propositadamente o segredo foi suprimido da leitura para a realização do segundo momento do exercício errante, após a saída de cena do corpo-bufão, no qual a questão disparadora para outras questões, discussões e investigações em conjunto, será colocada: “qual o segredo do mestre?”. A partir desse momento, Lucas Bispo funcionou como provocador e mediador da experimentação a partir da pedagogia

⁶ Esta peça foi traduzida para a montagem do espetáculo com encenação de Moacyr Goes, Companhia de Encenação Teatral, na cidade do Rio de Janeiro, em julho de 1990. Tradução: André Telles. Revisão técnica: Beti Rabetti e Fátima Saadi.

da pergunta e da perspectiva de uma comunidade de investigação. Nesse momento, as pessoas foram convidadas a observarem seus corpos e, posteriormente, em coro, gritarem palavras que exprimissem seus estados corporais. Em seguida, foram provocadas a transformar suas experiências em perguntas e pensar juntas, em comunidade, na relação com as perguntas, com, a partir e contra elas. Afinal, como colocam Freire e Faundez (2017, p. 53), é a partir de perguntas que se deve buscar respostas, e não o contrário. Mas, como os autores também ressaltam, não se trata de um jogo intelectual, mas de viver a pergunta, a indagação, a curiosidade, ligando perguntas a ações práticas, de modo que, também, cada resposta e ação potencialize novas perguntas.

Por fim, as pessoas voltaram a ficar de pé, ainda em círculo, em silêncio e se entreolhando, como um só corpo. Posteriormente, concluíram com uma poderosa saudação, tanto de um ponto de vista do movimento físico como da expressão oral, aprendida por Isaac Bernat — um parceiro, ator, diretor e professor de Artes Cênicas que estava presente — em Burkina Faso.

O que se buscava, pois, ao levar para a universidade, durante o XII CIFE esse exercício errante com um corpo-bufão e uma pedagogia da pergunta? O que seria um corpo-bufão? Em que medida um corpo-bufão produziria questões e novos meios de expressão para o pensamento?

Apresentamos abaixo relatos de três pessoas presentes nesse exercício errante, encaminhados dias depois do Colóquio, destacando suas questões. O primeiro da Ana Rita, que interpretou o Bufão, o segundo da Mariana Santos, uma das autoras do presente texto, e, por fim, da Carolina Oliveira, membro do Nefi e docente da educação básica/RJ.

O bufão, figura das cortes medievais e renascentistas, é amoral e não tem qualquer compromisso com uma psicologia do eu. Seu corpo é movimento. Toda palavra é corpo. Sua fala é paródica. Fiz intervenções na UEFS e na UFBA em 2014, apresentando a performance

“Elogio aos Mestres”; e outras gravações online durante a pandemia. A despeito do pequeno número de aparições sentia que minha bufona estava sendo gestada enquanto nas leituras e buscas por um corpo sem órgãos. Autores como Artaud, Nietzsche, Deleuze, Guattari, além de estudiosos sobre a arte da bufonaria, como Joice Brondani, sempre me entusiasmaram nessa busca. Finalmente, em 2024, decidi que daria passagem a essa intensidade que chamo Tiféia. Convidei Lucas Bispo para fazermos um exercício errante no “XII Colóquio de Filosofia e Educação” do Núcleo de Estudos em Filosofia e Infâncias da UERJ, como estratégia para me manter firme no propósito de dar vida a Tiféia. A ideia foi trabalhar o texto dramático “História de Bufões”, de Michel Ghelderode, já estudado por mim durante a escrita da tese. O texto foi escolhido por tratar de formação, logo, pertinente às intervenções em ambiente acadêmico; além de ir ao encontro de questões antigas e atuais sobre o corpo e os dispositivos de poder na universidade. Fiz adaptações para que eu pudesse performar uma contadora de histórias. Foram muitas semanas de preparação: vestuário, maquiagem e texto. Nesse intervalo meu corpo manteve-se tenso, mas excitado com a ideia de estar num ambiente desconhecido. Acalmava-me saber da presença dos companheiros do Sutaques da Escola, projeto de extensão que propunha esse e outro exercício errante. Era o primeiro dia do Colóquio, portanto, tudo por começar. Por mais que acertasse as marcações de entrada com Lucas, não conseguia me referenciar nelas, deixando tudo aberto à improvisação. Saí pelos corredores cantando; meu corpo apesar de excitado ainda estava tenso. A apresentação foi realizada no hall do andar onde aconteciam outros exercícios. Poucas pessoas. Não mais pensava. Fazia. Via conhecidos, mas minha relação mais interessante aconteceu com uma moça que colocava seu corpo à disposição do meu; soube depois que era italiana e não entendia o que eu falava. Ela me excitava e meus gestos se tornavam mais amplos e sem pudores. Eu incorporava os estímulos que me chegavam. Meu corpo era Tiféia. Deixei o espaço provocando, sobretudo instigada pela perplexidade do olhar de alguns. Voltei após ter tirado a vestimenta e a maquiagem. Aplaudiram. A etapa seguinte, das perguntas, estava sendo conduzida por Lucas. Não consegui participar porque não tinha condições de pensar. Observava. Fiz algum esforço para me inserir, mas foi em vão. Concluímos com silêncio e, posteriormente, uma saudação aprendida por Isaac Bernat em Burkina Faso. Era um meu grito de catarse (Ana Rita).

Que corpo estava nascendo lá dentro? E que corpo aparecia em mim naquela presença? Que ocultos meus arrepiaram? O que queria esconder aquela surpresa? Bastou um breve (mas longuíssimo) tempo: a surpresa se pôs fora, chocou, fez rir, assustou, espantou, confundiu, desconfortou. De um lado, uma professora-experimentadora, educadora que artista aqui e ali, me acolheu com sorriso e humor afetuosos e uma generosidade difícil de encontrar na minha terra. De outro, um corpo-bufão amoral, provocando, desequilibrando, um corpo vertiginoso que se põe em risco e a esse risco vetoriza tudo à sua volta. O que quer e o que pode uma educadora que se arrisca a experimentar isso? E que medos são esses que surgem diante daquela máscara? E atrás dela? O que um corpo extra-cotidiano ameaça em quem o experimenta? Quando a professora se torna artista e a artista se torna bufão, que fronteiras se liberam? [...] Eu, embora já soubesse um bocado do que iria acontecer, quando vi aquele bufão andando por aquele corredor — aquele mesmo corredor que só se habitava cotidianamente — entendi, ainda meio sem compreender nada, que eu não estava esperando aquilo. Esse inesperado primeiro me fez rir, mas depois fui flechada pela dúvida de “como encarar isso?”. Como habitar e lidar com aquela hybris naquele corredor, naquele hall, naquele espaço tão quadrado, ordenado e calculado que é o décimo segundo andar? Como encarar o bufão? O que eu ganhei me disfarçando? E o que perdi ou deixei de ganhar? (Mariana Santos).

Não imaginava o que estava por vir. Quando a Bufona chegou, fiquei assustada, impactada, intacta. Talvez por ter sido a primeira vez a ter contato com uma... mas, depois que fui ouvindo suas palavras, fui ficando ainda mais impactada... a frase que não saía da minha cabeça: “palhaços de quermesse”. Fiquei me perguntando se eu era, ou, em que momentos eu me tornava um. E se seria possível não ser? E se fosse possível, o que me faria não ser uma palhaça de quermesse? Outras perguntas que ressoavam cada vez mais forte: o que é um mestre? O que faz um mestre? Qual é o papel de um mestre? Por que as pessoas que eu considero grandes mestres e mestras não têm esse título dado pela Academia e nem estão nas Instituições de Ensino Educacional? Se eu, que tenho o título, não me considero uma, qual o sentido de receber essa nomenclatura? (Carolina Oliveira).

A proposta de exercício errante apresentada foi, pois, ao nosso ver, rica em elementos teatrais, literários e filosóficos, com capacidade

de proporcionar uma experiência multifacetada estimulante e inspiradora para experimentações entre a filosofia e a educação. Afinal, é preciso um mestre para filosofarmos? É preciso “matá-lo” para pensar por nós mesmos? É possível um mestre errante? A errância é um princípio de toda maestria? Um mestre errante também deveria ser abandonado? Para haver emancipação é necessário encontrar modos errantes de caminhar? A relação entre filosofar e educar pode se constituir como um exercício errante? Será a errância o segredo do mestre?

Figura 1 – Performance do Corpo-Bufão



Fotografia por Mariana Santos

Figura 2 – Exercício de Pedagogia da Pergunta



Fotografia por Mariana Santos

3.2 Afirmar o Erro É Alcançar o Impossível?

Para que se afirma um erro? Quando se afirma um erro? Os erros têm uma lógica? E os mapas? O que um mapa revela? O que esconde? Um mapa que mapeia erros, por mapeá-los, os afirma? Mapear um erro nos leva às suas fronteiras? Larrosa (2010, p. 171) diz que o impossível é aquilo que foge do nosso poder, do nosso saber, do nosso controle. Ao mesmo tempo, o erro também parece ser algo que nos escapa, ainda que tentemos planejá-lo ou intencioná-lo. Poderia o erro ser uma forma de alcançar impossibilidades? Qual é o papel do impossível em nossas vidas? Novas formas de lidar com o erro levariam ao surgimento de novas formas de lidar com o impossível? Partindo dessas questões, chegamos ao conceito de mapeamento como forma de desterritorialização; de encontrar fronteiras para, então, ultrapassá-las (Contage, 2017, p. 49). Com isso, nos perguntamos o que haveria na fronteira entre o possível e o impossível. E como ultrapassar essa

fronteira? Mapear um erro nos leva às suas fronteiras? Se encontrarmos as fronteiras, o que podemos fazer com elas? Pode o erro — e seu poder de criação do novo — ser uma via de acesso ao domínio do impossível?

Com o intuito de explorar essas e outras questões afins, na manhã do quarto dia do XII CIFE, foi proposto o exercício “Afirmar o Erro É Alcançar o Impossível?”. O objetivo era investigar em conjunto as fronteiras entre o erro e o impossível por meio de uma atividade de mapeamento realizada no pátio ao redor do Museu do Amanhã, no Centro do Rio de Janeiro. Atravessada por desafios do início ao fim, a experiência do exercício revelou as complexidades de se garantir algo como a errância e ajudou suas proponentes — Mayara Ramos (Discente/UERJ) e Mariana Santos — a traçar limites um pouco mais claros entre o que poderia e o que não poderia se caracterizar como um exercício errante. O primeiro desafio apareceu antes mesmo de ser declarado o início da atividade, com um pedido da proponente de um exercício vizinho. Devido à falta de participantes para seu exercício, a proponente, uma professora universitária de São Gonçalo, sugeriu de juntarmos ambos os exercícios, criando algo novo. O exercício da professora, intitulado “Contravisualizar Imagens: ressignificando o trajeto da escola”, pretendia (re)pensar e (re)ver o que se vê cotidianamente no caminho percorrido até a escola.

Aderindo à proposta do evento, as proponentes suspenderam o pouco que haviam planejado e conversaram, junto aos(as) participantes, sobre o que poderiam criar a partir das propostas iniciais. O novo exercício errante foi aos poucos surgindo, mas devido a falhas na comunicação — especialmente em virtude do número de idiomas que ali era falado: o português, o inglês, o espanhol e o portunhol — a proposta foi compreendida de maneiras muito distintas tanto pelos(as) participantes quanto pelas proponentes. O que todos(as) entenderam em unidade, entretanto, foi que caminhariam em duplas, trios ou grupos maiores pelos arredores do local por trinta minutos.

Ao fim da caminhada, todos(as) reuniram-se novamente em roda, somados(as) a pessoas que chegaram em meio ao exercício, ainda sem entender o que estava sendo feito. Ao longo da conversa, foi ficando explícita a divergência de interpretações da proposta, e já que havia pouco em comum entre o que cada um(a) tinha em mente, cada participante falava individualmente da experiência que viveu durante os trinta minutos. O desafio, então, seria transformar diferentes experiências em uma prática coletivizada. Que ferramentas seriam necessárias? Como reverter essa individualidade? Como transformar experiências individuais em um diálogo para a construção de algo em comum? Quando a linguagem falha, por quais outros meios a comunicação pode emergir?

Se a errância exige uma disposição aberta ao que não se planejou ou previu, a solução de juntar os exercícios para que ambos pudessem acontecer parece ter sido uma alternativa consoante à proposta do evento. O que se sucedeu no novo exercício, contudo, deixou algumas questões relativas à própria possibilidade da errância naquele contexto. Primeiramente, teria sido aquele encontro um exercício errante? Aquelas diferentes perspectivas se encontravam de fato? Ou se desencontravam?

De onde nasce a errância? O que precisamos cultivar para germiná-la? Nesse sentido, dentre todos os desafios encontrados naquela experiência, o tema do cuidado para garantir a errância interessa, em especial, para pensar a atividade. De um lado, encontra-se a dificuldade de se delimitar o que é um exercício errante, que, justamente por errar, não se permite capturar por demarcações muito fixas e estabilizadoras; de outro, o fato de que os exercícios errantes possuem seus limites, já que nem tudo poderia ser considerado um exercício errante. Talvez esse limite não seja uma linha, um marco, talvez a errância esteja nas fronteiras e talvez não haja como saber onde começa e onde termina um exercício errante, mas alguma espécie de delimitação precisaria haver.

No exercício em questão, o erro parece ter acompanhado todo o processo, mas a errância, junto ao caráter coletivo que se almejava alcançar, ficou comprometida. Como, então, garantir a errância? Fala-se da importância de não exagerar no planejamento, mas talvez seja preciso ao menos estar preparado para um imprevisto que se pretenda ser errante. Como se preparar para a errância?

Ainda sobre a falta de coletividade no pensar, um desafio vivenciado na roda de conversa foi o de abrir espaço a uma escuta atenta ao outro. As falas, em vez de estarem interconectadas e de serem construídas de forma coletiva, relatavam impressões individuais norteadas por comandos distintos. Quanto aos idiomas, os desafios encontrados nas traduções também geraram uma limitação no aspecto coletivo do exercício. Os(as) participantes e as proponentes optaram primeiro por designar pessoas específicas para traduzir aos estrangeiros o que era falado à roda. Contudo, em meio às dificuldades de tradução, os(as) tradutores(as) e os(as) estrangeiros(as) acabavam por vezes iniciando conversas paralelas que dividiam o grupo.

Diante desse impasse, partiram, então, para uma tradução feita para todos(as) os(as) presentes logo após cada fala. Essa alternativa, entretanto, parece ter gerado um cansaço e desgaste no grupo, já que cada uma das falas, que por vezes eram longas, seria repetida ao final. Assim, havendo uma indisposição a ouvir até o final as traduções, muitos(as) participantes conversavam entre si enquanto elas eram feitas, resultando no mesmo problema da alternativa anterior. Essa indisposição talvez revele um dos fundamentos para a errância e qualquer prática que se pretenda coletiva. A errância começa em uma disposição? Embora ali estivessem todos(as) em um mesmo colóquio, participando de um mesmo exercício, em horizontalidade, para pensar um mesmo tema e dispostos(as) em roda, não parecia haver diálogo. Será mesmo uma roda garantia de diálogo e horizontalidade? O que faz uma roda? Não apenas a disposição dos corpos? Talvez ali, mesmo com todos(as) dispostos(as) em círculo, não tenha acontecido uma roda.

Junto à falha na escuta, outro impedimento para a errância observado no exercício foi a presença de muitas respostas e opiniões, que acabavam por fechar a atenção dos(as) participantes para o diálogo e para as novas formas que dele poderiam surgir. Assim, estava ausente naquele pensar individualizado o espaço da escuta e o espaço da pergunta. Se para Walter Kohan o “errante é aquele que não se conforma com um estado de coisas, o alguém para quem as coisas não têm estado fixo, mas que busca interromper e tornar impossível a continuidade do que está sendo” (Kohan, 2012, p. 39), os(as) participantes do exercício em questão não pareciam experimentar o deslocamento que colocaria em risco suas certezas, suas posições e a desnaturalização de suas percepções.

Um exercício errante, assim como a experiência para Larrosa (2002, p. 21), acontece a partir de atravessamentos, padecimentos, de algo que “nos passa”. Havendo pouca escuta e poucas perguntas, as muitas falas que ali foram enunciadas não carregavam consigo a afetação e o contágio de um corpo atravessado. Se não há abertura para o questionamento, para o esvaziamento das certezas, não há como garantir que surjam da experimentação novos modos de pensar, sentir, de perceber o mundo.

A dificuldade de uma experiência verdadeiramente coletiva, acessível e disposta a pessoas de todos os lugares e trajetórias revelou não apenas os desafios imediatos encontrados durante o exercício em questão, mas as limitações na forma como temos pensado, agido e interagido cotidianamente. O que fazer para integrar pluralidade, escuta atenta e abertura ao novo e ao erro? Como se preparar para assegurar uma comunidade de pensamento que questione e desestabilize forças estruturantes a partir de atravessamentos coletivos? Os limites da errância, assim como os cuidados necessários para garantir uma prática filosófica coletiva e que verdadeiramente desloque, permanecem um desafio a ser encarado em futuras experimentações e novos começos dessa errância.

Figura 3 – Exercício errante ‘Afirmar o Erro É Alcançar o Impossível?’



Fotografia por Mariana Santos

3.3 Livrai-nos do mal! Amém! Mas e se o mal também for eu?

Diante do mal, eu me questiono sobre o mal que há em mim? Podem as perguntas fluidificar as certezas? Nos permitimos voar por novas possibilidades de invenção de si, do outro e de novos caminhos? Livrai-nos do mal, amém! Mas e se o mal também for eu? Essas são perguntas que partem da vivência das proponentes Ávila e Isabelle dentro do Movimento Estudantil que esteve à frente da greve estudantil na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) em 2023, tomadas por *sensamentos* representativos da força e união na luta pelos direitos e melhores condições de uma educação pública. Instigadas também pela percepção de uma rigidez de um pensamento maniqueísta, rigidez essa que transborda do pensamento, tratando-se de uma forma rígida de estar no mundo. Fomentados em grande medida por uma pedagogia da resposta, ceifadora da curiosidade e pregadora de certezas, que vai da educação básica ao ensino superior, as proponentes se dispuseram a tatear por caminhos questionáveis e questionadores entre educação, filosofia e em nós mesmas. A construção desse

exercício errante parte, dessa maneira, da vivência no Movimento Estudantil, mas não se encerra nela, caminhando entre questões políticas, sociais, culturais e econômicas, interseccionando-se e anunciando as diferenças e diversidades que compõem o tecido social brasileiro.

Vestidas com a blusa do projeto de extensão do qual fazem parte, as proponentes carregavam Sutaques em seu peito, seu corpo e sua voz. Estavam ali duas graduandas em psicologia, nordestinas, no Rio de Janeiro, propondo um exercício a ser realizado com pessoas com diversos títulos que enfeitam suas carreiras. Duas mulheres curiosas e dispostas a convidar aquelas outras pessoas a errar coletivamente, a unir o sentir e a reflexão, carregando um ímpeto questionador e aprendizados de uma pedagogia da pergunta que as movem.

Assim, em uma quinta-feira, no dia 9 de maio de 2024 chegavam ao Parque das Ruínas pessoas desconhecidas, de diferentes regiões do país, e diferentes *sutaques*, reunidas no propósito de errar juntas, compartilhando questionamentos e inquietações, abrindo suas vulnerabilidades, pensando novos caminhos para lidar com as ruínas presentes, não apenas no lugar, mas no corpo. Freire e Faundez (2017, p. 44) falam sobre o risco de adquirir uma racionalidade desencarnada na construção e aquisição do conhecimento que ocorre longe das massas e preso apenas às fontes tradicionalmente legitimadas pela academia: livros, artigos e seus semelhantes. Em contrapartida, o que se procurou fazer naquele lugar foi a construção, não só de racionalidade, mas de conhecimento, esses, emanados dos corpos ali presentes. Saímos do ambiente acadêmico da universidade e ocupamos as ruínas que nos cercavam, em busca de um mundo vivo, pulsante e encarnado. Foi a partir dessas ruínas que seguimos.

Logo ao chegar, iniciamos com um aquecimento, era preciso soltar o corpo, estar presente e entregue por inteiro para que fosse possível, de fato, errar, permitir-se afetar e ser afetado, e nessa medida se

questionar: mas e se o mal também for eu? Ao som de Sulamericano⁷ transportamos o chão de Feira de Santana, Bahia, de onde viemos, para o Rio de Janeiro, enquanto os corpos seguiam, a melodia da música no seu próprio ritmo, sem uma coreografia ou um modelo. Não havia certo ou errado. Já nesse primeiro momento começamos a errar juntos. Era preciso dar passagem à afetação, produção de abertura para que assim, no Parque das Ruínas, fosse possível nos deixarmos ruir, comormos e decomormos coletivamente. Encontramos corpos em ruínas. Uma sociedade inteira em ruínas. Walter Benjamin (1994, p. 13) se utiliza da alegoria das ruínas para trazer a consciência do homem histórico que vê em seus estilhaços o que foi e o que poderia ter sido, sendo possível dar vida ao morto e trilhar novos caminhos a partir do que resta, dando significado a uma história-destino, caminhando para uma anti-história. Reconhecer as ruínas presentes é, então, abrir caminhos de conhecimento, reconhecendo o que foi, o que não foi e o que pode ser, é reconhecer uma história por ser escrita (Oliveira, 2012, p. 12).

Entre palavras de ordem utilizadas na greve citada, músicas, notícias e um pequeno trecho aludindo a união das formigas que se juntam para construir e defender o seu formigueiro, foi elaborado um áudio que serviria como disparador de reflexão, da discussão e das perguntas, essas que iriam ser a porta para nos conduzir e deslocar pelo exercício. Nesse áudio foi possível desnudar e destacar as ruínas ali presentes. Entre inquietações, os corpos que antes estavam leves e soltos pelos aquecimentos propostos, neste momento encontravam-se tensos, pesados, como se carregasse o peso do mundo nas costas, atravessados por aquilo que inundava seus ouvidos e ressoava em seus corpos.

O oposto também é verdade, pois aquilo que atravessava seus corpos abria ou fechava seus ouvidos: pés descalços, uma brisa leve, pernas incomodadas pelo longo período de tempo de pé e estáticos. Apesar da carga, o peso era compartilhado. Um incômodo partilhado

⁷ Música da banda Baiana System.

que a coletividade abre caminho e dá força para que seja sustentado e corporificado frente ao grupo. De braços dados, o abrir dos olhos foi como um alívio. O áudio passou, e agora, o que fica? Naquele momento era a força e a cumplicidade da coletividade que estava ali estruturada, que haveria de abrir novos caminhos e novas possibilidades. “Quem não pode com a formiga, não atíça o formigueiro”⁸. Como formigas em um formigueiro, foi possível transitar entre o eu e o nós, com uma implicação que se desdobrou em um movimento de catarse, uma intensidade que clamou por passagem. Reconhecer a existência como um ato de perguntar (Freire; Faundez, 2017, p. 57), o questionamento, a auto-percepção e a partilha em um espaço para pensar com o outro e a partir do outro, foram essenciais para dar vida ao que não cessa de ruir dentro de nós.

Ana Rita, professora e Coordenadora do projeto de extensão Sutaques da Escola, também proponente de um outro exercício errante, se permitiu ser coordenada por nós e compartilhou conosco seu relato:

Para dizer das intensidades vividas no exercício errante “Livrai-nos do mal, amém. E se o mal também for eu?” coordenada por duas estudantes de psicologia da Universidade Estadual de Feira de Santana, preciso me remeter ao local onde foi realizado: Parque das Ruínas, hoje chamado Centro Cultural Municipal Parque Glória Maria, no bairro de Santa Tereza. Estávamos dentro das ruínas de um palacete que data do final do século XIX, segundo nos contou o segurança. A casa sofreu algumas restaurações, mas as paredes originais foram mantidas como acervo arqueológico. De olhos fechados e braços entrelaçados, em círculo, imergimos, por 13 minutos intermináveis, num universo de fragmentos de uma realidade política muito próxima e violenta. Nossos corpos foram tomados por tantas intensidades que era difícil qualquer ordenamento. Um campo de ruínas, como dito por Walter Benjamin, presentes não apenas no que restou do velho palacete, mas nos estilhaços que compunham o mosaico sonoro, e no que jazia nos nossos corpos. Os restos da casa, os restos da história criavam uma sensação de intimidade com um espaço-tempo preñado

⁸ Trecho de palavra de ordem gravada na greve estudantil da UEFS utilizada no áudio.

vestígios para composição de uma anti-história. Nossas falas, nossas perguntas escovavam a história a contrapelo, produzindo uma catarse, uma redenção do passado e uma memória comum: nossas falas que fluíam livremente davam eco a tantas vozes que emudeceram, ou foram silenciadas na história do nosso país.

Nesse momento de catarse foi possível significar, construir sentido, dar vida ao que estava morto (Oliveira, 2012, p. 5), reparando nos fragmentos do mundo e nos estilhaços que ficam no caminho, e entendendo que a história que nos escapa não é linear, faz-se possível perceber que na “história-destino” que não cansa de se refazer, a errância coletiva nos levou ao lugar em que “no despertar das possibilidades abafadas que se pode mudar o presente e libertar o futuro que o passado não teve” (Oliveira, 2012, p. 29). A errância nos levou, então, ao lugar da transformação, do encontro, das possibilidades e potências. Errar nos levou a presenciar o que Benjamin (1994, p. 229) chama de “um tempo saturado de agoras”. Matos (1998, p. 83) traduz enquanto “instante único, em que atestam um tempo antes do qual nada foi consumado e depois do qual tudo está perdido” e Kohan (2005, p. 2) nos apresenta como um tempo infante, um tempo “aion”. Esse tempo *aion* é posto por Liddell e Scott (1966, p. 45) enquanto “a intensidade do tempo da vida humana, um destino, uma duração, uma temporalidade não numerável nem sucessiva, intensiva”. Foi seguindo essas noções não-lineares de tempo que transitamos entre a própria história e uma história coletiva em busca de novas possibilidades.

Entre as várias definições de tempo, seja *aion*, uma história-destino ou uma anti-história, o que se refaz é a abertura para a infância que escapa de uma questão cronológica, sendo assim uma condição de experiência (Kohan, 2005, p. 2). Se “a infância, entendida em primeira instância como potencialidade é, afinal, a matéria-prima das utopias, dos sonhos políticos dos filósofos e educadores” (Kohan, 2005, p. 1), é preciso então, brincar entre as infâncias e ruínas. Nesse sentido, diante do exercício, as perguntas abriram portas para comunicar e revisitar as

ruínas em si de uma forma infante, na medida em que havia a abertura para a experimentação, implicação, afetação, curiosidade de forma individual e compartilhada.

A partilha e o pensar com o outro, a entrega, abertura, afetação e criatividade diante do sensível momento de catarse, mostraram como brincar entre as infâncias e as ruínas pode ser um espaço que, acrescido de uma pedagogia da pergunta e a liberdade da errância, torna-se possível acessar espaços de dor, reconhecendo seus estilhaços para trilhar novos caminhos. Brincar entre as infâncias e ruínas é, afinal, alcançar a matéria-prima das utopias entre os estilhaços do que foi, considerando o que é, em busca do que pode ser.

“O educando inserido num permanente processo de educação, tem de ser um grande perguntador de si mesmo” (Freire; Faundez, 2017, p. 74). Não teria também o professor que inserir-se nesse processo interrogativo de si e de seus papéis? Uma prática errante da educação não se faz sem disposição e curiosidade, todavia nasce a questão: como errar na educação? É possível errar na educação? Pode o professor ser um agente do erro? Na afirmativa das duas últimas perguntas, como o professor exerceria suas práticas errantes? Walter Kohan, categoricamente afirma que para haver uma legítima educação há de haver perguntas.

Uma educação de verdade é uma educação na pergunta e no perguntar e, por isso, ela é também uma educação infantil. Infantil, não porque ela atenda a sujeitos cronologicamente infantis, mas porque ela cuida da dimensão infantil da vida que pessoas de qualquer idade, por meio das perguntas e do perguntar, podem encontrar. Desse modo, uma pedagogia da pergunta requer uma pedagogia da infância, para a infância, com a infância, desde a infância, através da infância. Não é uma pedagogia que toma a infância como seu objeto, mas uma pedagogia que se inspira na infância, que toma da infância sua força perguntadora e vive, assim, da potência de uma vida infantil; uma educação que encontra, por meio das perguntas e do perguntar, a infantilidade da vida através de uma pedagogia na e da infância (Kohan, 2020, p. 90).

A pergunta é então, o ponto de encontro entre a educação, a infância e a criação de um mundo de possibilidades, de modo que é essa que acende, recupera e abre caminho para as infâncias. Ao “comprometer-se” com a pergunta um movimento acontece, de forma muito recíproca ela se compromete de volta, num ato de devoção ela oferta um presente, uma lente muito particular e valiosa de ver o mundo, quase como óculos de infância. Através dela, um grupo muito distinto entre si, de muitos lugares e reunidos num palacete em decadência compuseram com os cacos, estilhaços e ruínas a disposição um mosaico de afetos potente e amoroso que ressoou em cada um dos presentes.

Figura 4 – Exercício errante “Livrai-nos do mal! Amém!
Mas e se o mal também for eu?”



Fotografia por Lucas Bispo

Figura 5 – Exercício errante “Livrai-nos do mal! Amém!
Mas e se o mal também for eu?”



Fotografia por Isabelle Silva

4 Considerações finais

O XII Colóquio Internacional de Filosofia e Educação fez emergir experiências e reflexões potentes, sobretudo nos campos da filosofia e da educação, a partir da prática de exercícios errantes, questionadores e comunitários. Ultrapassando as barreiras físicas e epistemológicas da universidade, o evento desafiou estruturas convencionais de apresentação acadêmica ao promover uma abordagem que, questionando as formas tradicionais de ensino-aprendizagem, sugeriu novos caminhos para pensar e sentir a educação como um espaço de constante experimentação. Desse modo, a análise dos atravessamentos que emergiram da participação no colóquio evidencia a relevância de eventos deste

tipo para a pesquisa, a formação acadêmica e a prática docente à medida que atuam como uma força potencializadora para o ensino e o aprendizado em filosofia.

Em específico, a temática central do XII CIFE, o “Error?”, revelou-se um convite provocativo para explorar não apenas o conceito de erro, mas também para repensar o próprio ato da educação e do filosofar como um processo fluido e nômade, que ultrapassa as fronteiras institucionais. A partir das errâncias, o colóquio propiciou espaço e tempo para a emergência de novas formas de pensar, de perceber e ser, por meio de diálogos entre diferentes públicos. Nesse sentido, superou a pedagogia da resposta, que enfatiza a memorização e a reprodução de conteúdos em detrimento da formação crítica e autônoma, e promoveu uma pedagogia da pergunta, desafiando a lógica mercantilista e oferecendo alternativas para cultivar o questionamento, o pensamento crítico, a criatividade e a colaboração, essenciais para enfrentar os desafios complexos do mundo atual.

Portanto, o XII CIFE não foi apenas um evento acadêmico, mas uma experiência imersiva e transformadora que fortaleceu a integração de teorias filosóficas e pedagógicas que promovem uma formação integral e humanizadora. Encorajando a errância, as atividades de questionamento coletivo sugeriam que a educação pode e deve ser um espaço-tempo de construção conjunta de conhecimento, colocando, para isso, em questão os pressupostos e estruturas que a fundamentam. Além disso, enquanto um colóquio internacional, o evento foi inspirador para repensar e incentivar práticas educacionais nas várias partes do mundo para as quais cada um(a) de seus(as) participantes voltou, destacando a importância do questionamento contínuo e do diálogo crítico como pilares essenciais para um futuro democrático.

Por fim, as considerações que emergiram da experiência do colóquio apontam para a importância da criação de ambientes educativos — dentro e fora dos limites da universidade e da escola — que favoreçam a errância, a pedagogia da pergunta e a experimentação. Esses

elementos são fundamentais para uma educação comprometida em formar sujeitos autônomos, críticos e capazes de transformar a realidade em que vivem. Assim, esse relato de experiência do XII CIFE não é apenas um registro de um evento singular, mas também um manifesto pela educação como um espaço de investigação, liberdade, criatividade e transformação social, onde o errar, junto a pedagogia da pergunta, não é visto apenas como contrário ao acerto, mas como errância e celebrado como parte essencial do processo de questionamento, aprendizagem e crescimento humanos.

Referências

- BENJAMIN, Walter. A Obra de Arte na Era de sua Reprodutibilidade Técnica. In *Magia e Técnica, Arte e Política*. Obras escolhidas. v. 1. Trad. Sergio Paulo Rouanet. São Paulo-SP: Brasiliense, 1994.
- CONTAGE, Daniel Gaivota. *Poética do deslocamento: nomadismo, diferença e narrativa na Escola-Viagem*. Rio de Janeiro-RJ: NEFI, 2017.
- FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. *Por uma pedagogia da pergunta*. 8 ed. Rio de Janeiro-RJ: Paz e Terra, 2017.
- GHELDERODE, Michel de. *School for buffoons*. Trad. Kenneth S. White. San Francisco: Chandler, 1968.
- KOHAN, Walter Omar. A infância da Educação: o conceito devir-criança. *Revista Educação Pública*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, 31 de dezembro de 2005. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/2/1/a-infancia-da-educacao-o-conceito-devir-crianca>.
- KOHAN, Walter Omar. Paulo Freire e a (sua) infância educadora. *Paulo Freire e a educação das crianças*. São Paulo-SP: BT Acadêmica, 2020. p. 83-100.
- KOHAN, Walter Omar. Paulo Freire: outras infâncias para a infância. *Educação em Revista*, Belo Horizonte-MG, v. 34, 2018. p. 1-33.
- KOHAN, Walter Omar. Uma pedagogia menina da pergunta. In: KOHAN, Walter Omar (org.). *Uma viagem de sonhos impossíveis*. Belo Horizonte-MG: Autêntica, 2022. p. 295-300.

- LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Rev. Bras. Educ. [online]*. n.19, 2002. p. 20-28.
- LARROSA, Jorge. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. 5 ed. Belo Horizonte-MG: Autêntica, 2010.
- OLIVEIRA, Paula Ramos de. *Biopolítica, Escola e Resistência: infâncias para a formação de professores*. v. 2. Campinas-SP: Alínea, 2012.
- NIETZSCHE, Friedrich. *Assim falou Zaratustra: um livro para todos e para ninguém*. 12 ed. Rio de Janeiro-RJ: Civilização Brasileira, 2003.
- MATOS, Olgária. *Vestígios: escritos de filosofia e crítica social*. São Paulo-SP: Palas Athena, 1998.
- OLIVEIRA, Elane de Abreu. A ruína e a força histórico destrutiva dos fragmentos em Walter Benjamin. *Cadernos Walter Benjamin*, Fortaleza, v. 9, 2012. p. 28-39. Disponível em: http://gewebe.com.br/cadernos_vol09.htm. Acesso em: 10 jan. 2025.
- WOZNIAK, Jason. Exercícios para tornar o mundo estranho. Em: KOHAN, Walter Omar; OLARIETA, Beatriz Fabiana (Org.). *A escola pública aposta no pensamento*. Belo Horizonte-MG: Autêntica, 2012. p. 117-140.

Sobre a força da indagação: a pedagogia da pergunta como caminho para a dissidência educacional

João Victor Jesus Almeida¹ & Lucas Jairo Cervantes Bispo²

DOI: <https://doi.org/10.58942/eqs.182.05>

1 Introdução

A serviço de quem a escola está? Qual é a escola que temos? Qual é a escola que queremos? Estas são perguntas fundamentais para uma educação socialmente justa e emancipatória, sobretudo na realidade brasileira, que demanda divergência com uma relação bancária de ensino, caracterizada, como aponta Freire (1975), por relações hierárquicas e unidirecionais rígidas, nas quais o estudante é passivo no processo, um mero depósito de respostas/verdades prontas. Neste modelo da educação bancária, há o predomínio da pedagogia da resposta, fundamentada na memorização para a reprodução mecânica, não somente do conteúdo formal, mas em termos de atitudes, afetos e pensamentos favoráveis a manutenção do *status quo*, formas para papéis socialmente preestabelecidos. Nesse sentido, esse modelo educacional nega oportunidades concretas para os estudantes, não aumenta as suas capacidades de agirem e pensarem em função dos seus direitos, de uma

¹ Graduando em psicologia da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). E-mail: jvctrjesusalmeida@gmail.com

² Docente do Instituto Federal do Piauí (IFPI). E-mail: lucas.bispo@ifpi.edu.br

vida digna. Na contramão, fomenta a aceitação passiva de seus lugares sociais (Collins, 2020).

Sendo assim, neste ensaio discutiremos a pedagogia da pergunta como um caminho para produzir movimentos dissidentes nos processos de subjetivação escolares, possibilitando o cultivo de modos de vidas que tensionam o *status quo*. Para isso, compartilharemos reflexões que estão fundamentadas, primeiro, sobre uma experiência pedagógica disruptiva mobilizada pelo projeto “Sutaques da escola: entre infâncias, filosofia e educação”, da Universidade Estadual de Feira de Santana, em parceria com o Núcleo de Educação Filosofia e Infâncias (NEFI), da Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Em segundo lugar, fundamentadas na experiência dos autores no VI Encontro ANPOF Educação Básica (Anpof/EB), no qual participaram apresentando comunicações e ministrando oficinas. Em específico, na segunda seção abordaremos o problema da educação bancária e da pedagogia da resposta na realidade da educação pública brasileira. Na terceira seção, será discutido o potencial que a pedagogia da pergunta tem para criar deslocamentos na formação escolar de subjetividades, constituindo-se como um ato de resistência contra a padronização, a subordinação e a reprodução de desigualdades. Por fim, na quarta seção, serão apresentadas algumas considerações acerca do projeto Sutaques da Escola e sua participação relacionada a pedagogia da pergunta no VI Anpof/EB.

2 Uma educação para a precarização da vida: pedagogia da resposta e educação bancária

A precarização da vida no cotidiano escolar público é uma constante, desde estruturas institucionais inadequadas à fragilização das condições de estudo e trabalho, o que compromete as condições mínimas para a efetivação do ensino e do aprendizado. Nesse sentido, entre outros aspectos do problema, por exemplo, o mapa de força das escolas

públicas, apontam para afetos e atitudes que fabricam corpos impotentes e disciplinados — o que se expressa, sobretudo, no fracasso escolar. Sobre uma escola pública em Feira de Santana (BA) — cidade sede do projeto Sutaques da Escola —, por exemplo, Fonseca (2018) aponta que as forças sociais constituintes dessa instituição atuam para capturar os sonhos e nós acrescentaríamos, também, a autonomia. Para ele, este fenômeno é engendrado por um campo de múltiplas forças, dentre elas, a violência escolar, viabilizada através de uma estrutura e condições de estudo e trabalho precarizados, modos de funcionamento antiquados e criação de estereótipos, que repercutem negativamente no processo de ensino e aprendizado.

Nesse contexto, como dirá Patto (2022), o insucesso escolar, ao invés de ser considerado a partir dessa realidade problemática, é tomado numa acepção individualizante e culpabilizadora que faz o fenômeno parecer algo isolado e intrínseco ao sujeito. Perspectiva esta que repercute não apenas em sua subjetividade de forma a diminuir sua estima pessoal, potencialidade e percepção de autoeficácia, mas também isenta o sistema político e o modelo educacional de suas responsabilidades com uma educação pública de fato comprometida com as finalidades constitucionais da educação.

Desse modo, a dificuldade de aprender é marcada como uma falta nos discentes, que só recebem rótulos sem qualquer tipo de suporte para lidar com tais questões e se desenvolverem de um modo mais saudável, isto é, não são desenvolvidas estratégias que possam ajudá-los a superar os empecilhos do seu aprendizado. Ao contrário, uma série de saberes e práticas psicológicas, psiquiátricas e legais são movimentados para enquadrar o desviante (Meira, 2003). Essa violência sistêmica limita o sonhar, captura a força de produção de vida, reduz o sujeito a categorias limitadas, castra suas capacidades intelectuais, bem como omite que esse fenômeno é uma questão coletiva.

Em específico, como parte desse problema, que é complexo, há, em especial para este ensaio, o problema da educação bancária e da

pedagogia da resposta, que podemos pensar enquanto meios para a efetivação do poder sobre o corpo. Poder que, numa perspectiva foucaultiana, incide no corpo para produzi-lo, torná-lo dócil e útil através da disciplina (Machado, 2009). Desse modo, tais práticas educacionais são dispositivos disciplinares, como cita Foucault (1979, p. 246): “é isto, o dispositivo: estratégias de relações de força sustentando tipos de saber e sendo sustentadas por eles”.

Nessa perspectiva, a educação é operacionalizada para a conformação e reprodução, de maneira hierárquica, autoritária e unidirecional. Isto porque, nessa abordagem, o professor é colocado como o detentor do saber e o estudante é visto como um recipiente vazio, passivo, que apenas recebe informações. O professor “deposita” o conteúdo no estudante, sem espaço para a liberdade ou autonomia para questionar de forma crítica, refletir sobre seu próprio processo de aprendizagem ou engajar-se ativamente na construção do conhecimento. Dessa forma, o mundo e o conhecimento já estão dados, bastando ao estudante aprender as verdades que serão passadas pelos professores, assim, por conseguinte, não há o que perguntar ou investigar (Freire, Faundez, 1985).

Para Freire, esse processo castra a curiosidade e inibe a agência do sujeito sobre seu processo educacional, prejudica a criatividade, a reflexão e a autonomia do estudante, tornando-o uma pessoa passiva na construção do conhecimento. É nesse sentido que Freire defende que o silêncio imposto ao estudante nesse lugar de passividade pretende, autoritariamente, afogar nele a indagação, a pergunta. Ocorre que, para Freire, todo conhecimento começa, justamente, com a pergunta. Um dos fatores imprescindíveis para a formação de um(a) educador(a), numa perspectiva libertadora e democrática, depende, justamente, do perguntar. Esse silenciamento não se trata, porém, apenas de um impeditivo para a construção ativa do conhecimento, mas para o exercício da cidadania. Afinal, como Freire e Faundez apontam, respectivamente, “a repressão à pergunta é uma dimensão apenas da

repressão maior — a repressão ao ser inteiro, à sua expressividade em suas relações no mundo e com o mundo” e que “é profundamente democrático começar a aprender a perguntar (Freire; Faundez, p. 25, 1985).

Em uma educação bancária, pautada na pedagogia da resposta, portanto, ignora-se que as finalidades da educação, segundo a Constituição Federal de 1988, não são nenhum dos conteúdos ou técnicas de qualquer área, muito menos a redução da educação à reprodução das mesmas. Tais finalidades são, na verdade, o pleno desenvolvimento humano, o preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. No entanto, há movimentos resistentes que não cessam de disputar esse território através de uma atuação crítica-reflexiva, principalmente comprometida com a justiça e a transformação social, bem como avessa a qualquer forma de aviltamento e violação da existência humana. Desse modo, trata-se de um fazer para transformar, de produzir movimentos dissidentes que abram espaços para novas construções subjetivas e práticas antagônicas a uma perspectiva de dependência e rebaixada de si. Dissidências principalmente para redefinir as relações de poder através do fortalecimento do indivíduo e da comunidade, para uma participação ativa no processo de produção e reprodução da vida por meio do exercício da cidadania (Costa, 2015).

Nesse sentido, a pedagogia da pergunta surge como estratégia de produção de autonomia e emancipação através do pensamento crítico e inventivo (Freire; Faundez, 1985). Ao adotar essa pedagogia como princípio no fazer educacional, investe-se no rompimento da lógica do corpo-máquina do estudante, que deve ser modelado e controlado para responder a padrões socialmente impostos. Em outras palavras, um corpo funcionando com alta produtividade e baixa resistência política, reproduzindo conteúdos, técnicas e valores a favor do capital e contrários a uma educação humanizada e cidadã (Fonseca, 2018). Assim, uma educação questionadora é uma rasura na ordem do cotidiano e do imaginário moral, pois é um desvio da lógica de produtividade

que busca operar a qualquer custo a mecanização dos corpos, visando a poda dos excessos e sua docilidade, que aspira subjetividades cativas para expropriar a força de trabalho à custa de sua humanidade e de sua saúde mental e física.

3 Pedagogia da pergunta: um encontro alegre e revolucionário

A pedagogia da pergunta, enquanto um exercício da curiosidade expressa no perguntar, é um modo ativo de vida que se opõe à cristalização e naturalização de formas, posto que não apenas seja uma resistência à fixação de um modo de ser, sentir e agir hegemônicos, mas consiste também em produzir transformações individuais e sociais através de novos modos de vida. Dessa maneira, a pedagogia da pergunta pode ser, em específico, um vetor de potencialização de afetos positivos, alegres, que aumentam a capacidade do sujeito agir, o que nos faz perguntar: seria essa prática um percurso para uma subjetividade autônoma e nômade? Além disso, seria a pergunta, então, um meio para o sujeito acessar às suas potências inventivas? Walter Kohan, em seu livro *Uma viagem de Sonhos Impossíveis*, pergunta e nos responde o seguinte:

O que é afinal a pedagogia menina da pergunta? Como defini-la ou, pelo menos, caracterizá-la? Para alguns, poderia ser uma metodologia praticada durante a viagem: uma forma didática. Para outros, uma inspiração. Para outros ainda, um princípio para sulear as práticas na viagem, para dar-lhes direção e sentido. Talvez alguém a caracterizaria como uma forma de vivenciar a relação pedagógica. Quiçá seja um pouco de cada uma dessas coisas (Kohan, 2022, p. 295).

Além disso, complementa nos recordando que

Paulo Freire, interrogado sobre seu método em *Angicos*, responde que não tinha método, mas o que sempre teve foi curiosidade e

comprometimento político “em face dos renegados, dos negados, dos proibidos de ler a palavra, relendo o mundo” (Pelandré, 2014, p. 14). Disse também, nessa mesma entrevista, que cada educador é seu método. A pedagogia menina da pergunta talvez seja uma afirmação prática desse compromisso político numa forma pedagógica que vive e alimenta a curiosidade dos que a praticam (Kohan, 2022, p. 295).

Nesse sentido, Kohan (2022) apresenta também a pedagogia da pergunta enquanto um exercício errante e tateante. Desse modo, podemos pensá-la como uma prática de experimentação, que rejeita uma condição sedentária de vida, para tatear um novo caminhar pelo pensamento, um caminhar que seja autônomo e inventivo. Sobretudo, no qual o erro não encerra o processo, mas proporciona a passagem para o conhecimento. Mais do que isso, um caminhar errante, porque envolve um deslocamento que não antecipa o sentido da experiência, pois a própria experiência inventará os seus sentidos. Por isso, diferentemente de um roteiro que exige uma descrição e indicações prévias estabelecidas, errar implica incluir a incerteza no caminho e no próprio modo de caminhar. Dessa forma, a errância não teme o risco, o erro e a pergunta. Contrariamente, essa prática pedagógica instiga colocar o mundo e o saber em perspectiva através de um não-saber curioso e questionador. Trata-se, portanto, do questionamento enquanto uma experiência que colabora, por exemplo, para a conscientização, “desideologização” e desnaturalização da existência, sobretudo para a redefinição das relações de poder (Monteiro, 2004).

Sendo assim, Freire e Faundez (1985) afirmam que o perguntar deve ser incentivado, pois este movimento é o começo da investigação e da produção de conhecimento. Desse modo, é necessário valorizar a inquietação do estudante, por mais ingênua que pareça, cabendo ao professor ajudar a refazer a pergunta. A repreensão do perguntar castiga a sua curiosidade e a implicação do estudante no seu processo, instaurando um ambiente que não favorece a autonomia. Há, assim, uma demanda pela construção de um ambiente escolar que facilite a

experimentação do perguntar, que para Kohan (2022) necessita de um corpo presente, pois não se trata de saber ou não saber, mas de estar presente, compondo o grupo, se fazendo e desfazendo a cada encontro.

Sob essa perspectiva, o perguntar/pergunta-se abre espaço para autorreflexão, que é uma ferramenta necessária para problematizar ideias fixadas e naturalizadas que subalternizam diversos grupos (Monteiro, 2004; Costa, 2015). Por tal maneira, perguntar se torna um ato revolucionário. Revolução que, para Rolnik (2018, p. 18), vai além da recuperação dos meios de produção, consistindo também na reapropriação das formas de conhecer — “do ‘saber-do-corpo’, da sexualidade, dos afetos, da linguagem, da imaginação e do desejo”.

A pedagogia da pergunta, assim, favorece a redefinição das relações de poder no cotidiano escolar, pois pede que os sujeitos se impliquem, estejam ativamente compondo as relações, ampliando os horizontes do conhecer através do diálogo e da pergunta. Há o rompimento com o monopólio da palavra para democratizá-la, torná-la múltipla. Na pedagogia da resposta, o que se impera é a interdição do discurso, somente quem tem a verdade pode proferir a palavra. As relações assimétricas de poder delineiam o que pode ser dito, quem pode falar, quando e onde (Foucault, 1996). Num contexto autoritário, o perguntar se torna uma ofensa e um risco à ordem (Freire; Faundez, 1985), pois é um corpo dissidente da disciplinarização. Uma educação que favorece o perguntar está pautada no princípio da democracia (Freire; Faundez, 1985), essa prática pedagógica demanda sensibilidade para a escuta, um modo de relacionamento acolhedor e empático.

Em vista disso, o exercício de colocar o mundo em perspectiva pode ser um fator disruptivo de uma subjetividade reduzida, que Rolnik (2018) define como um sujeito fixado num modo de subjetivação, que se apresenta como o único possível, de maneira que o fim deste mundo é o seu fim também. Então, esse sujeito investe numa política de vida mortífera como se fosse sua salvação (Ricardo, 2022), reproduzindo um ótimo social, o “bom estudante”; “bom professor”; “bom

cidadão”, passivo e submisso, que se inscrevem fora do campo do sujeito participante da produção e reprodução da vida, alheios aos afetos e as experiências que tocam seu corpo.

Dessa maneira, a pedagogia da pergunta favorece o deslocamento da subjetividade para outros mundos possíveis e outros modos de existir, pois segundo Kohan (2022) ela conjuga os verbos abrir, estar, ser e levar. Isto posto, ela é uma linha de fuga que não fixa o sujeito a um único modo de existir, mas o aproxima da imanência, da sua condição de ser vivente, das suas potências criadoras.

A pedagogia da pergunta, portanto, é revolucionária porque surge como um hiato nesse processo de subjetivação para a adaptação, para o mesmo, o mesmo conteúdo, o mesmo corpo, o mesmo sujeito, o mesmo mundo. E, como coloca Ronilk (2018, p. 14), “Todo processo revolucionário não é nada mais do que a introdução de um hiato, de uma diferença no processo de subjetivação”. Nesse sentido, a diferença introduzida por essa pedagogia é o perguntar, a abertura para a expressão do estudante, a criação de um espaço contra a castração da curiosidade e a favor da criatividade, rompendo com o silenciamento e a destituição da condição de sujeito do estudante (Freire; Faundez, 1985).

4 Encontros educacionais: Sutaques da Escola no VI Anpof/Eb

O projeto de extensão “Sutaques da Escola: entre infâncias, filosofia e educação” foi idealizado e proposto pela professora Dra. Ana Rita Queiroz Ferraz. Atualmente conta com a colaboração de professores e estudantes de filosofia e psicologia da UEFS, além de pessoas parceiras de outras instituições públicas de ensino e comunidades de aprendizado. Trata-se de um projeto movido pela experiência das infâncias e da pedagogia da pergunta como oportunidades para criar vetores que façam proliferar experiências de pensamento, de corpo e de

subjetivação. Um projeto que implica atenção às singularidades de cada contexto, pensando a escola desde territórios de passagem que acontecem entre a filosofia e a educação. Em específico, sua finalidade é criar uma rede de formadores para atuar em escolas públicas e comunidades educativas, com fins a implementação de projetos educacionais que tenham por objetivo o cultivo do pensar radical, razoável, inventivo e em comunidade.

Neste projeto, compreendemos a educação como um movimento de “estar com” as pessoas e não simplesmente de fazer um trabalho para elas, acompanhando e facilitando processos de aprendizado, sobretudo criando um ambiente em que o filosofar seja um meio para expandir o pensamento para outras possibilidades. Desse modo, o que buscamos é efetivar uma prática genuína de sermos grandes perguntadores de nós mesmos (Freire; Faundez, 1985). Nesse sentido, há o cuidado para que as perguntas não estejam alinhadas com modos sedentários e totalizantes de vida, mas com a infância enquanto um movimento intensivo de criação do sujeito, uma experiência de abertura para o mundo (Kohan, 2001). Pensada desse modo, e não restrita a uma fase do desenvolvimento humano, ela é uma força criadora que busca mais conexões, encontros com o mundo, que produzem diferenças, as quais abalam as identidades, rompem fronteiras e abrem espaço para a delineação de novos modos de vida (Kohan, 2001; Trindade, 2017). A potência desse devir é a afirmação da vida num sim, que abandona as codificações estabelecidas para explorar e fazer novos caminhos (Trindade, 2017).

Dessa maneira, buscamos favorecer experiências filosóficas sob a fecundidade da infância, que diante do seu assombro com o mundo, a novidade, não cessar de criar e inventar caminhos para habitar diversas possibilidades. Assim, queremos uma pedagogia para a pergunta e para o assombro, bem como Freire e Faundez (1985, p. 57) destacam: “me parece importante observar como há uma relação indubitável entre assombro e pergunta, risco e existência. Radicalmente, a existência

humana implica assombro, pergunta e risco. E, por tudo isso, implica ação, transformação”. Desse modo, nos abrigamos na força de mobilização da pergunta para transformação diante da burocratização da vida, na qual o sujeito é acoplado a máquina social para exercer as mesmas funções, inibindo o ser e sua multiplicidade (Freire; Faundez, 1985).

Tendo isso em vista, o evento da ANPOF foi um dos espaços nos quais buscamos construir e repensar a nossa prática educacional em conjunto, com outros professores/estudantes. Para isso, além de participarmos junto com o Nefi (UERJ) de uma atividade de filosofia e infâncias, com crianças e jovens da educação básica de Pernambuco, propusemos comunicações orais e oficinas. Entre as comunicações orais, apresentamos e discutimos quatro relatos de experiência a partir da participação e de trabalhos do Sutaques em eventos e na educação básica com crianças, jovens e adultos. Além disso, propusemos e mediamos duas oficinas: “Educação filosófica como exercício errante de questionamento coletivo” e “Livrai-nos do mal. Amém! Mas e se o mal também for eu?”.

Com essas propostas, buscamos discutir e experienciar a errância para deslocar o pensamento e o corpo a partir de forças desestruturantes que atuem sobre o que já parecia delimitado, subjetivado, estável, definido; para cultivar a disposição ao esvaziamento das formas fixas e pré-estabelecidas, em uma experiência de (de)formação, que possibilite a desnaturalização (desfamiliarização) do mundo e da forma como o acessamos, liberando outros modos de percebê-lo e agir nele. Uma disposição que preserva em seus deslocamentos coletivos o espaço da pergunta e da escuta no pensar coletivo. Assim, pretendeu-se fortalecer as bases para uma prática educativa que valoriza teorias filosóficas e pedagógicas que compreendem a importância de outros pilares para experiências intelectualmente significativas no trabalho na educação básica.

Figura 1 – Oficina “Educação filosófica como exercício errante de questionamento coletivo”



Fotografia por Mariana Santos

Figura 2 – Oficina “Livrai-nos do mal. Amém!
Mas e se o mal também for eu?”



Fotografia por Ávila Campos

Figura 3 – Comunicações Orais



Fotografia por Cristiane Silveira

4 Considerações finais

A pedagogia da pergunta colabora com condições relacionais humanizadas no fazer educacional, que favorecem o pensar livre, criativo, autônomo e insurgente através da pergunta. Essa prática, portanto, rompe com o silenciamento imposto, que historicamente vem sendo exercitado como uma prática de dominação e que exclui e deslegitima outros modos de pensar (Moita; Martins, 2018). Há, assim, a concepção de uma pedagogia política, que nega a possibilidade de uma educação neutra e afirma a educação enquanto um ato político que rechaça as fixações essencialistas, colonialistas e capitalistas (Freire; Faundez, 1985).

Desse modo, Freire e Faundez (1985) propõem uma pedagogia participativa, que não se trata somente de criar um tempo para perguntar, mas de criar condições para que o pensar se instaure enquanto prática educacional. Assim, a pedagogia da pergunta emerge como uma prática que desestabiliza os modelos tradicionais de ensino e abre caminhos para outras possibilidades. Ao romper com o silenciamento e a

passividade impostas pela educação bancária e pela pedagogia da resposta, ela favorece o desenvolvimento de sujeitos críticos, capazes de questionar e reinventar suas realidades. Assim, em contraste com a educação bancária e a pedagogia da resposta, que propõem um sujeito submisso, que apenas reproduz, a pedagogia da pergunta investe na construção de um conhecimento que é, antes de tudo, uma prática de questionamento e emancipação.

Além disso, ao afirmar que o educador deve ser um cultivador da curiosidade, a pedagogia da pergunta coloca a indagação no centro do processo educativo, reconhecendo-a como a chave para a formação de uma consciência crítica. A pergunta, portanto, não é apenas um instrumento de aprendizagem, mas um ato de resistência contra a padronização, a subordinação e a reprodução de desigualdades. Com isso, a educação deixa de ser uma ferramenta de adaptação ao *status quo* e se transforma em um espaço de produção de subjetividades autônomas, abertas à transformação social.

Nesse contexto, ao incentivar a curiosidade, o questionamento e a reflexão conjunta, a pedagogia da pergunta se insere como um ato político que visa à transformação não apenas do sujeito, mas também das estruturas que limitam sua liberdade e capacidade de ação. Essa pedagogia, portanto, defende a ideia de que a educação deve ser um espaço de práticas democráticas, nas quais todos os sujeitos têm voz e podem contribuir para a construção de um conhecimento plural e democrático.

Não obstante, uma insurgência da pedagogia da pergunta em relação à disciplinarização dos corpos enfrenta desafios acerca da possibilidade e de quais são as condições necessárias para a sua efetivação no cotidiano escolar, enquanto um exercício prático, um modo de habitar a educação. Afinal, como podemos habitar uma educação para a autonomia e cidadania quando ainda nos encontramos, muitas vezes, em um modelo educacional reduzido à mera transmissão e reprodução de conteúdos e técnicas, e que utiliza métodos baseados no

autoritarismo, na ameaça, no constrangimento, e na punição? Que uniformiza as individualidades e não constrói conjuntamente o processo, pois não valoriza o que há de positivo na diversidade e faz um trabalho hierarquizado sobre ou para as pessoas, mas não com elas? Que disciplina, os corpos, e poda suas potências e seus afetos, ao invés de incentivar a espontaneidade, a criatividade, a curiosidade e a participação? Que não cuida da experiência educacional das pessoas, como se as consequências dessa experiência para a saúde e a felicidade delas não fosse uma questão coletiva e institucional no processo educativo?

O desafio é pensar sobre os modos de subjetivação educacionais que, de fato, incentivam a criação de afetos alegres, a potência criativa, o questionamento e a ação transformadora, e não os que reforçam a tristeza, a passividade e a impotência. No entanto, será que temos um modelo educacional com uma escuta sensível das vozes e dos *sutaques* da escola? Com condições para criar um ambiente de aprendizagem que possibilite a expressão e a mobilização dos sujeitos envolvidos? Afinal, a serviço de quem a escola está? Qual é a escola que temos? Qual é a escola que queremos?

Referências

- COLLINS, Patricia Hill. Interseccionalidade e educação crítica. In COLLINS, Patricia Hill (Org.). *Interseccionalidade*. São Paulo-SP: Boitempo, 2020. p. 238-273.
- COSTA, José Fernando Andrade. “Fazer para transformar”: a psicologia política das comunidades de Maritza Montero. *Rev. psicol. polít.*, São Paulo, v. 15, n. 33, 2015. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2015000200003. Acesso em: 9 jan. 2025.
- FONSECA, Mário Jorge Júnior. *Sonhos roubados: violência institucional escolar na visão de estudantes de psicologia da universidade estadual de Feira de Santana – BA*. Monografia – bacharelado em psicologia, Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2018.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro-RJ: Graal, 1979.

- FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. São Paulo-SP: Loyola, 1996.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro-RJ: Paz e Terra, 1975.
- FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. *Por uma pedagogia da pergunta*. Rio de Janeiro-RJ: Paz e Terra, 1985.
- KOHAN, Walter Omar. Infância da educação: o conceito de devir-criança. *Educação Pública*, 2001. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/2/1/a-infancia-daeducacao-o-conceito-devir-crianca>. Acesso em: 10 jan. 2025.
- KOHAN, Walter Omar. Uma pedagogia menina da pergunta. In KOHAN, Walter Omar (org.). *Uma viagem de sonhos impossíveis*. Belo Horizonte-MG: Autêntica, 2022. p. 295-300.
- MACHADO, Roberto. *Foucault, a ciência e o saber*. Rio de Janeiro-RJ: Jorge Zahar, 2009.
- MEIRA, Marisa Eugênio Melillo; ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino. *Psicologia escolar: práticas críticas*. São Paulo-SP: Casa do Psicólogo, 2003.
- MOITA, Júlia Francisca Gomes Simões; MARTINS, Mirele Silva. Formas de silenciamento do colonialismo e epistemicídio: apontamentos para o debate. *Sociedade, cultura, patrimônio*. Minas Gerais, v. 6, setembro de 2018. p. 1-11. Disponível em: https://eventos.ufu.br/sites/eventos.ufu.br/files/documentos/mireile_silva_martins.pdf. Acesso em: 9 jan. 2025.
- MONTERO, Maritza. *Introducción a la Psicología Comunitaria: Desarrollo, conceptos y procesos*. Buenos Aires: Paidós, 2004.
- RICARDO, Thiago Vidal. *O anti-Édipo e o problema fundamental da filosofia: política em Deleuze e Guattari*. Curitiba-PR: Appris, 2022.
- ROLNIK, Suely. Cartografia ou de como pensar com o corpo vibrátil. *Núcleo de Estudos de Subjetividade da PUC*. São Paulo, 1987. Disponível em: <https://www.pucsp.br/nucleodesubjetividade/Textos/SUELY/pensarvibratil.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2025.
- ROLNIK, Suely. *Esferas da Insurreição: Notas para uma vida não cafetinada*. São Paulo-SP: n-1 edições, 2019.
- TRINDADE, Rafael. Devir-criança. *Razão inadequada*, 2017. Disponível em: <https://razaoinadequada.com/2016/03/16/devir-crianca/#comment-7210>. Acesso em: 20 jan. 2025.

“Epistemologias Outras”: formação docente em Filosofia¹

Arlindo Américo Tavares Martins Júnior²

DOI: <https://doi.org/10.58942/eqs.182.06>

1 Introdução

É a partir da percepção de uma disciplina que se constitui, em nosso meio, orientada por e para o sistema-mundo colonial³ (Quijano, 2000) que inúmeras vezes reproduz esse sistema, ainda em nossos dias, que, na Filosofia, o problema de um sujeito representacional universal pode ser considerado estruturante — e, também, excludente. Em outras palavras, podemos observar, seja nos registros da História da Filosofia, seja nos atuais Conteúdos Programáticos dos Cursos de Filosofia no

¹ Relato de experiência elaborado para o Encontro Nacional ANPOF Educação Básica, em Recife/PE, em outubro/2024.

² Licenciado em Filosofia pela Universidade Católica de Pelotas (2013), Especialista em Ensino de Filosofia (2021) e Mestre em Memória Social e Patrimônio Cultural (2016) pela Universidade Federal de Pelotas. Atualmente, é Doutorando do Programa do Programa de Pós-Graduação em Filosofia da Universidade Federal de Pelotas – Orientado pela Profa. Dra. Sônia Maria Schio – Bolsista Capes DS e Professor Tutor do Curso de Especialização em Ensino de Filosofia – UFPEL/UAB.

E-mail: arlindomartinsjunior@gmail.com

³ De acordo com Quijano (2000, p. 342): “La colonialidad es uno de los elementos constitutivos y específicos del patrón mundial de poder capitalista. Se funda en la imposición de una clasificación racial/étnica de la población del mundo como piedra angular de dicho patrón de poder y opera en cada uno de los planos, ámbitos y dimensiones, materiales y subjetivas, de la existencia social cotidiana y a escala societal. Se origina y mundializa a partir de América”.

Brasil que, exceto raras exceções, de forma geral, o sujeito epistemológico, político, estético e ontológico representado nelas e por meio delas, é aquele que, historicamente, se construiu em uma perspectiva eurocêntrica e que a reverbera originando uma noção de “homem” como parte fundante dos termos do contrato social “real” e, tão logo, como aquele que tem “direito a ter direitos” (Arendt, 2000). Tal “homem”, de antemão generificado, é racializado, sexualizado, classicizado, entre outros marcadores, comumente, e quando não adjetivado, é branco, cisgênero, heterossexual e se, posto nas relações econômicas contemporâneas, se percebe autônomo e independente na rede de relações sociais do Neoliberalismo⁴.

A ação, aqui comunicada, se insere no debate da elaboração de referenciais teóricos que questionam uma hegemonia do Pensamento Filosófico canônico e daqueles que nele são, de forma geral, representados (ou sub-representados), em um contexto brasileiro. Contexto este que não está isolado do cenário filosófico ocidental e que imprime similitudes com o de outras localidades do Sul Global, mas que, igualmente, apresenta particularidades. Tal abordagem também é localizada e, tão logo, tem suas limitações. De todo modo, ela não se propõe a explicar uma totalidade de sujeitas e sujeitos subalternizados na História da Filosofia, ou ainda de fornecer eventuais prescrições metodológicas. Em outros termos, o intento é menos presunçoso: é um movimento de busca por confluências⁵ com — e alianças outras — que se põem, então, sob esse enquadramento narrativo de uma postura epistemológica que excede a experiência narrada e que emerge de um conjunto de experiências vividas enquanto discente e docente de Filosofia. Isso expressa uma construção subjetiva que é, do mesmo modo, social e política — vivida desde o Sul do Brasil por um docente em formação. Mas qual é a localização da experiência nessa conjuntura? Como se

⁴ Para um aprofundamento dessa abordagem, ver: a crítica ao individualismo neoliberal que Judith Butler (2021) elabora em *A Força da não violência: um vínculo ético-político*.

⁵ Em referência à noção utilizada por Antônio Bispo dos Santos.

realizou e quais resultados podem ser observados? Essas três questões guiam o percurso narrativo deste texto, com a finalidade de relatar a experiência do projeto-ação e, ainda, como um exercício de imaginação de um cenário outro — no horizonte da possibilidade do “fazer” e do lecionar Filosofia.

2 “Epistemologias Outras”

O “Ciclo Epistemologias Outras”⁶ foi realizado como atividade de Ensino e Extensão promovida pelas disciplinas de Oficina de Produção Filosófica II e Estágio IV do Curso de Licenciatura em Filosofia a Distância (CLFD) do Departamento de Filosofia⁷ da Universidade Federal de Pelotas, no segundo semestre de 2020. No tempo datado, em âmbito global, a Pandemia de Covid-19 exigiu a adaptação a novas tecnologias e tornou indispensável o uso dessas ferramentas tecnológicas para a comunicação, não excluindo as aulas e os cursos, entre outros. Por conseguinte, o CLFD, que está instituído na Modalidade Semipresencial, também precisou readequar o modo de funcionamento: as

⁶ Organizado pelo Prof. Arlindo Martins Júnior e pela Profa. Ledeci Coutinho, respectivamente, Professor Responsável e Professora Tutora da disciplina de Oficina de Produção Filosófica II em parceria com a disciplina de Estágio IV – Seminário de Síntese, ministrada pela Profa. Ana Lúcia Pinto de Almeida e pela Profa. Daniela Grillo e com o apoio da Coordenação do Curso de Licenciatura em Filosofia a Distância, que, naquele momento, estava ao encargo da Profa. Dra. Flávia Carvalho Chagas.

⁷ O Departamento de Filosofia da Universidade Federal de Pelotas pertence ao Instituto de Filosofia, Sociologia e Política (IFISP) e é composto pelos Cursos de Licenciatura (1985), Bacharelado (2006), Especialização (2018), Mestrado (2007) e Doutorado em Filosofia (2015). Na Modalidade a Distância, são ofertados os Cursos de Licenciatura em Filosofia e o de Especialização em Ensino de Filosofia, ambos em parceria com a Universidade Aberta do Brasil. O CLFD foi fundado por meio da Portaria 249, de 31 de janeiro de 2014. De acordo com o Projeto Pedagógico do Curso, ele objetiva expandir o Ensino de Filosofia com qualidade, atendendo as demandas reprimidas na Formação de Professores dessa área, promovendo a formação de professores que possam trabalhar em ações trans, multi e interdisciplinares em seus locais de trabalho, bem como promover o desenvolvimento das regiões em que atuam (UFPEL 2020, p. 15) Para mais informações sobre o CLFD, ver: <https://wp.ufpel.edu.br/filosofiaead/>.

aulas presenciais e as avaliações que, via de regra, aconteciam nos Polos de Apoio Presencial da UAB, foram realizadas de modo remoto e, com isso, o Curso não interrompeu atividades acadêmicas em decorrência da crise sanitária.

A corporalidade, que pode ser entendida como um elemento fundamental das relações de ensino-aprendizagem e no acontecimento dos encontros presenciais, possibilitando momentos de fortalecimento das relações interpessoais entre aquelas e aqueles envolvidos nesse “fazer-com”, nos obrigou a nos relacionarmos de formas diferentes. Nessa conjunção, precisamos — também — encontrar modos de nos relacionarmos enquanto compartilhantes de um mundo comum em aparente colapso, e, tão logo, de nossos lutos, nossos medos e nossas esperanças, ou seja: nossos afetos — fossem eles éticos, estéticos ou epistemológicos. Compulsoriamente, isso circunscreveu a relação entre os discentes e os docentes, mas, ao contrário, de modo deliberado, determinou a forma como as disciplinas referidas foram relacionadas e entrecruzadas pelos professores responsáveis por elas⁸.

A Oficina de Produção Filosófica II prevê, de acordo com o Projeto Pedagógico do CLFD, analisar AS formas de escrever e DE comunicar um texto filosófico, bem como ela visa suscitar orientações metodológicas, teóricas e práticas para a elaboração de textos acadêmicos e, no momento da experiência relatada, se ateve substancialmente à elaboração e à problematização dos Referenciais Teóricos dos Trabalhos de Conclusão de Curso e dos aspectos formais dos artigos que compõem o instrumento avaliativo. Neste contexto é que o “Ciclo

⁸ Nesse ínterim, celebro a relação de amorosidade estabelecida há mais de 10 anos com a Professora Ana Lúcia Almeida que, durante a realização do Ciclo, era Coordenadora da Equipe de Estágios do CLFD e Professora Responsável da Disciplina de Estágio IV. Na pandemia, juntos, trabalhamos ainda na Coordenação das Bancas de TCCS das turmas UAB03 e na Organização do Ciclo “A Educação como prática de liberdade” (2021), em alusão ao centenário de Paulo Freire. Atualmente, atuamos juntos no CEEF e continuamos, em *simpoiese*, imaginando um outro cenário para o Ensino de Filosofia desde o Brasil.

Epistemologias Outras” se propôs a apresentar e a problematizar perspectivas filosóficas não hegemônicas como possibilidades para a fundamentação teórica E para a produção intelectual das pessoas envolvidas no processo de ensino-aprendizagem de forma ampla — em detrimento a uma noção colonialista, eurocêntrica e falocêntrica da Filosofia, entendida como a fonte de uma verdade absoluta reificada na maioria dos Conteúdos Programáticos dos Cursos de Filosofia no contexto brasileiro.

A delimitação dos temas das Mesas Temáticas foi coordenada a partir dos interesses de pesquisa das pessoas organizadoras do Ciclo e das pessoas componentes das Mesas Temáticas. Considerando a proposta do Projeto, as pesquisadoras participaram da ideação das mesas que participaram e, então, debateram as próprias práticas e/ou as pesquisas que têm em andamento na Graduação e na Pós-graduação, por meio de categorias de análise que circunscrevem as concepções teóricas e metodológicas por elas utilizadas.⁹

A primeira Mesa Temática do Ciclo discutiu os desafios para o Ensino de Filosofia no Brasil. Ela foi composta pelas Profas. Ana Lúcia Almeida (UFPEL/SMED) e Daniela Grillo (UFPEL/SEDUC-RS) e mediada por este que escreve. A Mesa apresentou um panorama das principais questões que seriam aventadas no decorrer do Ciclo, assim como as nossas perspectivas para um Ensino crítico, situado em localidade e em temporalidade e que, atento aos problemas sociais que o entornam, estivesse conectado também à ciência das desigualdades sociais que são sistematicamente reproduzidas nos ambientes acadêmicos e escolares. Nesse movimento, apresentamos as nossas reflexões iniciais sobre os temas referidos.

A segunda Mesa Temática foi delimitada por um diálogo entre o pensamento de mulheres negras no Brasil e as Filosofias Africanas.

⁹ Agradeço a presença inspiradora de Profa. Ledeci Coutinho, cuja colaboração foi fundamental para a delimitação e a execução do Ciclo.

Construíram o diálogo a Profa. Carla Ávila (UCPEL/UFPEL/SEDUCRS), a Profa. Juliana Soares e o Prof. Higor Camargo (Componentes do ÎMÒ JÉ – Grupo de Estudos de Filosofia Africana – UFPEL), mediados pela Profa. Ledeci Coutinho (UFPEL/SEDUCRS). A partir de uma análise da gênese e do desenvolvimento histórico dos processos de subalternização de corpos racializados na América e visando a composição de um futuro pluriversal, a qual se opõe aos epistemicídios do universalismo colonial, foram estabelecidas conexões entre pensadores situados em África e o pensamento de teóricas negras que analisam as relações de raça, gênero e classe no continente americano, especialmente no Brasil, sobretudo nas áreas da Sociologia, da Psicanálise e da Filosofia.

Em continuidade, a terceira Mesa Temática foi dedicada aos Feminismos Decoloniais e Críticos. Mediadas pela Profa. Ledeci Lessa Coutinho, Winnie Bueno (UFRGS) e Nina Fola (UFRGS), apresentaram elementos dos estudos que desenvolvem, orientados teoricamente pelos Feminismos Interseccionais. Enquanto a primeira abordou o pensamento de feministas críticas, a segunda introduziu a multiplicidade dos feminismos a partir de uma perspectiva decolonial.

A última Mesa Temática, por sua vez, evocou as alianças entre sujeitas epistemológicas dissidentes por meio das possíveis relações entre os Estudos Feministas e *Queers*. Mediados por mim, a Profa. Jade Bueno (UFPEL) e o Prof. Luciano Pereira (UFRGS) correlacionaram a performatividade de gênero com a consolidação de um movimento teórico de oposição a uma noção de heterossexualidade compulsória que também se opõe a uma noção de homem (branco) como sujeito epistemológico universal produtor da Filosofia (e da História) Ocidental¹⁰.

¹⁰ Com isso, no sentido que coloco a branquidade — e a branquitude na Filosofia, estou ressoando o que coloca Mills: “Supremacia branca é o sistema político não nomeado que fez do mundo moderno o que ele é hoje. Você não encontrará esse termo em textos introdutórios, ou mesmo avançados, de teoria política. Um curso-padrão de graduação

3 Considerações finais

Apresentado esse panorama, posso apontar que, no interior do Curso, esse processo que aqui narro e que ocorreu pela interseção entre o cânone filosófico, os elementos constituintes da Metodologia Filosófica e estes “novos” aportes “localizados”, pode ser pensado a partir de dois movimentos. Um de deslocamento e outro de relacionalidade. Nesse sentido, se o primeiro é disruptivo, o segundo é de coligação. Por ora, este segundo é o que mais me interessa.

Se concordarmos que o problema da universalização e da subalternização de sujeitos epistemológicos e políticos pode e deve ser fabulado em nossas práticas docentes como um problema transponível, e que isso se faz elementar num tipo de docência que se situa num lugar determinado, num tempo definido e que é elaborada por e para sujeitos igualmente situados, é possível que pensemos, então, alianças que são efetivadas por aquelas e aqueles que, historicamente, não têm representação, mas que atuam no interior — por muitas vezes nas margens — dessas práticas e que, a partir dessa localização, existem e resistem, apesar das formas com que as estruturas deste sistema de opressão os

em Filosofia começará com Platão e Aristóteles, talvez diga algo sobre Agostinho, Tomás de Aquino e Maquiavel, passará por Hobbes, Locke John Stuart Mill e Marx e então terminará com John Rawls e Robert Nozick. Irá apresentar a vocês noções de aristocracia, democracia, absolutismo, liberalismo, governo representativo, socialismo, capitalismo de bem estar social e liberalismo. Mas embora cubra mais de dois mil anos de pensamento político ocidental e percorra a gama ostensiva de sistemas políticos, não haverá menção ao sistema político básico que moldou o mundo nas últimas centenas de anos. E essa omissão não é acidental” (Mills, 2023, p. 33). Sobre a inspiração de Mills em “O contrato sexual”, de Carole Pateman e sobre seu propósito subversivo, de acordo com Mills: “O de desenterrar o pacto masculino sobre o qual o contrato social ostensivamente neutro, no que diz respeito a gênero, de fato repousa. Ao olhar para a sociedade ocidental e suas ideologias políticas e morais predominantes como se fossem baseadas em um “contrato sexual” inconfesso, Pateman oferece uma “história conjectural” que revela e expõe a lógica normativa que dá sentido às inconsistências, circunloquções e subterfúgios dos teóricos clássicos do contrato e, correspondentemente, do mundo de dominação patriarcal que seus trabalhos ajudaram a racionalizar” (Mills, 2023, p. 39).

obliteram. Entendo essas alianças como performativas e, com isso, quero evocar o que escreveu Butler com “um modo de nomear um poder que a linguagem tem de produzir uma nova situação ou de acionar um conjunto de efeitos” (Butler, 2019, p. 35). Nesse sentido, no que se refere à experiência narrada, esse conjunto de efeitos expressa uma abertura ontológica e epistemológica que não se restringe ao Ciclo, mas que pôde ser observada no processo de desenvolvimento da formação das e dos discentes que, enquanto concluo esse ensaio, já estão, em sua maioria, Licenciadas e Licenciados em Filosofia.

Referências

- ARENDT, H. *Origens do Totalitarismo*. Trad. Roberto Raposo. São Paulo-SP: Cia das Letras, 2000.
- BUTLER, Judith. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Trad. Renato Aguiar, 16 ed. Rio de Janeiro-RJ: Civilização Brasileira, 2018.
- BUTLER, Judith. *Corpos em aliança e a política das ruas: notas para uma teoria performativa de assembleia*. Trad. Fernanda Siqueira. Rio de Janeiro-RJ: Civilização Brasileira, 2019.
- BUTLER, Judith. *A força da não violência: um vínculo ético-político*. Trad. Heci Regina Candiani. São Paulo-SP: Boitempo, 2021.
- MILLS, Charles. *O contrato racial*. Edição comemorativa de 25 anos. Trad. Teófilo Reis, Breno Santos. Rio de Janeiro-SP: Zahar, 2023.
- PATEMAN, Carole. *O contrato sexual*. Trad. Marta Avancini. 5 ed. Rio de Janeiro-RJ: Paz e Terra, 2023.
- QUIJANO, Anibal. Colonialidad del poder y clasificación social. *Journal of world-systems research*, v. 11, n. 2, 2000. p. 342-386.
- SPIVAK, Gayatri. *Pode o subalterno falar?*. Belo Horizonte-MG: EDUFMG, 2010.
- UNIVERSIDADE FEDERAL PELOTAS. *Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Filosofia a Distância*. Pelotas: UFPel, 2020. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/filosofiaead/files/2020/02/PPC-CLFD.pdf>.

Possibilidades e contribuições dos exercícios espirituais de Pierre Hadot para o Ensino de Filosofia, no contexto do Ensino Médio

Juliano José Alcântara de Oliveira¹, Antônio Júlio Garcia Freire²
& José Teixeira Neto³

DOI: <https://doi.org/10.58942/eqs.182.07>

1 Introdução

A sociedade atual “está doente”, essa expressão não é novidade há anos, e quais os motivos? são os mais variados possíveis, porém o que predomina são os que dizem respeito ao sentido da existência humana: as angústias, as crises existenciais e as inquietações da alma entram dentro dessa perspectiva. E não há idade exata para isso, os jovens, sem dúvidas, são os mais afetados. A própria adolescência já carrega por natureza esse perfil de conflitos internos, em que alguns conseguem lidar com isso e outros não.

Tais problemas aparecem nos mais variados setores sociais, sendo notável principalmente nas instituições de ensino, a cada ano. Nesse ponto, a pesquisa aqui proposta, busca entender em que medida os exercícios espirituais do filósofo Pierre Hadot com o foco na filosofia epicurista pode contribuir para os alunos de uma escola pública no

¹ Mestrando, aluno do Mestrado Profissional de Filosofia – PROFFILO na Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN), no Campus de Caicó.

² Primeiro orientador e Professor do PROFFILO da UERN, no Campus de Caicó.

³ Orientador atual e Professor do PROFFILO da UERN, no Campus de Caicó.

município de Macaíba/RN a lidarem com esses conflitos. A partir das lições dos filósofos antigos a refletirem sobre si mesmos, espera-se objetivamente que os educandos adquiram ferramentas necessárias para o desenvolvimento da autorreflexão e aprendam em certa medida a lidarem com as suas inquietações.

Para efeito de organização, o texto a seguir está dividido em três seções. Na primeira, analisamos o pensamento do filósofo Epicuro, dando voz à tradição filosófica, focando nas lições contidas no tetrapharmakon. Na segunda, focamos no pensamento interpretativo de Pierre Hadot em relação aos exercícios espirituais e a filosofia como modo de vida, e na terceira procuramos destacar quais as possíveis contribuições dessas lições para o ensino de filosofia no contexto do ensino médio.

Essa pesquisa adota como base a metodologia fenomenológica de Giorgio (1985), com o objetivo observar quais os dados relevantes serão produzidos, após as vivências da ação educativa filosófica, oportunizada pelos trabalhos desenvolvidos. As considerações finais trazem um chamamento para uma ação reflexiva, que possam abrir novos olhares e horizontes no que diz respeito à filosofia e seu ensino, no contexto do ensino médio. Essa pesquisa conta com uma bibliografia especializada para tentar dar conta dos passos que estão propostos.

Não se constitui aqui o propósito de tentar esgotar o tema levantado. Pelo contrário, trata-se de um convite aos que fazem de fato a filosofia acontecer cotidianamente na sala de aula a explorarem mais esse território que, ao que parece muitas vezes, é evitado ou desviado de sua essência por motivos mais diversos. De fato, é uma sugestão desafiadora com muito a ser descoberto.

2 O Epicurismo

A presente seção destina-se a discutir, em que medida podemos compreender o epicurismo como uma prática reflexiva-filosófica cujo o

objetivo central é conduzir o indivíduo filosofante a libertação e cura da alma através de uma noção *therapeia*, para isso subdividimos a argumentação em duas subseções: na primeira discutimos os aspectos gerais e os fundamentos da filosofia epicurista, com base no que afirma a tradição filosófica, enquanto que na segunda discutimos o olhar sobre o epicurismo a partir da visão interpretativa enquanto exercícios espirituais.

2.1 Aspectos e fundamentos do epicurismo

O epicurismo original propôs uma filosofia centrada na busca da *ataraxia* e da *aponia*, isto é, a imperturbabilidade da alma e a ausência de dor, sendo então os objetivos máximos para se alcançar uma vida feliz. Assim podemos deduzir que se trata daquilo que é entendido como exercícios espirituais, consistindo em práticas reflexivas, com objetivo de promover a libertação dos indivíduos dos medos irracionais, especialmente o temor da morte e das divindades, bem como evitar desejos excessivos e desnecessários.

Além disso, é preciso entender que o prazer para Epicuro era entendido como a ausência de dor e sofrimento, e não como uma abundância nas imersões das satisfações dos desejos sem medidas, sendo essencial uma vida simples e moderada. A filosofia, para ele, tinha um caráter terapêutico, capaz de conduzir o sujeito à serenidade interior, por meio da reflexão constante, da valorização das amizades verdadeiras e do controle sobre os desejos e paixões

Segundo a tradição, o epicurismo é uma escola filosófica fundada pelo filósofo grego Epicuro, no século IV a. C. em Atenas, na Grécia antiga, por volta do ano 300 a. C. (Spinelli, 2013, p. 5). Os epicuristas enfatizavam a busca da felicidade a partir do prazer e da ausência da dor⁴, tanto física quanto mental. Para Epicuro, o prazer é o bem supremo e o objetivo da vida é (ou pelo menos deve ser) alcançar uma

⁴ Ou seja, as angústias, inquietações, medos e crises existenciais.

vida plena e feliz, o que ele chamou de “ataraxia”, um estado de tranquilidade e ausência de perturbações.

É preciso, primeiramente, analisar qual o entendimento da tradição filosófica sobre o epicurismo que se está baseando a interpretação deste movimento helenístico, bem como observar, também, os seus contrapontos para que se possa extrair aquilo que se julga ser essencial para o entendimento assertivo. E, nesse caso, destacar pontos principais que dialogam com a noção dos exercícios espirituais de Pierre Hadot e a concepção da filosofia como modo de vida.

Diante disso, pode-se averiguar que é preciso dar voz à tradição filosófica, ouvir o que os antigos deixaram registrado para a posteridade. Logo, é imprescindível entender que:

O Processo contínuo de redefinição de quem somos na dimensão temporal, do confronto com o passado, é pontuado pela contínua e redefinição de cânones, de clássicos, de todas as atividades humanas: há cânones para a bela arte, para a prática da política, para a boa literatura etc. O mesmo acontece a atividade filosófica: ela possui seus autores, seus conceitos e seus procedimentos considerados canônicos (Cornelli; Carvalho E Coelho, 2013, p. 56).

Nessa perspectiva, de acordo com o que afirmam Cornelli, Carvalho e Coelho (2013, p. 60), houve vários movimentos que formaram a chamada *historia philosophica*, produzindo um conjunto de narrativas clássicas que ressoavam na interpretação do “fazer filosofia” tradicionalmente. Ora, o epicurismo também caiu nesse tipo de “padrão” de história da filosofia.

De início, é preciso lembrar que existem traços característicos que identificam o chamado epicurismo. É preciso fazer distinção entre as ideias originais do filósofo Epicuro e as interpretações feitas pelos seus sucessores. Seguem abaixo alguns esclarecimentos.

Dentre vários aspectos de sua doutrina, Epicuro fazia distinção entre os tipos de prazeres existentes, classificando-os em: naturais e necessários, naturais e não necessários, e não naturais e não necessários.

Sentia-se convencido de que os prazeres naturais e necessários⁵ são essenciais para se ter uma vida feliz; já os prazeres não naturais⁶ seriam fontes de perturbações, e devem ser evitados a todo custo. Os entendimentos dessas noções podem ajudar os indivíduos que buscam uma vida tranquila, equilibrada e serena.

Outra discussão é sobre o tema da morte, um aspecto central na filosofia de Epicuro. Para ele, o medo da morte é uma angústia inútil, pois, uma vez que estamos vivos, a morte não está presente e, quando ela chegar, estaremos mortos, ou seja, nós não teremos mais consciência. Portanto, o medo da morte é irracional e desnecessário. Esta visão tem o intento de libertar os indivíduos do medo da morte, permitindo-lhes viver de maneira mais plena e sem angústias.

Outro ponto é que, para o epicurismo, a ideia de autossuficiência e de simplicidade de vida são vitais e necessárias. Epicuro de fato vivia uma vida simples e bastante modesta segundo comenta Diógenes Laértios “Sua piedade para com os deuses e seu apego à pátria não podem ser expressos em palavras. [...] numa convivência muito simples e modesta” (DL, X, 10), para ele focar nas necessidades básicas do cotidiano, da vida e nos prazeres simples produz uma espécie de satisfação plena.

Realmente Epicuro entendia que a autossuficiência e a moderação juntas são essenciais para evitar a dor e, assim, alcançar a verdadeira felicidade. A vida deveria ser baseada num certo viver em equilíbrio das emoções da alma e das necessidades do corpo. Segundo Silva (2003, p. 48) a alma e o corpo não estão separados na visão epicurista, o equilíbrio a ser buscado deve ser compreendido nessas duas dimensões.

Se pressupõem uma vida moderada no uso dos seus recursos⁷ que estão à disposição, essa simplicidade permitirá uma maior

⁵ Como uma boa comida, um copo com água fresca e a amizade leal.

⁶ Tais como a riqueza e a fama.

⁷ Alimentos, dinheiro ou bens necessários à sobrevivência.

liberdade espiritual e mental e menos dependência de fatores externos, os quais não podemos ter o controle e que podem causar sofrimento.

Diferente do mundo de hoje, onde uma nova subjetividade humana parece estar se instalando, ao que tudo indica a existência é baseada na aparência e no reconhecimento da imagem de si mesmo, criando uma dependência dos indivíduos que buscam o sentido da vida no olhar do outro. O reconhecimento narcisista parece depender da aprovação externa, todavia não há como ter o controle sobre o que o outro pensa e interpreta, levando a um estado permanente de busca pela aprovação do outro. É um estado oposto à proposta do epicurismo.

O epicurismo, apesar de ser mal interpretado por vários detratores tais como: Epíctetos, Teôodoros e Timocrates, mencionados por Laêrtios (DL, X, 5-6), era entendido como uma filosofia que promove a busca desenfreada pelo prazer, promovendo uma vida de excessos, na verdade encoraja a moderação e o equilíbrio. Pois Epicuro (2002) pregava que a verdadeira felicidade vem de um estado mental de serenidade, alcançado pela sabedoria, amizade e uma vida pautada nas virtudes. Sua filosofia continua a ser relevante e influente, oferecendo uma perspectiva prática sobre como viver uma vida plena e satisfeita.

Sobre o filósofo Epicuro, ainda podemos observar alguns aspectos de seu pensamento que estão diametralmente interligados aos objetivos da pesquisa aqui em curso. Por exemplo: o prazer é tido como parte fundamental para desenvolver uma vida feliz, aliás, o filósofo acredita ser, o prazer, uma predisposição natural do ser humano na busca da felicidade. Assim Bruno (2007, p. 163) observa que o prazer nada mais é do que “a concretização do que é bom para nós e a dor, do que é mal para nós”. O ideal então é descobrir como evitar a dor e a angústia, seja do corpo, e, mais ainda, da alma.

Porém, é preciso que se diga, nem todo prazer deve ser buscado nem toda a dor deve ser evitada, pois há prazeres necessários e outros nem tanto, assim como há dores necessárias para o crescimento e

também dores que podem e devem ser evitadas⁸ para não prejudicar o desenvolvimento do espírito humano na busca da vida feliz. O equilíbrio é a chave.

Podemos então a partir do exposto acima questionar: no que consiste afinal a vida feliz, onde nos livramos das dores e aliviamos as angústias da alma? E a resposta, então, será aquilo que o filósofo chamou de *tetrapharmakon*, que é entendido como os quatros remédios da alma. Ora, esses remédios nada mais são do que exercícios espirituais também.

Ainda sobre a relação desses “remédios” da alma, observa-se que eles se dão na seguinte ordem: 1) não temer aos deuses (entendendo que os deuses não se envolvem nos nossos enlacs pessoais); 2) não temer a morte (pois trata-se de uma angústia inútil, do ponto de vista lógico); 3) reconhecer que a felicidade é possível (desde que saibamos fazer as escolhas corretas) e 4) entender que é possível suportar a dor (com a coragem).

Em suma, de acordo com Bruno (2007, p. 168), essas quatros lições descritas acima lidam diretamente com as causas motivadoras da infelicidade humana. Os dois primeiros remédios dirigem-se diretamente ao intelecto e por isso exercem efeito “terapêutico”⁹ imediato. Nesse ponto de visão, esses exercícios vão além de uma simples produção teórica do intelecto, partem de um modo de vida visando a saúde da alma enquanto os dois últimos (terceiro e quarto) estão ligados diretamente no campo ético, no qual centra-se no esforço de ensinar a aprender a lidar com a dor e o prazer.

2.2 O epicurismo e os exercícios espirituais

Como tratou Laértios referindo-se a Epicuro, ao longo de todo o livro X de sua obra *Vidas e Doutrinas dos Filósofos Ilustres*,

⁸ As virtudes humanas, por exemplo, devem ser buscadas para o crescimento da alma, já os vícios devem ser totalmente evitados para não corromper o espírito.

⁹ Do grego *therapeia*, que significa “o ato de curar” ou “ato de restabelecer”.

especificamente no verso 11, ele enfatiza: “Este era o homem segundo o qual o prazer era o fim supremo da vida” (DL, X, 11). Ora, é notável que o pensamento do filósofo por si só já carrega uma noção discursiva de como seria o bem viver, a busca incessante pela vida boa, livre de angústias, das dores físicas e emocionais.

Os quatro remédios da alma descritos acima, são o resultado da reflexão de toda uma vida dentro de um contexto de ocupação macedônica. É preciso lembrar que a Grécia nesse tempo estava tomada por uma constante onda de sucessivas guerras, que enfraquecem a condição dos gregos enquanto nação. Então, a questão que permeia o pensamento do epicurismo reflete se é possível ser feliz mesmo vivendo num contexto conturbado como esse. E a resposta para isso é sim, por meio de uma construção reflexiva e filosófica para se justificar essa positividade afirmada pelo filósofo.

Ora, o prazer é a chave que abre as portas para uma vida feliz, como bem observou Hadot (2014b, p. 172) “Nessa perspectiva, o prazer, como supressão do sofrimento é um bem absoluto”. Porém, o prazer aqui não deve ser entendido como algo ligado à luxúria, ao descontrole desmedido nem tão pouco sua busca insana em excesso. Outro ponto é o equilíbrio, a atitude que busca a serenidade da alma. O prazer é um ato consciente e não um impulso sem controle.

Segundo Silva, o prazer em Epicuro vai além do que a tradição filosófica historicamente interpretou, de forma equivocada, pois “O prazer é o bem, a expressão maior da tranquilidade, da liberdade e da felicidade”(Silva, 2003, p. 16). Não se refere ao prazer ligado às pulsações físicas corpóreas, mas indo além disso, lidando com o bem-estar da alma, um exercício espiritual por excelência.

E o que é a alma se não um princípio do movimento da vida? Aquilo que impulsiona a existência das coisas, inclusive da própria consciência. Assim, Silva (2003, p. 68) enfatiza também já que a alma “Ela é ao mesmo tempo princípio e realização motriz do corpo e do

pensamento”. Portanto, é o impulso que movimenta a própria existência, tendo a consciência da existência de si mesma.

Ainda segundo Silva (2003, p. 34), os epicuristas compreendiam que esse movimento da alma é o mesmo que está em todo o universo (cosmo). Sua primeira instância é o vazio que possibilita o mover-se entre os espaços, a segunda o choque entre os átomos. Juntas, elas promovem a geração e a corrupção das coisas que existem, constituindo, assim, energia inquietante e vibrante: átomos caindo constantemente no vazio, se agrupando e formando as coisas o tempo todo. E, como o ciclo é perene, também desfazendo tudo aquilo que já havia se formado.

A compreensão do movimento constante das coisas no mundo é essencial para entender que tudo faz parte de um processo natural, uma vez isso estando claro, abre-se um caminho com possibilidades de atingir à ataraxia¹⁰, que é o estado indispensável para atingir a Felicidade. A filosofia epicurista nasce no contexto alto do Helenismo, quando os problemas existenciais estavam bem aflorados nas discussões da reflexão filosófica, constituindo um período fértil para eclosão de uma filosofia nos moldes do epicurismo.

Tal período é marcado por movimentos de sucessivas guerras, conquistas e disputas de territórios. Consequentemente, tais eventos agregam consideráveis problemas que poderiam provocar sofrimentos em massa. Daí, a justificativa pela busca do sentido de uma vida boa, feliz.

A respeito disso, Donini (2012, p. 382) aponta que nesse contexto os gregos “tinham passado a visar o ideal de liberdade interior que não era facilmente compreensível para os romanos” fazendo a classe dirigente de Roma desconfiar da filosofia e dos filósofos naquele período, uma vez que o epicurismo recomendava o afastamento dos

¹⁰ A tranquilidade da alma é alcançada sempre pela consciência do funcionamento do universo, constituindo um movimento natural.

negócios e dos afazeres políticos. Consequentemente, essa foi uma das correntes filosóficas de maior sucesso.

O epicurismo buscava a definição da felicidade através do conceito do prazer e da tranquilidade, ensinando que a felicidade estava na ausência de perturbações emocionais. A esse respeito Laêrtios (DL, X, 136) lembra que para Epicuro “a tranquilidade perfeita e a ausência completa de sofrimento são prazeres estáticos; a alegria e o deleite são prazeres em movimento”. Disso podemos inferir ainda, como já foi dito, que para o filósofo o prazer é o fim supremo.

No mesmo verso Laêrtios complementa dizendo que, segundo o filósofo Epicuro, “a alma além de sofrer pelo presente, sofre ainda pelo passado e pelo futuro. Sendo assim, ele também crê que os prazeres da alma são maiores do que o do corpo”. Em suma, o cuidado com a alma sugere saúde para mente e para com o corpo. Em relação a esse aspecto diz Silva (2003, p. 48): “Neste contexto, carne e alma não podem ser pensadas separadamente, pois são apenas uma”. Logo, o cuidado de si mesmo sugere que perpassa por exercícios espirituais também¹¹.

Bruno (2007, p. 162) comenta que foi “Na Atenas do século V a.C., no período áureo da democracia ateniense” onde os cidadãos gregos participavam de um certo privilegiado avanço da condição de liberdade e autonomia de si mesmos. Com a democracia grega, os cidadãos tinham a liberdade de participar da vida na pólis (Cidade-Estado). Os gregos tinham uma vida participativa e integral nesse período, porém com a chegada do império macedônico as coisas mudaram. Pois, como diz Mossé (2007, p. 162): “Vencida pelo império macedônio, a pólis renuncia em parte à sua autonomia e os cidadãos à sua soberania”. Sendo assim, o foco da filosofia nesse tempo sai da reflexão política para a reflexão sobre a necessidade de uma nova ética para aquele contexto.

¹¹ Este ponto será tratado melhor na próxima seção.

Após a ocupação macedônica, houve um certo desinteresse pela política, por parte dos cidadãos, haja vista que o poder político se concentrava nas instituições do domínio macedônico. Segundo Savian (2009, p. 12) é justamente “no quadro de um mundo cosmopolita que Epicuro elabora a sua filosofia”. O que de fato passa a ser permitido enquanto ideal político é pôr-se a serviço do soberano. Assim, as preocupações filosóficas se deslocam para outros campos da reflexão: a Ética, por exemplo.

A reflexão do epicurismo, por sua vez, desenrola-se a partir da preocupação sobre o que é uma vida boa, uma vida feliz. Será a felicidade algo alcançável? Ou ainda, o que de fato significa ser feliz? Além disso, predomina a preocupação sobre como livrar-se das dores da alma, das angústias criadas pelo espírito humano.

Diz, então, Laêrtios (DL, X, 138.) que “Segundo Epicuro, escolhemos as formas de excelência não por si mesmas, e sim pelo prazer”. Eis aqui o entendimento sobre o prazer. Para o filósofo, é um dos conceitos mais fundamentais. Para entender a sua concepção filosófica, tem a ver como a satisfação do estado emocional que o indivíduo se encontra. No verso seguinte (DL, X, 139), Laêrtios deixa bem claro quando diz “A magnitude do prazer atinge seu limite na remoção de todo sofrimento”. Observa-se que nessa afirmação somos levados a inferir que o estado de felicidade coexiste diretamente com o prazer.

Ao que tudo aponta, Epicuro centra-se mais no esforço de tentar entender que, na verdade, ser feliz é um estado de espírito. Assim, a expressão mais apropriada seria “estar sendo”, e não o verbo ser, pois o verbo ser indica um estado permanente e perene, como se fosse próprio da natureza de ser em si mesmo. Porém, ao entender que a felicidade é um estado transitório e temporário, abre-nos uma luz para entendermos justamente que, devido a essa transitoriedade, ela se torna algo alcançável.

O caminho para encontrar a vida feliz, ou algo que seja próximo a esse entendimento, é simplesmente aprender a viver livre das

preocupações da mente¹². Trata-se de esforços diários e constantes na busca pelo equilíbrio do espírito, buscando a paz interior através de exercícios reflexivos para acalmar a si mesmo e obter o autocontrole. O pensamento de Epicuro tomava como ponto de partida os problemas do seu tempo, do cotidiano, em sua época. Dissipar as angústias mentais era um dos objetivos principais dessa filosofia enquanto modo de viver.

Epicuro deixou um legado de ensinamentos que continuam a influenciar a filosofia e a busca pela felicidade. Seguramente, sua filosofia consiste numa experiência terapêutica da alma. A maior preocupação é com a cura da alma, que consiste na verdade em ficar livre das preocupações da vida, das angústias e inquietações provocadas pela turbulência do caos da existência. A aceitação de que os fatos decorrem do movimento natural da vida é fundamental para encontrar a cura da alma.

Ora, as suas lições centram-se na busca do prazer e no evitar a dor, com foco centrado na sabedoria e na moderação. Para Epicuro, o entendimento correto do prazer e da dor era a chave para uma vida feliz e equilibrada. Perceba que a infelicidade provém principalmente de temer as coisas que não são, via de regra, temíveis (a morte por exemplo); desejar aquilo que nos escapam e perturbar-se com aquilo que não depende de nós (os medos injustificados).

Uma das principais lições de Epicuro é a importância da amizade, considerada um dos maiores prazeres da vida, essencial para alcançar a felicidade. Para Epicuro (2002), os amigos são um apoio vital, proporcionando segurança emocional e conforto. A verdadeira amizade é baseada na confiança mútua e no desejo genuíno de ajudar uns aos outros, sendo um antídoto poderoso contra a solidão e a ansiedade.

Epicuro (2002) também chamava a atenção para a importância de viver de acordo com a natureza, entendendo o seu movimento

¹² Ou pelo menos exercitando o espírito para isso.

natural, para respeitar os limites naturais dos prazeres e das necessidades humanas. Viver de forma natural é evitar excessos e focar nas necessidades simples (como a alimentação saudável, o descanso adequado e a convivência harmoniosa). Essa abordagem ajuda a evitar o sofrimento desnecessário e a alcançar um estado de equilíbrio e contentamento.

Outra lição fundamental de Epicuro, vale a pena relembrar, é a prática da autossuficiência, ou pelo menos a busca por esse estado de autonomia. Ele defendia que devemos aprender a ser independentes das circunstâncias externas e a encontrar a felicidade dentro de nós mesmos. Isso implica em ser capaz de satisfazer-se em relação às próprias necessidades e desejos, de maneira simples e modesta. Reduzir nossa dependência de fatores externos nos torna menos vulneráveis às perturbações e mais capazes de manter a tranquilidade mental.

Segundo Hadot (2014b, p. 174), a Ética epicurista tende a libertar a alma dos desejos, sejam naturais ou não, via de regra o autocontrole eleva a alma a um estado de apreciação superior, um olhar de cima e um ver além. É preciso lembrar que as coisas necessárias são fáceis de alcançar, e as não necessárias são difíceis. Logo, para se chegar à cura da alma é preciso praticar os exercícios espirituais, embora essa expressão não seja de Epicuro, seu pensamento pode ser traduzido nesses termos.

Epicuro (2002) também enfatizava a importância do conhecimento e da sabedoria como caminhos para a felicidade. Para ele, exercitar a alma ajuda a descontrair-se e a desviar o olhar das possíveis dores e sofrimentos, além de construir caminhos possíveis para encontrar o prazer pleno da vida. Ele acreditava que a compreensão do mundo natural e a aplicação da razão são essenciais para superar medos irracionais e viver uma vida plena.

Epicuro (2002) acreditava que o estudo da filosofia e da ciência podia ajudar a dissipar superstições, e a encontrar respostas racionais para as questões da vida, proporcionando uma base sólida para a

tomada de decisões sábias e ponderadas. Por fim, Epicuro (2002) ensinava que a busca pelo prazer deve ser moderada e consciente. Ele argumentava que os prazeres devem ser escolhidos com cuidado, considerando suas consequências a longo prazo. Isso consiste num genuíno exercício espiritual, pois a busca desmedida pelo prazer pode levar ao sofrimento, enquanto a moderação e a prudência conduzem a uma vida mais equilibrada e feliz. Epicuro nos lembra que a verdadeira felicidade está na simplicidade e na serenidade, alcançadas através do conhecimento, da amizade e da vida virtuosa.

A proposta epicurista também é uma proposição de exercícios espirituais, se levarmos em conta a visão do Pierre Hadot (2014). Podemos confirmar a partir das leituras introdutórias sobre o filósofo, por exemplo, lendo o texto da carta a Meneceu. Isso já se torna perceptível, até mesmo para iniciantes do filosofar e, à medida que as leituras forem avançando em outros textos do filósofo, essa impressão se tornará mais clara e evidente.

Sim, Epicuro (2002) falava da vida feliz; livre de angústias e perturbações, cujo segredo maior era pautado no equilíbrio da razão e da mente. E como atingir esse equilíbrio? A resposta é no exercício da alma praticar as quatro medidas orientadas por ele: livrar-se das preocupações com os deuses; não temer a morte; controlar os desejos e não se angustiar antes do sofrimento de fato (além disso, lembrar que se o sofrimento existe é porque nós conseguimos suportar a dor). Então, se trata de um exercício de reflexão, da alma, da mente e do psicológico humano. O filósofo (Epicuro, 2002) aponta um caminho terapêutico para a alma humana, no sentido de exercício espiritual, ou seja, um aprendizado para lidar com as emoções e os desejos.

A terapia não deve ser entendida aqui no sentido medicinal de hoje, mas no sentido de tratamento da alma que se previna das enfermidades provocadas pelo desequilíbrio do espírito, através das inquietações, angústias e crises existenciais. Como diz Nussbaum (2022, p. 233), a filosofia cura doenças humanas, doenças produzidas por

crenças falsas e isso sugere um indicativo de preparo preventivo da alma, exercícios que visam evitar os enganos e os erros.

A filosofia é tomada como a arte de viver e a busca pelo viver bem — a vida feliz. Seguramente, Nussbaum (2022, p. 235) sustenta que “A filosofia é uma atividade que assegura a vida feliz [eudaimon] por meio de argumentos e raciocínios”. Em consonância com isso, Silva (2003, p. 55) enfatiza que o contexto no qual a medicina antiga situa o homem é o mundo natural, é nesse mundo que o equilíbrio deve ser buscado, e a felicidade se situa nessa esfera real.

A saúde se situa no equilíbrio do corpo e da alma, saúde do corpo pressupõe o equilíbrio do corpo e da alma nela própria, porém alma e corpo estão conectados entre si e com todo o restante do universo. Assim, a saúde só é possível se houver o equilíbrio de todos os elementos em harmonias. Como assinala Silva (2003, p. 63): “a alma, como os átomos, o vazio e o infinito são pensados quase que intuitivamente”.

Nesse contexto, a tarefa da filosofia é comparada à função do médico que investiga qual o melhor caminho para a cura do corpo, sendo que para a filosofia a tarefa se constitui em apontar os caminhos para a cura da alma. Na verdade, a filosofia é esse instrumento reflexivo que pode muito bem ser levado aos debates nas salas de aulas, visando ajudar na promoção da paz interior dos indivíduos que se propuserem a praticar o filosofar.

3 Exercícios espirituais da sala de aula para a vida

A presente seção destina-se a apresentar a relevância das possibilidades de diálogos, entre o ensino da filosofia como modo de vida e a sua aplicação prática reflexiva na vida dos estudantes secundários. Para isso a argumentação está dividida em duas subseções, onde: na primeira é apresentada a filosofia como modo de vida a partir da visão do filósofo Pierre Hadot, na segunda levanta-se a questão de como lidar

com os desafios e perturbações da alma, a partir da visão da filosofia como modo de vida, enquanto perspectiva de exercícios espirituais. Em ambas, a argumentação se direciona ao contexto do ensino prático da filosofia no ensino médio¹³.

3.1 Pierre Hadot e a filosofia como modo de viver

Além de um filósofo reconhecido nos círculos acadêmicos, o francês Pierre Hadot é uma referência substancial no que diz respeito à História da Filosofia antiga. Seus textos são indispensáveis para os que queiram se aventurar nesse campo de estudos. A filosofia como modo de vida foi cunhada por ele. A partir de suas pesquisas, observou vários aspectos que particularizam os filósofos antigos, levando-o a uma nova visão interpretativa da filosofia clássica, indo além da tradição, porém, sem negar sua importância, Hadot complementa vários elementos que não foram percebidos pelos seus antecessores.

É clássico saber que as origens do pensamento filosófico grego remontam ao período pós-homérico, com a ruptura da estrutura do mito e com o surgimento do logos¹⁴ nascido a partir dos filósofos pré-socráticos. Além disso, é importante frisar que foi na Grécia clássica em que de fato floresceu as bases para o pensamento do período helenístico. Em cada período há características e particularidades próprias, dada a observância do objetivo deste artigo, a exposição será direcionada ao período helenístico a partir de agora.

No período helenístico, era evidente a busca do homem pela paz interior. Era considerada sabedoria o saber lidar com as questões existenciais, lidar com as dores da alma, aprender a livrar-se das angústias e perturbações. A esse respeito é preciso lembrar que:

¹³ Muito embora essa discussão possa ser levada a qualquer etapa de ensino, seja secundário ou superior.

¹⁴ Tradicionalmente, segundo Japiassú (2006, p. 172), a tradução grega mais usada é “palavra, verbo, discurso, pensamento, inteligência”.

O período helenístico da filosofia antiga caracteriza-se sobretudo pelo deslocamento da problemática ética para o âmbito do indivíduo, onde a orientação para o agir no mundo tem seu télos no bem-estar e na autárquia do indivíduo, que já não deposita suas esperanças numa mudança substancial na ordem política e, por isso, volta-se para si e busca, através da filosofia o cuidado de si mesmo (Silva, 2003, p. 17).

É perceptível, aqui, a preocupação do homem com o seu bem-estar interior, pois de que adiantaria ter o conhecimento sobre “todo o universo” e não conhecer a si mesmo minimamente? Seria no mínimo estranho preocupar-se, por exemplo, com os segredos de todas as ciências e não conseguir resolver os conflitos mais “simples” da alma humana, como é o caso da questão “como ter uma vida boa e feliz?” — se é que existe a felicidade, e, se existe como defini-la? É notável a atualidade dessa discussão uma vez que ela permeia em todos os setores da sociedade humana.

Agora vejamos o seguinte, segundo Nunes *et al.* (2018, p. 171) os “exercícios espirituais” de Hadot não se assemelham às tradicionais séries de exercícios físicos, mas sim a uma série de práticas intelectuais e éticas destinadas ao cultivo da sabedoria e da excelência moral. Esses exercícios são concebidos para ajudar os praticantes a se tornarem melhores pessoas, a desenvolverem uma compreensão mais profunda de si mesmas e do mundo, e a viverem uma vida mais significativa. Hadot acreditava que a filosofia autêntica não consiste apenas em teorias abstratas, mas também em ações concretas que moldam nosso caráter e nossa relação com os outros.

É preciso esclarecer agora o que vem a ser “modo de vida” e a expressão “exercícios espirituais” a partir desta perspectiva, dado que a discussão permeia por uma noção específica da concepção da filosofia como uma maneira de viver e existir no mundo, se reconhecendo como parte dele, de forma integral e não a parte. Hadot (2014a) esclarece, então, que:

[...] A palavra “espiritual” permite entender bem que esses exercícios são obra não somente do pensamento, mas de todo o psiquismo do indivíduo e, sobretudo, ela revela as verdadeiras dimensões desses exercícios: graças a eles, o indivíduo se eleva à vida do Espírito objetivo, isto é, recoloca-se na perspectiva do Todo (“Eternizar-se ultrapassando-se”) (Hadot, 2014a, p. 20).

A partir da colocação acima, temos a possibilidade de conceber uma visão mais específica sobre esse olhar da filosofia como modo de vida. Trata-se de entender a filosofia como algo que é praticável, não se resumindo a uma questão contemplativa e abstrata sobre o mundo. Vai além disso: a vida se confunde com o ser e o existir de cada um que pratica a filosofia.

Embora o pensamento de Hadot (2014b) prime mais pela interpretação dos filósofos e não adentre especificamente no campo da Educação, as suas contribuições se encaixam perfeitamente numa visão pedagógica, pois os chamados exercícios espirituais se constituem numa referência da formação do ser filosofante¹⁵ que está em movimento constante nesse processo.

Assim os exercícios espirituais objetivam o alcance da autonomia do ser que pratica a filosofia. Nesse ponto, os conceitos de autonomia, filosofia e educação quase se fundem, se pensarmos na perspectiva da formação do ser educando. É nesse sentido, de fundamentação teórica e prática, que o autor nos fornecerá subsídio necessário para um caminho sólido e minimamente seguro para alcançarmos os objetivos de uma prática docente que prioriza a autonomia do ser educando em formação. Os exercícios espirituais, tomando como base a visão de Hadot, e o desenvolvimento da autonomia do ser educando, caminham juntos.

Em termos de educação, os exercícios espirituais hadotianos promovem ferramentas necessárias para uma formação humana, que

¹⁵ Aquele que aspira ser filósofo, ou mesmo que já pratica o ato filosófico enquanto maneira de viver.

encaminha os indivíduos a se tornarem pessoas fortes e independentes, capazes de lidar com as suas angústias, dores e inquietações. É na aula de filosofia que esse tema pode oportunizar reflexões críticas, conduzir os envolvidos a uma prática autêntica e emancipadora genuinamente filosófica.

3.2 Aprendendo a lidar com os desafios e perturbações da alma a partir dos exercícios espirituais na visão hadotiana

Hadot (2014a e 2014b) descreve que a filosofia antiga se constituía como um modo de vida. O modo do filósofo pensar estava diretamente ligado ao seu modo de viver, e este viver era a maneira subjetiva de cada um conduzir-se na própria vida e no seu entendimento de mundo, a individualidade de cada sujeito que aprendia a exercitar à sua própria autonomia de pensamento. Ora, tal noção é percebida a partir do pensamento helenístico na Antiguidade. O autor tem como foco a descrição das escolas de pensamento estoica e epicurista, daí podemos inferir que podem ser tratados como “guias para a vida” a partir dessas escolas filosóficas.

A perspectiva filosófica de Hadot tem como ponto de partida que o modo de viver determina o pensamento e a atitude de cada filósofo. Não é diferente do ato de se “aprender” filosofia, pelo menos do ponto de vista interpretativo. Partindo da ideia que toda produção filosófica emana do conjunto das experiências e acontecimentos na vida de cada filósofo, a atitude reflexiva, individual e autônoma de cada sujeito deve seguir os mesmos padrões.

Lidar com as próprias angústias, ansiedades e inquietações seguem o rito do autoconhecimento à reflexão filosófica. Mais do que isso, trata-se de pôr em prática aquilo que é pensado. Por isso é modo de vida, maneira de viver.

Tomemos por exemplo o período helenístico. Os filósofos que viveram naquela época tiveram seus pensamentos marcados pelo contexto da ocupação macedônica. Sem gozar da liberdade da polis, os

gregos se depararam com questões do tipo: é possível ter uma vida feliz mesmo vivendo uma vida limitada? Diversas respostas emergiram daquele contexto e assim nasceu a concepção até mesmo de uma terapia para alma, a partir do uso da filosofia. Não se tratava de uma visão clínica terapêutica, mas de um convite à reflexão com o intuito de alcançar a vida feliz.

Naquele período surgem diversas correntes filosóficas produzindo respostas das mais variadas, para mencionar: dogmáticos, céticos, hedonistas, estoicos e o epicurismo. As lições de Epicuro, encontradas na carta a Meneceu, se constituem, assim, numa espécie de manual de exercícios espirituais por excelência, uma vez que claramente o filósofo Epicuro está aconselhando o seu amigo a praticar determinadas ações reflexivas que supostamente o livrará das dores da alma.

É observável que os filósofos Hadot e Epicuro têm objetos em comum nas suas reflexões, havendo possibilidades para um diálogo mínimo entre eles. Eles se encaixam na ideia de que é preciso exercer uma prática reflexiva a fim de atingir um desenvolvimento do ser em formação, ou seja, a passagem de estado inicial para um estado posterior. Nesse caso, então, essa passagem objetiva chegar a um estado positivo, de alguém que saiu de uma condição passiva para uma condição ativa e autônoma, no sentido intelectual, como ser filosofante. O resultado que se espera não pode ser diferente se não o desenvolvimento de sujeitos filósofos autênticos.

4 Considerações finais

Espera-se que esse estudo possa ajudar a responder a questão: em que medida os exercícios espirituais de Hadot, com o foco na visão do epicurismo, podem contribuir, no sentido de ajudar os alunos do ensino médio, lidarem com seus problemas existenciais; suas angústias, dores e inquietações? A visão de Hadot sobre os exercícios espirituais, com foco no pensamento do filósofo Epicuro, nasce de uma

perspectiva na qual é possível aprender a lidar com as inquietações da alma humana de forma reflexiva, aprendendo a ter uma vida plena e livre das dores e angústias, a partir dos exercícios observados em sua visão interpretativa.

Uma vez que a pesquisa se encontra ainda em andamento, não é possível deduzir os dados de maneira assertiva. Mas, é possível estimar, com base na tradição filosófica, que a iniciação dos alunos ao processo do filosofar contribuirá de maneira positiva para estes, uma vez que desde os tempos antigos muitos sábios aprenderam a lidar com essas questões.

O quadro que se apresenta, no contexto da instituição onde essa pesquisa se instala, não deixa dúvidas que esta terá muito a contribuir para as resoluções dos problemas enfrentados pelos alunos em relação às suas inquietações na alma. A proposta interpretativa dos exercícios espirituais hadotianos, com base nas lições do *tetrapharmakon* do filósofo Epicuro, são por excelência propostas de exercício da autonomia humana, de uma vida plena com autodomínio. Necessidade mais do nunca atual e tão necessária no mundo de hoje.

A culminância da pesquisa destaca a relevância dos exercícios espirituais de Pierre Hadot e do epicurismo no contexto educacional do ensino médio em uma escola pública. Ao longo deste artigo foi enfatizada a importância de uma abordagem filosófica que vá além da teoria, propondo uma prática reflexiva contínua e pessoal, com o objetivo de verificar em que medida a aplicação das lições epicuristas, os quatro remédios da alma, pode ajudar os jovens a enfrentarem suas angústias e crises existenciais, oferecendo-lhes ferramentas para o desenvolvimento da autonomia e da resiliência.

Embora os resultados desta pesquisa ainda estejam em desenvolvimento, a perspectiva de que os alunos possam se beneficiar da filosofia como um modo de vida já se mostra promissora. A prática filosófica baseada nas lições de Epicuro oferece uma via de aprendizado que transcende a sala de aula, moldando indivíduos mais conscientes

e equilibrados em relação às suas emoções e ao seu lugar no mundo. Assim, sugere-se que essa abordagem contribua para o fortalecimento emocional dos alunos, ajudando-os a navegar pelas incertezas e pressões da adolescência e da vida adulta com maior clareza e serenidade.

É observável que este estudo reforça a importância de continuar explorando a interseção entre filosofia e educação, especialmente em ambientes desafiadores como o das escolas públicas. Os exercícios espirituais podem, de fato, abrir novos caminhos para o ensino de filosofia, proporcionando um espaço de reflexão crítica e de crescimento pessoal, essencial para o desenvolvimento integral dos alunos.

Ademais, essa abordagem filosófica resgata um dos objetivos centrais da educação: formar indivíduos capazes de pensar criticamente e agir de forma autônoma diante dos desafios da vida. Ao oferecer aos estudantes a oportunidade de aplicar essas ferramentas filosóficas no seu cotidiano, a pesquisa visa não apenas melhorar o desempenho acadêmico, mas também promover o bem-estar emocional e a construção de uma vida mais plena e equilibrada. Assim, a filosofia, enquanto prática de vida e exercício de pensamento, encontra um espaço renovado e necessário dentro do contexto da educação contemporânea, demonstrando seu valor como agente transformador.

Referências

- ARONDEL-ROHAUT, Madeleine. *Exercícios filosóficos*. 2 ed. São Paulo-SP: Martins Fontes, 2005.
- BRUNO, Flávia. Epicuro e os tetrapharmakon. *APRENDER – Cad.de Filosofia e Psíc. da Educação*, Vitória da Conquista, v. 5, n. 8, 2007. p. 161-170. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/aprender/article/download/3164/2647/5292>. Acesso em 28 jun. 2023.
- CAMPANER, Sônia. *Filosofia: ensinar e aprender*. São Paulo-SP: Livraria Saraiva, 2012.

- CAPALBO, Creusa. Fenomenologia e educação. *Revista Fórum educação*. Rio de Janeiro, jun./ago., 1990. p. 41-61.
- CORNELLI, Gabriele; CARVALHO, Marcelo de; COELHO, Maria Cecília M. N. Filosofia e o conceito de clássico. In: CARVALHO, Marcelo de; CORNELLI, Gabriele (Orgs.). *Filosofia e formação*. v. 1. Cuiabá, MT: Central de Texto, 2013. p. 51-82.
- CERLETTI, Alejandro. *O ensino de filosofia como problema filosófico*. Trad. Ingrid Muller Xavier. Belo Horizonte-MG: Autêntica, 2009. (Ensino de Filosofia).
- EVANDRO, Ghedin. *Ensino de Filosofia no Ensino Médio*. 2 ed. São Paulo-SP: Cortez, 2009. (Coleção Docência em Formação. Série Ensino Médio).
- EPICURO. *Carta sobre a felicidade: Meneceu*. Trad. Álvaro Lorencine e Enzo Del Carratore. 2 ed. São Paulo-SP: Ed. UNESP, 2002.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo-SP: Paz e Terra, 1996.
- GALLO, Silvio; CORNELLI, Gabriele; DANELON, Márcio. *Filosofia do ensino de filosofia*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2003.
- GIL, Antonio Carlos. O projeto de pesquisa fenomenológica. *Anais IV SIPEQ*, 2010. Disponível em: <https://arquivo.sepq.org.br/IV-SIPEQ/Anais/artigos/44.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2024.
- HADOT, Pierre. *Exercícios espirituais e filosofia antiga*. Trad. Flavio Fontenelle Loque e Loraine Oliveira. São Paulo-SP: Realizações, 2014a.
- HADOT, Pierre. *O que é a filosofia antiga?*. Trad. Dion Davi Macedo. 6 ed. São Paulo-SP: Loyola, 2014b.
- JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. *Dicionário básico de filosofia*. 4 ed. Rio de Janeiro-RJ: Jorge Zahar Ed., 2006.
- NATTA, Matthew J. Van. *Para entender o estoicismo: a arte do bem viver da filosofia estoica para encontrar resiliência emocional e positividade na vida diária*. Trad. Mário Molina. São Paulo-SP: Cultrix, 2021.
- NUNES, Lucas; VERAS, Cesar; TREVIZAN, Marcio. A compreensão dos “exercícios espirituais” em Pierre Hadot. *Synesis*. v. 10, n. 1, Petrópolis-RJ, 2018. p. 166-185.
- NUSSBAUM, M. Argumentos terapêuticos. In TESTA, Federico; FAUSTINO, Marta. *Filosofia como modo de vida: ensaios escolhidos*. Coimbra: Edições 70, 2022. p. 231-282.

- LAËRTIOS, Diógenes. *Vidas e doutrinas dos filósofos ilustres*. Trad. Mário da Gama. 2 ed. Brasília-DF: Universidade de Brasília, 2008.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. *Filosofia da Educação*. São Paulo-SP: Cortez, 1994.
- RODRIGO, Lidia Maria. *Filosofia em sala de aula: teoria e prática para o ensino médio*. Campinas-SP: Autores Associados, 2009. (Coleção formação de professores).
- SAVIAN FILHO, Juvenal. O Epicurismo: uma ética do prazer e da prudência. *BIOETHIKOS*. v. 03, n. 1, Centro Universitário de São Camilo, São Paulo, março de 2009. p. 10-17.
- TEIXEIRA NETO, José; CIRINO, Maria Reilta Dantas. (Orgs.). *Filosofias do ensino de filosofia: perspectivas filosóficas e ações educativo-filosóficas na educação escolar*. Curitiba-PR: CRV, 2020.
- TESTA, Frederico; FAUSTINO, Marta. *Filosofia como modo de vida: Ensaios escolhidos*. Coimbra: Edições 70, 2022.

O futebol em aulas de filosofia

Leonardo Diniz do Couto¹

DOI: <https://doi.org/10.58942/eqs.182.08>

1 Introdução

Filosofia é uma prática que, para ganhar sentido, precisa se dar se relacionando com o que vivenciamos no tempo presente, com aquilo que atribuímos valor, com o que conhecemos etc. E sobretudo em sala de aula da educação básica, esta atividade não pode se descolar completamente das referências conhecidas, dos assuntos que nos mobilizam e dos temas e objetos que nos afetam hoje, senão o risco que se corre é o de que este componente curricular, a filosofia, transforme-se em uma disciplina descontextualizada, sem sentido para quem ministra as aulas e para quem delas participa, uma disciplina que oferece um saber de coisas distantes, centradas talvez em datas antigas, em nomes estrangeiros, em pessoas que viveram há muito tempo e em conceitos estranhos e desconhecidos. É neste sentido que entendo que é preciso haver um esforço de levar para sala de aula de filosofia assuntos como futebol, o samba, o funk, o pop, a novela e outros produtos da cultura de massa — ou da indústria cultural, como vai caracterizar Adorno e Horkheimer —, além, claro, de exemplos de situações do dia a dia, da convivência religiosa das pessoas, dos embates políticos nacionais e

¹ Professor do Ensino Médio Integrado do CEFET-RJ e docente permanente do Programa de Pós-Graduação em filosofia e Ensino (PPFEN) do CEFET-RJ.

E-mail: leonardo.couto@cefet-rj.br

internacionais, dos dilemas éticos, políticos e ambientais mais próximos e muito mais.

Mas este não é o único motivo que me leva a defender que o futebol seja parte dos assuntos abordados e discutidos numa sala de aula de filosofia. Este motivo não é nem mesmo o mais importante. É fundamental levar o futebol a este espaço educativo porque ele é um daqueles elementos que são determinantes da cultura, tal como é o cinema, a literatura, a política, a família, a escola etc. Nele e através dele podemos compreender melhor nossa sociedade, nossas instituições, nossas relações afetivas, nossa moralidade e assim por diante. O futebol é mais uma das “janelas” que nos permitem olhar o mundo tal como ele se mostra. E sendo tão importante, ele não pode ser negligenciado ou tratado como menor nas aulas de filosofia.

2 Futebol?!

O futebol nos permite compreender o mundo no qual vivemos de um modo que outras produções culturais, muitas vezes, não têm condições de apresentar. A misoginia, a homofobia, o racismo de nossas sociedades se apresentam em campo e na arquibancada sem grandes filtros. A espetacularização da sociedade, o fenômeno do controle social pelas tecnologias digitais, a naturalização de que a manutenção da ordem precisa ser feita com a força — não por acaso os músculos avantajados de muitos árbitros. Tudo isso e muito mais, as partidas mais importantes de futebol apresentam de modo sistemático e repetitivo, como se natural fosse. Este esporte, sem dúvida, talvez pelo grande interesse que desperta, apresenta-nos um espaço privilegiado para entender o que vivemos e como vivemos.

No que concerne aos produtos da cultura de massa — ou da Indústria Cultural — é fundamental, para fins didáticos, o seu uso. Neste sentido, eles não só podem como devem ser transformados em objeto de investigação, de reflexão e, evidentemente, de especulação

filosófica. Muitas vezes, o diálogo entre professores(as) e alunos(as) é bastante facilitado quando eles são instrumentalizados. Quando tomamos especificamente o futebol como exemplo, pode-se dizer que ele, além de cumprir esta finalidade didática muito bem, ainda oferece um universo rico em relações e significados que podem evidenciar práticas e compreensões sociais, políticas, éticas, estéticas, compreensões sobre a vida, sobre a humanidade, sobre o mundo etc.

Assim, os esquemas táticos; as falas de jogadores(as), dos técnicos e técnicas, as falas de dirigentes, de torcedores e torcedoras; os cantos entoados pelas torcidas nos estádios; as faixas, a relação com o gol, feito ou sofrido etc., tudo isso pode ser analisado e/ou instrumentalizado para aprender a teoria proposta por um filósofo ou uma filósofa, ou pode ser o mote da apresentação e aprofundamento de uma questão.

Podemos falar de apolíneo e dionisíaco, usando a diferença entre o estilo europeu e o brasileiro de jogar; podemos falar de neoliberalismo e colonialismo usando a organização tática de Fernando Diniz ou de Roger Machado e de Abel Ferreira e Tite, abrindo espaço aí para falar sobre compreensão de trabalho, eficiência etc. Podemos falar de racismo e a democracia racial e sexismo olhando a cor de pele e gênero de quem dirige sistematicamente os times da elite nacional, tanto no masculino quanto no feminino, assim como dos jogadores “xodós” dos times, tomados paternalisticamente e invariavelmente negros, sobre os jogadores “xerifes”, que possuem mais respeito e comando na equipe e assim por diante.

Enfim, a ideia deste trabalho é defender a importância, ou talvez a inevitabilidade, de professores e professoras de filosofia dialogarem, quando trabalham com filosofia em sala de aula, com aquilo com o que, de alguma maneira, nós já nos relacionamos, com o que vivenciamos no cotidiano, principalmente com o futebol, isso para que a própria filosofia, como reflexão do vivido, continue a fazer sentido para todos nós, professores, professoras e estudantes.

Interessante que temas como o futebol sejam muitas vezes desvalorizados (por nós, professores e professoras) em sala de aula. Aliás, até brigamos muitas vezes contra eles no decorrer de nossas aulas. Pedimos para voltar a atenção à aula quando os(as) alunos(as) estão ocupados(as) com temas como Olimpíadas, Copa do Mundo, outros campeonatos ou assuntos similares. Já me vi falando “gente, agora é sério, chega disso aí e voltem a atenção para cá”. Quem nunca ouviu que os alunos só querem saber de coisas sem importância, como o futebol, e que desvalorizam o que é importante, ou seja, o nosso conteúdo escolar? Ou ainda que o futebol é o novo ópio do povo, que aliena as massas, que é uma distração em meio a vidas que mereciam como resposta a revolta. Ponho estas falas aqui não para afirmar que não têm validade. Concordo que ele, enquanto entretenimento, pode realizar este papel e assim o faz em várias ocasiões.

Ao mesmo tempo, contudo, ele mobiliza profundamente nossas paixões, ou ao menos de uma parcela significativa da população brasileira e mundial. Ele aparece como tão importante que ser torcedor de um clube pode ser item fundamental da lista de atributos escolhida para explicitar a própria identidade pessoal. Ele pode nos levar a perder ou ganhar amizades, simpatias e antipatias; e pode também nos oferecer o espaço para expressão de nosso machismo, nossa homofobia, nosso racismo e por aí vai.

Em suma, o futebol nos oferece um universo rico a ser explorado como pesquisa em áreas diversas, inclusive na filosofia. Infelizmente ainda é ínfima a produção que relaciona o futebol com alguma das áreas da filosofia. Encontrei dois ensaios em pesquisas do *google*. E em plataformas acadêmicas não se encontra qualquer texto publicado. É um tema a explorar que além de ajudar a despertar o interesse de leitores e leitoras menos afeitos a discussões filosóficas em seus formatos mais rigorosos e tradicionais, pode ainda nos ajudar a nos apropriar de questões contextualizadas em nosso tempo e em nossos espaços, no

Brasil, um país na periferia econômica e geopolítica mundial, no século XXI.

Em sala de aula, o tema é igualmente rico. E pode ser explorado de diversas maneiras. A partir de agora apresento o que fiz, o que já programei e o que só imaginei para fazer em aula, a título de exemplo referente ao tema.

3 O futebol em sala de aula

Em agosto de 2024, depois de um ano de afastamento da docência para qualificação, voltei a ministrar aulas no Ensino Médio do CEFET-RJ. Assumi, portanto, turmas que já estavam com trabalho em andamento com outra docente. Destas, as terceiras séries que assumi haviam trabalhado Teoria do Conhecimento. Havia lido e estudado trechos de “As Meditações” de Descartes, centrando na apreensão do racionalismo. Depois haviam passado pelas “Investigações” de Hume, visando entender as críticas do empirismo ao racionalismo. Em seguida, de passagem, viram a proposta da síntese criticista de Kant. Quando cheguei estavam na primeira aula de Nietzsche encaminhando para o conceito “vontade de potência” que acompanha, conforme o autor, a racionalidade moderna e a busca pela verdade, processo de decadência iniciado na Grécia clássica com Sócrates.

Nestas turmas, terminei esta apresentação. Acompanhando Nietzsche, apresentei para as turmas a saída, defendida por este filósofo, desta situação que ele qualifica como decadente a que nos levaria a racionalidade moderna. E a saída para ele é a revalorização dos dois elementos essenciais da arte trágica grega, do impulso dionísio e o do impulso apolíneo. E a esta altura da apresentação utilizei o futebol como material de exemplo.

Depois de caracterizar os dois impulsos a partir de Nietzsche, pedi que identificassem no futebol como estes impulsos aparecem. Juntos chegamos às seguintes conclusões: se o objetivo primeiro do jogo é

ganhar a partida, ou seja, fazer mais gols do que sofrer, apolíneo ou racional é atacar com objetividade e eficiência sem deixar de defender, sem dar espaço para os adversários ou as adversárias. Por outro lado, dionisíaco na partida de futebol estaria relacionado àquilo que não responde à racionalidade mais estrita do jogo, isto é, ao drible para trás sem objetividade, ao passe com efeito mas desnecessário, ao “lençol”, à “letra”, à “embaixadinha”, e também à gozação com o adversário ou adversária, ou com a torcida adversária etc. Em outras palavras, identificamos alguns daqueles elementos que não levam a vencer partidas mas fazem do jogo, para muitos de nós, mais bonito, mais instigante, mais emocionante, divertido, sem lhe respeitar o seu sentido dado e assim por diante.

O próximo passo foi identificar no futebol brasileiro e mundial exemplos de equipes que representariam bem estes impulsos. Por acompanharem muito mais o futebol masculino, os exemplos oferecidos foram todos vindos dele. Em uma das turmas se falou da diferença de jogo entre Vini Jr e Mbappé. O primeiro representaria não exatamente a expressão do saber dionisíaco, mas reuniria os dois saberes quando está em atividade. Muito driblador, às vezes é visto como demasiadamente driblador, como provocador de adversários e torcida, mas, ao mesmo tempo, demonstra objetividade e eficiência — isso no Real Madrid, enfatizaram alguns alunos nos seus comentários. Mbappé, por outro lado, seria muito mais objetivo do que Vini Jr. É rápido, habilidoso e forte, com isso, não “enrola”, pega a bola e parte para o gol. Apesar de reclamação, ignoraria adversários e torcida. Outros exemplos apareceram como Romário, que reuniria em si enquanto jogador ambos os saberes, dentro e fora de campo. Messi também foi citado, sendo ele, segundo as falas, o saber dionisíaco que desarrumaria, complementando, toda concepção de jogo de Pep Guardiola no Barcelona, bastante apolínea, segundo identificação de alguns alunos.

Eu, pessoalmente, abro parêntesis aqui, quando penso nestes jogadores que expressariam o ideal dionisíaco em jogo, como não vi nem

Leônidas da Silva, nem Garrincha jogar, me vem a imagem de Ronaldinho Gaúcho. Às vezes parecia mágico, às vezes era irritante. Lembro das transmissões de televisão e os comentaristas da TV e suas reprovações ao que ele fazia. Diziam depois de uma “lambreta”, de um “ovinho” (principalmente depois daqueles que não davam certo) aquele famoso “não precisava disso”. E não precisava mesmo, por isso é que quando penso no impulso dionisíaco no futebol, lembro dele.

Vale salientar que o fato de não termos em nenhuma turma alguém que acompanhasse o futebol feminino e o fato de que quase todos nós acompanhássemos o futebol masculino foi motivo de conversa entre nós. Pensamos juntos que atividades esportivas femininas acompanhávamos de perto. Lembramos da NBA, da UFC, Fórmula 1, do vôlei de quadra (a Superliga masculina e feminina), que foram os esportes que identificamos como os que mais acompanhávamos. A única modalidade feminina acompanhada, de todos os citados, foi o vôlei.

Numa busca do *google* sobre os esportes mais assistidos no Brasil, tanto pela TV como pela internet, nos *streams*, a esta lista dos esportes mais assistidos, todos os citados acima apareceram, apenas se acrescentou o tênis de quadra. Destes, das modalidades femininas, apenas o vôlei aparece novamente. Quando a pesquisa é feita tendo o mundo como referência, é preciso acrescentar a estes esportes mais assistidos o Cricket e o Hóquei de gelo. Dentre estes, mais uma vez apenas o vôlei apareceu como uma modalidade de esporte feminino que tem um acompanhamento mais massificado. Isso nos deu motivo para conversarmos sobre relações de gênero no esporte em geral e no futebol em particular e, claro, no contexto de mundo no qual vivemos.

Não tive oportunidade ainda, mas penso que assim que possível trabalharei a ideia de que o futebol é um jogo onde a sociedade brasileira (e provavelmente mais do que ela) olha para este esporte como um jogo para homens e brancos. É um jogo visto como viril em que se precisa de força, uma certa agressividade, uma frieza e racionalidade que não dá espaço para atitudes e posturas tomadas como femininas

ou para “molecagens de preto ou de neguinho”. Diz-se: “futebol é jogo pra homem”; quando se quer criticar alguém se diz que “tá jogando igual mulherzinha”; quando se quer estimular uma atitude mais assertiva no jogo se diz “para jogar que nem homem”, para não fazer “macacada”, ou barbaridades como o “tinha que ser preto”, quando um jogador negro está jogando mal, e muito mais. É um esporte identificado até hoje com o ideal do homem inglês branco, criador mítico do esporte que se joga com os pés.

Exemplo bem concreto desta idealização de um esporte onde os brancos ocupam um lugar privilegiado no imaginário geral é a preferência sistemática dos clubes da elite do futebol brasileiro por técnicos vindos do sul do país, brancos e com ar de seriedade e agressividade. E, claro, a preferência dos últimos anos pelos técnicos estrangeiros, portugueses particularmente. Goleiro também é uma posição cuja preferência recai sobre homens brancos. Diz-se que se requer muita responsabilidade e seriedade. Como já disse Mario Filho lá na década de 1940 há quem vai desconfiar do goleiro negro porque na pressão negro se “borra todo”.

Pegando ainda o gancho do racismo no contexto do futebol e podemos dizer de classismo, vale jogar luz para como os jogadores profissionais são vistos pela sociedade brasileira. Há um desejo generalizado de controlar a sua vida particular para que ele produza o máximo possível para o time, para o clube que lhe empregou. O jogador, que na maioria das vezes é proveniente das classes menos abastadas da sociedade e que ascende socialmente com esta profissão, não deve beber alcoólicos, não deve fumar, não deve dormir tarde, tem que se cuidar, afinal diz-se: “eles ganham muito para isso”. É como se eles devessem algo, uma postura moral, pela ocupação profissional. Ou seja, atentar para esta relação da torcida com os jogadores do seu time pode oferecer uma oportunidade para trabalhar em sala de aula o tema do trabalho, liberalismo e neoliberalismo, capitalismo, o patrimonialismo brasileiro e a CLT etc. Há um sentimento de que ele, o trabalhador-jogador pode

ter a sua vida controlada tendo em vista a sua maior produtividade para o time. Enquanto torcedores — cheguei de passagem a conversar sobre isso com uma das turmas —, nós nos sentimos como patrões e patroas e agimos do mesmo modo como aqueles de quem reclamamos porque estalqueiam seus funcionários e suas funcionárias e querem controlar o que falam, pensam e o que fazem fora do espaço de trabalho — nas redes sociais, por exemplo. Naturalizamos esta violência.

Outro aspecto deste esporte que pretendo trabalhar em sala e creio que é um tema interessante a ser olhado é a partida de futebol vista como um espetáculo ou como entretenimento, sobrepondo, inclusive, a sua natureza de disputa esportiva. Nem saberia exatamente como trabalhar ainda, com que autores e autoras, mas a inserção do universo das apostas também aponta para algo de relevante neste contexto. Quando o que mais passa a importar num jogo de futebol é o quanto ele me entretém, o quanto ele mobiliza minhas emoções de modo a prender a minha atenção, isso mais do que minha curiosidade e torcida por um resultado num embate esportivo, passa a se justificar toda uma pirotecnia para emocionar o espectador e a expectadora, passa a se justificar contar escanteios, cartões amarelos e bolas na trave, mesmo que isso não tenha a menor importância para o resultado final da partida. É importante, claro, não perder de vista que nesta sociedade do entretenimento é o capital quem investe e ganha e muito com o futebol e com tudo o que pode ser transformado em espetáculo. E este aspecto também precisa ser ressaltado.

4 Considerações finais

Por fim, gostaria de salientar que, neste trabalho, pretendi ter oferecido, além de um estímulo para a utilização de temas como o futebol em sala de aula de filosofia nas turmas da educação básica, também a sugestão, por meio da minha experiência de trabalho em sala de aula, de possibilidades de abordagem do tema. Espero que seja útil

para quem lê este despretensioso texto, que o mesmo possa suscitar sugestões e questionamentos sobre nossa lida na educação básica. E que o futebol, para além das críticas — muitas delas justas — que ele e o seu consumo recebem, possa também se apresentar como um facilitador, um instrumento pedagógico, e um campo a ser explorado, como o que é oferecido pelas artes, pelas ciências e assim por diante.

Referências

- ADORNO Theodor W.; HORKHEIMER, Max. *Dialética do Esclarecimento*: fragmentos filosóficos. Trad. Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro-RJ: Zahar, 1985.
- DEBORD, Guy. *A sociedade do Espetáculo*. Trad. Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro-RJ: Contraponto, 1997.
- DESCARTES, René. *Meditações*. In: DESCARTES, René. *Discurso do Método; Meditações; Objeções e respostas; As paixões da alma; Cartas* (Coleção Os Pensadores). Trad. J. Guinsburg e Bento Prado Júnior. 3. Ed. São Paulo-SP: Abril Cultural, 1983.
- HUME, David. *Investigações sobre o entendimento humano*. Trad. Alexandre Amaral Rodrigues. São Paulo-SP: Hedra, 2009.
- MARCONDES, Danilo. *Iniciação à história da filosofia: dos pré-socráticos a Wittgenstein*. 2 ed. Rio de Janeiro-RJ: Zahar, 2007.
- NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. *Obras incompletas* (Coleção Os Pensadores). Trad. Rubens Rodrigues Torres Filho. 2 ed. São Paulo-SP: Abril Cultural, 1978.
- RODRIGUES FILHO, Mário. *O negro no futebol brasileiro*. Prefácio de Gilberto Freyre. 5 ed. Rio de Janeiro-RJ: Mauad, 2010.
- VARGAS LLOSA, Mario. *A civilização do espetáculo: uma radiografia do nosso tempo e da nossa cultura*. Trad. Ivone Benedetti. Rio de Janeiro-RJ: Objetiva, 2013.

Pensando produtos educacionais no ensino de filosofia: uma experiência de mostra didática e de uma plataforma educacional coletiva

Rafael Mello Barbosa¹ & Taís Silva Pereira²

DOI: <https://doi.org/10.58942/eqs.182.09>

1 Introdução

Só recentemente a produção educacional na área de filosofia apresenta-se como uma questão que precisa ser mais bem compreendida, aprofundada e desdobrada em seus tipos, amplitude e critérios de qualidade. Não há dúvida de que as e os docentes da área (sobretudo aquelas e aqueles que atuam na Educação Básica) sempre elaboraram um sem-número de produtos educacionais. No entanto, foi só com o advento dos dois mestrados profissionais voltados para o Ensino de Filosofia que a produção educacional aparece como um problema e a comunidade nacional passa a investigar o seu sentido. A elaboração

¹ Rafael Mello Barbosa é professor do CEFET/RJ onde trabalha no ensino médio e na pós-graduação. Coordena o Grupo de Pesquisa Filosofia e Ensino e o Núcleo de Estudos Afrobrasileiros e Indígenas de Nova Friburgo e é editor do Laboratório de Intelligências Coletivas e da revista Estudos de Filosofia e Ensino.

E-mail: rafael.barbosa@cefet-rj.br

² Doutora em Filosofia com pós-doutorado em Educação. É professora EBTT do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET/RJ). Atua como professora permanente no Programa de Pós-graduação em Filosofia e Ensino (PPFEN-CEFET/RJ) e como professora colaborada do PROF-FILO, núcleo UNIRIO.

E-mail: tais.pereira@cefet-rj.br

de produto educacional é um dos requisitos (para além da dissertação) da formação no Programa de Pós-graduação em Filosofia e Ensino do CEFET/RJ e é altamente incentivada no âmbito do PROF-FILO. Por essa razão, todos ou quase todos os docentes e discentes desses dois programas se vêm às voltas com a problemática “Que produto educacional irei orientar/elaborar?” e “Que é isso, produto educacional?”.

Embora os programas profissionais sejam espaços privilegiados para avaliação, elaboração, adaptação e divulgação da produção educacional, essa é uma atividade que perpassa a prática docente em todos os níveis de ensino, além de outros espaços de divulgação de saberes e práticas filosóficos. Especificamente no âmbito da formação básica, essa produção precisa dialogar com um público jovem, multifacetado e que não necessariamente se profissionalizará na área. Portanto, as perguntas sobre a produção educacional estão acompanhadas por outras, quais sejam: “O que queremos/podemos comunicar filosoficamente?”; “Qual é a proposta educativa subjacente aos materiais que criamos e/ou utilizamos?”. Não raras as vezes, tais questionamentos, quando estão fora dos centros de pesquisa, são feitos de forma solitária, com poucas oportunidades de partilha de experiências e de reflexões. Nesse sentido, a ANPOF Educação Básica é um potente catalizador de divulgação dos saberes, práticas e materiais gestados e pensados na escola e nos mestrados profissionais.

Este texto buscará relatar a experiência que a autora e o autor tiveram de, participando da organização do VI Encontro ANPOF Educação Básica, ocorrido no XX Encontro Nacional da ANPOF, implementarem junto dos demais organizadores³ a primeira mostra de produtos didáticos/educacionais da história desse grande e consolidado

³ Registra-se, aqui, o nome de todos os organizadores da ANPOF-EB: Junot Cornelio Matos (UFPE); Gabriel Kafure da Rocha (IF Sertão-PE); Taís Silva Pereira (CEFET/RJ); João Silva Lima (UFAC); Danúbio José Monteiro dos Santos (GRE Recife Sul); Rafael Mello Barbosa (CEFET/RJ); Rita de Cássia Souza Martins (IF baiano); Érico Andrade (UFPE) e Esther Maria Dreher Heuser (UNIOESTE).

evento. Ainda, se buscará relatar e apresentar um pouco do minicurso oferecido na ocasião sobre Laboratório de Inteligências Coletivas (LIC), que é um espaço voltado para o resguardo e a curadoria de produtos educacionais, bem como para sua certificação. O relato desses dois momentos centraliza a questão da produção educacional como inescapável de qualquer discussão acerca do ensino de filosofia. Especialmente em um contexto de plataformização da educação e das parcerias público-privadas com ingerência sobre currículo e materiais (Ball, 2022), debater sobre a produção local docente é valorizar autonomia pedagógica e contribuir com o ensino-aprendizagem filosófico. Nesse sentido, esse é um estudo qualitativo, com base em um relato fundamentado de experiência, cuja relação entre teoria e prática é construída a partir da perspectiva do engajamento (hooks, 2013). Engajamento, aqui, é entendido enquanto narrativa que costura sentidos da experiência local segundo a prática vivida e a rede conceitual que a alimenta. Para este fim, o texto se dividirá em três momentos, a saber: a) a experiência da mostra didática VI Encontro da ANPOF Educação Básica; b) a vivência do minicurso sobre o LIC e c) a articulação desses eventos como contribuições para a pesquisa sobre produção educacional em Filosofia.

2 A mostra didática no VI Encontro ANPOF Educação Básica

Durante muito tempo as investigações concernentes ao Ensino de Filosofia apareciam na academia como menores, sem o devido espaço para serem objeto de pesquisa. O desprezo pelas questões concernentes a esse campo acompanhava a desvalorização do docente frente ao pesquisador, a despeito da denominação da carreira que efetivamente emprega a maioria absoluta dos(as) filósofos(as) no Brasil. Isso é um sintoma do modo como se via a filosofia e suas práticas na academia. Ainda hoje se luta pelo reconhecimento do campo Ensino de

Filosofia, conquanto precise ser alimentado com verbas e políticas públicas em função das necessidades da educação brasileira, é uma das subáreas mais expressiva e com maior produção no cenário brasileiro.

E não é de hoje que se passa a reconhecer o valor e a importância das pesquisas voltadas para o ensino de filosofia. Em 2024, a ANPOF-Educação Básica (denominada inicialmente de ANPOF-Ensino Médio) completou 12 anos de existência e a abertura de mestrados profissionais completou 10 anos. No entanto, é preciso notar que somente este ano foi aberto espaço para a apresentação de produtos didáticos/educacionais. É bem verdade que já há, desde sua primeira edição, apresentação de relatos de experiência, que podem servir e servem como apresentação das experiências docentes, inclusive aquelas com produtos didáticos dentro e fora de sala de aula. Entretanto, até então não era possível que uma e um docente de filosofia apresentasse um produto educacional enquanto tal, a menos que a apresentação estivesse enquadrada como artigo, ensaio ou relato de experiência.

Foi nesse sentido que a comissão organizadora da ANPOF-EB de 2024 julgou adequado abrir espaço para uma mostra de produtos didáticos, ao entender que a ANPOF (em especial a ANPOF Educação Básica) deve ser o lugar privilegiado de circulação da produção educacional elaboradas por docentes brasileiros(as), independentemente de estarem ou não inseridos em programas de pós-graduação. Uma mostra e não uma palestra ou roda de conversa. *Grosso modo*, uma palestra implicaria na centralidade da fala de alguém, a roda de conversa na gira da fala e uma mostra educacional implica em um espaço onde o público interessado tem uma amostra do produto ou processo em questão, isto é, ele poderá jogar o jogo, realizar a prática, ouvir o podcast, ver o vídeo... a depender do tipo do produto.

Por ser um formato novo de apresentação, a comissão organizadora preferiu implementá-lo à miúdo, restringindo-o a duas horas, de 10h20-12h20 da terça-feira dia 01/10, numa programação de três

dias. Sequer se sabia se haveria submissões dada a novidade do evento e, em havendo, se ele funcionaria como se imaginava.

Foram 27 submissões, dentre as quais 13 foram aceitas para a mostra de produtos. Os demais trabalhos foram realocados em outros espaços da ANPOF-EB, como comunicações ou relatos de experiência. Se desde o início houvesse mais tempo para a mostra, talvez alguns desses trabalhos também pudessem ter sido incluídos. No entanto, a quantidade de submissões foi surpreendente e inesperada. Tal número parece indicar que existe uma demanda represada de docentes da área que elaboram produtos pedagógicos e desejam expô-los em diálogo com outros(as) docentes, bem como de docentes que desejam participar de experiências pedagógicas elaboradas por seus pares.

Alocar 13 produtos em uma mostra de duas horas, ainda que pareça uma tarefa menos inglória do que alocar 27, não se lhe pode atribuir o adjetivo “fácil”. A opção que pareceu mais adequada aos coordenadores da mostra e aos(as) expositores(as) foi dividir o tempo igualmente entre todas as pessoas, pensando em uma apresentação do produto seguida de uma roda de perguntas. Ficou claro para todos(as) os(as) participantes que se deveria ter tido mais tempo para que cada participante pudesse ter experienciado, em alguma medida, os produtos ali apresentados. A clareza com relação à modificação do formato e ampliação do tema foi verbalizado por todos(as) os(as) participantes ao final do evento.

Para aqueles(as) que quiserem saber mais detalhadamente sobre os excelentes trabalhos apresentados nesse evento histórico, pode-se conferir o site do evento⁴. Contudo, vale adiantar algumas informações sobre eles. Infelizmente, apenas uma mulher consta entre os demais autores homens, que é um dos índices mais vergonhosos que a área como um todo ostenta.

⁴ A listagem dos trabalhos bem como seus respectivos autores estão disponíveis em: https://encontro.anpof.org.br/wp-content/uploads/2024/09/1509_AnpofEB_Mapa_-Comunicacoes.pdf

Ainda sobre o perfil dos 13 expositores: 10 são professores da Educação Básica, 2 do Ensino Superior e 1 pessoa trabalha no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Dos que trabalham na Educação Básica, a maioria é docente, discente ou egresso(a) de mestrado profissional, o que já era esperado em função da vinculação da ANPOF com a pós-graduação. No entanto, esse é um dado que embasa a hipótese de os programas profissionais serem ambientes que estimulem a produção educacional consistente e de qualidade, não apenas entre os(as) discentes desses programas, mas também entre os(as) docentes. Isso pode indicar, inclusive, que tais produções passam a ser consideradas, ao menos pelo campo, como obras filosóficas que merecem o tempo do(a) docente e do(a) pesquisador(a).

Sobre os produtos didáticos apresentados, é interessante notar que eles são elaborados em formatos bastante diferentes, o que já é por si só uma grande riqueza⁵: dois deles são sequências didáticas, três são livros ou textos, dois são produtos audiovisuais, um curso online, dois são técnicas didáticas (elaboração de questões), um catálogo, um repositório de produtos pedagógicos e um produto educacional entendido em sentido mais amplo, segundo seu autor. Além disso, muitos deles possuem uma versão digital ou existem exclusivamente como página web, o que indica uma preocupação formativa que transcende a sala de aula ou as salas de aulas para as quais o produto fora elaborado. Alguns trabalhos podem mesmo serem vistos tendo preocupações de também alcançar o público em geral de fora da escola e de fora da academia, preocupações com o Ensino de Filosofia e, simultaneamente, com a divulgação filosófica. Outros estão preocupados com outros públicos e questões mais pontuais da Filosofia e do seu ensino, oferecendo produtos para o Ensino Fundamental, para o Ensino Médio, para o Ensino Superior e para a Formação Continuada de Professores.

⁵ Adotamos aqui a tipologia de Pinto e Pereira (2019) para fins de sistematização.

Com relação aos objetivos desses produtos, três deles abordam questões relativas às relações étnico-raciais e à luta antirracista, três são sobre metodologias com o uso de Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC), dois sobre metodologias ligadas à arte, como a música e a poesia. Um versa sobre as consequências da plataformização tecnização do ensino, outro sobre a ética aristotélica, outro sobre o conceito de angústia e um sobre o Novo Ensino Médio (NEM), sem deixar de contar o curta sobre a luta dos(as) professores(as) de filosofia carioca pela manutenção da disciplina na grade curricular na SEEDUC/RJ.

Como já indicado, duas horas foi um tempo insuficiente para a mostra funcionar adequadamente como mostra. Foi possível realizar uma roda de conversa em que cada expositor(a) conseguiu rapidamente (mais ou menos 10 min) apresentar um resumo do seu trabalho. No entanto, isso não se configura como mostra efetivamente. Para que a mostra tivesse acontecido enquanto tal seria importante disponibilidade maior de tempo e espaço para haver uma amostra, uma prova, uma experiência com o produto pedagógico. Por exemplo, no caso da dinâmica com as cartas, que se tivesse a experiência de brincar com elas; no caso, do curta, a experiência de assisti-lo e debatê-lo.

Isso leva a sugerir um formato para as próximas mostras da área. É preciso pensar a própria mostra como um processo (e um produto) pedagógico cujo objetivo é permitir que tanto estudantes quanto professores(as) aprendam. O(A) professor(a) aprende duplamente, porque aprende também sob o enfoque e sobre a metodologia empregada. A mostra permite repensar os lugares da sala de aula; é um lugar onde o(a) professor(a) passa a ser estudante aprendendo duplamente como estudante e junto de outros(as) estudantes e como professor(a) que aprende com outro professor(a). Para resguardar esse espaço de aprendizado, propõe-se que no futuro cada apresentação tenha um espaço suficiente para desenvolver seu processo educacional e que tenha o tempo de 30 minutos para apresentação, realização e conclusão. Essas apresentações podem ocorrer uma única vez em sequência, sendo

organizadas como um percurso único para todos e todas, ou podem ocorrer repetidamente e simultaneamente durante um tempo, como uma feira de produtos educacionais. É importante permitir que os(as) participantes (incluindo os(as) apresentadores(as)) possam se alternar nos diversos espaços e experimentar os processos educacionais dos demais participantes.

Ainda que não tenha funcionado da melhor forma, a Mostra de Produtos Educacionais/Pedagógicos da ANPOF-EB de 2024 foi uma incrível experiência formativa para todas as pessoas envolvidas, e que, apesar de tudo, foi ótimo que tenha ocorrido. Para a comissão organizadora, ficou clara a importância de repeti-la, pois há uma produção intelectual represada entre os(as) professores(as) brasileiros(as) de filosofia. Para os(as) participantes da mostra, a riqueza e diversidade dos produtos tocou a todos e todas intelectualmente e afetivamente, permitindo a ampliação de suas compreensões de Filosofia e Ensino de Filosofia.

Se gradativamente se vislumbra a quantidade da produção, o valor filosófico e o valor educacional das produções docentes voltadas para a sala de aula, imediatamente uma questão se impõe, a saber: como cuidamos, divulgamos e levamos para as nossas salas de aula essa produção tão rica? Um caminho para essa resposta também pode ser depreendido da experiência na sexta edição da ANPOF-EB com o minicurso sobre o Laboratório de Inteligências Coletivas, ocorrido em 02 de outubro de 2024, às 13h30.

3 O Laboratório de Inteligências Coletivas como um espaço de valorização do saber e do trabalho dos professores de filosofia da Educação Básica

O Laboratório de Inteligências Coletivas (LIC) é concebido como um metaproduto pedagógico, é um espaço para os docentes e

pesquisadores(as) de filosofia trabalharemos conjuntamente na elaboração de processos, estratégias e produtos educacionais que tornem a sala de aula e a escola ambientes mais democráticos, dialógicos, criativos e abertos para a efetiva formação de seres humanos. Não é um metaproduto pedagógico apenas no sentido de abrigar em si outros produtos pedagógicos, mas sobretudo por ser um espaço em que é possível debater e praticar sentidos das produções educacionais e de filosofias, além de poder vir a ser uma fonte de pesquisa bibliográfica concernente à produção filosófico-pedagógica para sala de aula no campo do Ensino de Filosofia.

Um dos objetivos do LIC é a curadoria ativa de produtos educacionais. Ele está aberto para receber todo tipo de produção educacional nas áreas de filosofia, educação para as relações étnico-raciais e educação para os direitos humanos. No entanto, também nos se propõe a buscar produtos pedagógicos para essas diversas áreas, por exemplo, convidando docentes elaboradores(as) para submeterem suas obras educacionais. Por isso, a mostra de produtos educacionais/didáticos promovida pela ANPOF-EB apareceu como um terreno absolutamente fértil e com a chance de apresentar essa plataforma e de convidar os(as) participantes da mostra a submeter seus trabalhos.

Assim também foi o caso de se organizar um minicurso sobre o LIC. O objetivo não era apenas apresentar a plataforma, mas igualmente convidar a comunidade docente de filosofia para participar ativamente dela, pois de fato será valoroso à medida que espelhe a riqueza da produção docente brasileira voltada para a sala de aula ou para o grande público. Evidentemente, no minicurso foram apresentados mais detalhadamente os princípios, a estrutura e um pouco do modo de funcionamento da plataforma, como se seguirá adiante.

3.1 Princípios

Os princípios norteadores do Laboratório de Inteligências Coletivas são espelhados naqueles que orientam o Programa de Pós-

graduação em Filosofia e Ensino do CEFET/RJ. Entre esses princípios estão a educação para a autoformação e para a democracia, a igualdade de inteligências (RANCIÈRE, 2015) e a valorização da pesquisa e da produção docente para a sala de aula. Parte-se do pressuposto de que a educação permite o engajamento na própria formação de si, não somente como sujeitos singulares, mas igualmente como sujeitos coletivos (incluindo aí também o(a) docente). A educação não acontece plenamente sem que se coloque a si mesmo(a) como um dos(as) agentes da nossa própria formação sendo igualmente preciso reconhecer e lidar conscientemente com a existência dos demais seres humanos e dos demais seres. Afinal, nossa humanidade está em jogo com nosso modo de nos comportarmos com os demais seres humanos, assim como nossa existência está em jogo quando lidamos com os diversos seres.

Ainda que muitos textos filosóficos sejam considerados densos e de leitura difícil, não se segue disso que apenas pessoas dotadas de intelecto superior possam ser capazes de ler e compreender obras filosóficas. Prefere-se não classificar pessoas — e, especificamente em sala de aula, estudantes — entre quem sabe e quem não sabe. Antes, se supõe que a vontade, os desejos, a vida e o hábitos ajudam a formar o caráter e o intelecto, e vice-versa. Da mesma forma que não se pode exigir de uma criança pequena fazer algo com a mesma desenvoltura como quem faz diariamente por anos, também não se desconsidera que aquele(a) que não pratica certas habilidades físicas e intelectuais possa mostrar-se inicialmente absolutamente inapto(a), e posteriormente, após exercícios, bastante versado(a). Não há o julgamento de que a filosofia é algo para escolhidos(as), mas para aqueles(as) que nela se exercitam.

É interessante perceber que a pesquisa no Brasil, quando incentivada, está diretamente relacionada com a formação de cientistas. Índice dessa perspectiva é o valor dado à produção acadêmica (livros e artigos científicos) na avaliação dos programas de pós-graduação e de seus(suas) docentes e discentes pela Coordenação de Aperfeiçoamento

de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Incentivar e avaliar a produção de um(a) docente enquanto pesquisador(a), valorizando essa atuação em detrimento da docência é induzir um tipo de pesquisa que subvaloriza a atuação do docente enquanto professor(a) e pesquisador(a). Um efeito que corrobora a causa apontada está no fato de existirem muitos espaços para a divulgação e certificação de obras científicas como artigos e livros e raros espaços para a divulgação e certificação de obras educacionais. Se por um lado, há pouco incentivo e recursos para a produção de obras educacionais, por outro lado, elas mostram-se absolutamente importantes caso se queira permitir os(as) estudantes brasileiros(as) aprendam por mais tempo e melhor. A despeito da falta de incentivo e de espaços de divulgação dessa produção, muitos(as) docentes por seus próprios esforços e por amor aos estudantes, elaboram produtos educacionais maravilhosos: cativantes, instrutivos, divertidos e que mexem com a compreensão dos(as) que dele participam.

3.2 Objetivos

A maioria dos(as) docentes de filosofia da Educação Básica trabalha em muitos lugares diferentes, sendo na maioria das vezes o(a) único(a) professor(a) da disciplina na escola onde trabalha. Embora não estejam absolutamente sozinhos(as), estão em um colegiado de professoras e professores que atuam em diferentes disciplinas. Poucos(as) são aqueles(as) que trabalham em um colegiado de filosofia e tem a oportunidade de debater questões filosóficas e pedagógicas específicas da disciplina que leciona. Por outro lado, somos melhores e mais fortes juntas e juntos. Dessa forma, o LIC é uma forma de construção coletiva de modos diversos de ensinar filosofia que sejam mais efetivos e pregnantes. É um espaço para pensar e trabalhar de forma comunitária o que é e como ensinar filosofia. Por isso, a denominação de Laboratório, não no sentido do local físico das experiências com objetos, mas um espaço comum para o trabalho, para o labor, coletivo e conjunto.

Outro objetivo do LIC é a valorização e a divulgação da produção docente para sala de aula. Ainda que muitos(as) professores(as) produzam obras educacionais maravilhosas, na grande maioria das vezes, elas acabam sendo relegadas ao fundo da gaveta e ao esquecimento. Mesmo que tais obras cumpram seu papel, transformando e criando condições apropriadas na sala de aula, elas merecem ser resguardadas e divulgadas de modo que os(as) demais professores(as) possam, a partir delas, pensar e reelaborar suas atuações docentes. A noção de Recursos Educacionais Abertos (REA)⁶ permite pensar que cada produto educacional pode ser reapropriado segundo a singularidade do docente e as circunstâncias da sala de aula favorecendo a criatividade e autonomia do professor e maior efetividade da aula. A valorização desses produtos leva a um outro objetivo da plataforma, a curadoria ativa. Uma vez que tais obras pedagógicas possuem grande valor, não apenas se espera recebê-las por meio de submissões, mas igualmente convidar docentes que elaboram tais a submetê-las. Isso é realizado individualmente, em palestras para grupos de professores, bem como por meio de convênio com outros laboratórios de produção de materiais pedagógicos, voltados para a sala de aula e para a pesquisa docente. O PPFEN é um dos nossos principais interlocutores e espera-se que em breve toda a produção educacional desse programa possa constar no LIC. Espera-se que o mesmo ocorra com o PROF-FILO.

Outro desdobramento da vontade de valorização desse tipo de produção é a certificação. A certificação deriva da avaliação cega feita por pares de especialistas na área. Em caso de discordância na avaliação, um(a) terceiro(a) especialista será consultado. As submissões podem receber sugestões obrigatórias ou não dos(as) avaliadores(as),

⁶ A denominação dos REA surgiu em 2002, em documento relativo ao Fórum da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO). A despeito das reformulações posteriores, os Recursos Educacionais Abertos são entendidos, *grossa modo*, como materiais de domínio público, com licença aberta, para acesso, uso, adaptação e mixagem. Para maior detalhamento sobre esse tema, cf. UNESCO, 2012; Pereira, 2024.

caso objetivem a certificação. As submissões não serão obrigatoriamente certificadas, é preciso que a certificação seja solicitada no início do processo de submissão e todas serão aceitas desde que não firam os princípios constitucionais ou os princípios basilares desse projeto. No caso de uma submissão não ser certificada, ela será igualmente disponibilizada para todas e todos. A submissão será demonstrada em uma marca nas informações relativas à publicação. No entanto, os objetivos principais da certificação são permitir que as produções possam ser cadastradas e bem avaliadas pelas agências de pesquisa e instituições e, ao mesmo tempo, incentivar a sua produção com qualidade.

3.3 A plataforma estrutura os produtos

A plataforma digital do LIC está subdividida primeiramente nos tipos e subtipos. Essa primeira distinção por uma tripla função: primeiramente, por promover uma busca mais lúdica do que é mais atrativo para os(as) estudantes que irão frequentar a página. Em segundo lugar, porque induz a pensar em muitos formatos de obras filosóficas para além dos textos escritos. Em terceiro lugar, por pedagogicamente parecer mais conveniente para uma busca de docentes que desejam dialogar com produtos para a sala de aula. Há ainda a opção por busca avançada que permite entradas diferenciadas.

A plataforma aceitará produtos além de na área de conhecimento “Filosofia”. Também serão disponibilizados produtos na área de educação para as relações étnico-raciais e na área de educação para os direitos humanos, que são conteúdos transversais obrigatórios e que têm diálogo íntimo com a área. Todas as três áreas são subdivididas em subáreas sendo possível, no momento da submissão, escolher várias áreas e subáreas concomitantemente, o que permitirá melhor delimitar o escopo do produto e igualmente facilitará e precisará a busca.

Essa é uma característica da construção da plataforma e dos metadados demandados durante o processo de submissão. Os dados solicitados devem permitir a busca precisa, mas igualmente oferecer

informações suficientes que permitam que o(a) docente possa conhecer melhor as razões de ser do produto, as condições e as circunstâncias de sua realização, para que se anteveja a possibilidade de incorporá-lo aos seu projeto de curso ou não. Tais metadados serão igualmente importantes para os(as) que se dedicarem a pensar a história dessa produção.

4 A contribuição formativa coletiva entre pares na ANPOF-EB

As atividades envolvidas ao longo da ANPOF-EB, dentre as quais foram destacadas a mostra didática e o minicurso do LIC, apontam para dois aspectos importantes do evento, a saber: 1) a integração entre a pós-graduação e a Educação Básica, de forma horizontal e com o propósito de fortalecimento da área de Filosofia — de maneira mais geral — e do campo do Ensino de Filosofia — em particular; e 2) a abertura de espaços de discussão entre docentes para além da perspectiva da pós-graduação.

Sobre o primeiro aspecto, ressalta-se a centralidade do papel e do lugar da filosofia nas escolas e demais espaços formativos para o próprio fortalecimento da pós-graduação, que não se restringe ao fomento de entrada das novas gerações nos cursos de ensino superior e de pesquisa na área de Filosofia. A articulação entre esses segmentos (também as graduações) contribui especialmente para situar socialmente a filosofia no campo da formação da humana e nas discussões que a atravessam, sejam aquelas relativas a gênero, raça e classe, ou ainda temas como o impacto da tecnologia sobre as relações de ensino-aprendizagem. Esses são apenas alguns exemplos enfrentados pela pesquisa e pelo cotidiano de docentes (independentemente do nível de ensino em que atuam). Nesse sentido, as experiências locais podem nutrir parcerias e formas de atuação que extrapolam as instituições onde se atua.

O fato de a comissão organizadora da VI edição da ANPOF-EB ser formada de maneira equilibrada é igualmente relevante. A composição de docentes e pesquisadores(as) da Educação Básica e do Ensino Superior (com vínculos, sobretudo, na formação de professoras e professores), bem como docentes dos programas profissionais de ensino de filosofia (CEFET/RJ e PROF-FILO), indica a abertura de diálogo e organização coletiva na promoção do evento que marca o protagonismo dos(as) licenciandos(as) de Filosofia e de professores(as), mesmo que não estejam alocados oficialmente em centros de pesquisa. A possibilidade de pensar formatos diferentes de atividades, integrando professores(as) e estudantes da região foi um ganho para o amadurecimento dessa parceria.

No tocante ao segundo ponto, a ANPOF, em especial a ANPOF-EB, é um dos poucos espaços de âmbito nacional com capilaridade de consolidar espaços de troca entre docentes da Educação Básica. A ANPOF-EB promove o trânsito de experiências com atividades, processos e produções que acontecem no chão da escola a partir da atuação diária de docentes nas diferentes escolas do país e é nesse sentido que o presente relato se faz relevante. A presença da comunidade dos programas profissionais, que se dedicam à pesquisa-ação e discussões sobre fundamento, metodologia e elaboração e avaliação da produção educacional, em momentos como a ANPOF-EB ampliam o círculo de debates com a presença de mais mestrandos(as) bem como de demais agentes que estão envolvidos com a formação filosófica em sentido amplo. Ainda assim, o principal impacto está no encontro, publicização e circulação dos processos e produções desenvolvidos, possibilitando redes de interlocução entre pares e, maior ampliação da pluralidade de modos de ensinar e aprender a filosofar.

A mostra didática e o minicurso sobre o LIC foram exemplos importantes dos aspectos supracitados na medida em que promovem espaços de divulgação das produções educacionais ancoradas filosoficamente em pesquisa e atuação direta com o público de estudantes da

Educação Básica. No primeiro caso, a mostra retira a localidade das produções autorais e joga luz nas suas possibilidades de recriação em outros ambientes, com outras realidades e públicos. Além disso, explora outras materializações do filosofar na formação de estudantes. Já o minicurso funcionou não apenas como apresentação de um metaproduto, mas como foco de discussão sobre elaboração, circulação e avaliação das produções entre pares, isto é, entre os(as) próprios(as) docentes que atuam em escolas e outros espaços formativos. Iniciativas como o LIC retiram a atuação docente do papel de coadjuvante na produção e popularização do conhecimento, pois concretizam a relação indissociável entre a(s) teoria(s) e prática(s) do ensino de filosofia, de forma autônoma.

5 Considerações finais

O cenário da valorização efetiva da filosofia na Educação Básica e em outros espaços formativos passa pela consolidação do campo do ensino de filosofia, dos programas profissionais que atualmente se dedicam à temática, bem como pelo incentivo de políticas públicas que fomentem a formação de professoras e professores. A discussão sobre a pesquisa e produções não está dissociada da atuação política pela valorização da escola pública de qualidade e da carreira docente. Também não está apartada da busca de caminhos alternativos à crescente platformização da educação e a retirada da autonomia de cátedra de docentes que atuam em diversas partes do país.

Acreditamos que um caminho possível para um ensino de filosofia engajado é buscar meios de publicização e circulação da produção educacional realizada localmente, mas com potencial de ser objeto de discussão, utilização e adaptação nos moldes dos Recursos Educacionais Abertos. Em outros termos, com autoria certificada e sem ônus para destinatários que venham as produções em seus ambientes de

trabalho. É nesse sentido que tanto a mostra didática quanto o minicurso do LIC são importantes.

Ainda que não se tenha chegado em um formato mais adequado, com tempo de aproveitamento entre as e os participantes, a mostra didática é um marco na ANPOF-EB. Ela permitiu que um contato mais direto com a produção e seus(suas) autores(as) e um troca de experiência baseadas nos processos de elaboração e utilização dos produtos apresentados. Espera-se que as próximas edições da ANPOF, que ainda é o maior evento para esse fim, incorporem esse momento na ANPOF-EB de forma aprimorada, garantindo — a exemplo da do lançamento de livros que ocorre no evento — uma exposição do trabalho das e dos docentes. O minicurso do LIC permitiu a participação ativa das e dos presentes, que não apenas tiveram contato com os fundamentos de sua criação, mas puderam participar da plataforma, fazendo sugestões e novas ideias para a versão final da plataforma. A troca colaborativa entre pares, com *expertise* desse tipo de atividade, com o propósito comum de disponibilizar produções qualificadas, coloca a nós docentes da Educação Básica, no centro da discussão sobre materiais que viabilizem o ensinar e aprender conteúdos filosóficos e formas de filosofar.

Por fim, convém enfatizar também o registro escrito de divulgação das práticas pensadas e elaboradas por docentes por meio do relato de experiência. Decerto, esse é mais um formato que pode ter espaço nas produções de docentes em revistas dedicadas ao ensino de filosofia tendo em vista o desenvolvimento qualificado de expressar a relação entre teoria e prática que a atuação de professoras-filósofas e professores-filósofos.

Referências

BALL, Stephen. *Educação S. A.: Novas redes políticas e o imaginário neoliberal*. Trad. Janete Bridon. 23 ed. Ponta Grossa-PR: UEPG, 2022.

- hooks, bell. *Ensinando a transgredir: A educação como prática de liberdade*. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo-SP: WMF Martins Fontes, 2013.
- PEREIRA, Taís. “Possibilidades e limites para o fortalecimento do ensino de filosofia nas escolas por meio do compartilhamento de produtos educacionais: uma análise sobre a produção do PPFEN-CEFET/RJ no contexto dos Recursos Educacionais Abertos” in RODRIGUES, Augusto; VELASCO, Patrícia (Orgs). *Sobre educação filosófica e práticas de ensino de filosofia: Reverberações do GT Filosofar e Ensinar a Filosofar no XX Encontro Nacional da ANPOF*. Toledo-PR: Quero Saber, 2024. p. 142-160.
- PINTO, Felipe; PEREIRA, Taís. “Produtos Educacionais de Filosofia: a produção do mestrado profissional e seu contexto” in *O que nos faz pensar?* v. 28, n. 44, Rio de Janeiro, 2019. p. 108-132. Disponível em: <https://oquenofazpensar.fil.puc-rio.br/oqnf/article/view/673/602>. Acesso em 12 de janeiro de 2025.
- RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante: Cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Trad. Lílian do Valle. 3 ed. Belo Horizonte-MG: Autêntica, 2015.
- UNESCO. Declaração REA de Paris em 2012. Paris: 20 a 22 de julho de 2012. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246687_por. Acesso em: 12 de janeiro de 2025.



Instituto Quero Saber
www.institutoquerosaber.org
editora@institutoquerosaber.org

Informações técnicas

capa projetada com ativos de *Freepik.com*

formato: *16 x 23 cm*

tipografia: *Palatino Linotype*

Os volumes aqui apresentados reúnem os trabalhos dos seguintes Eixos Temáticos:

- História da Filosofia
- Mulheres na Filosofia
- Filosofia e decolonialidade
- Filosofia e povos originários
- Ensino de Filosofia
- Filosofia da deficiência
- Metafísica
- Ética e Política
- Lógica
- Epistemologia
- Filosofia Brasileira
- Estética e Filosofia da Arte
- Filosofia Crítica

A sexta edição do Encontro ANPOF Educação Básica reafirma o compromisso com o Ensino de Filosofia enquanto parte constitutiva de valorização da própria área de Filosofia. No ano de 2024, docentes, pesquisadoras(es), licenciadas(os), licenciandas(os) e demais pessoas interessadas se reuniram entre os dias 30 de setembro e 03 de outubro na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), em Recife, para divulgarem, debaterem e exporem trabalhos concernentes à prática docente em diferentes espaços formativos: em salas de aula (da educação básica ao ensino superior); em projetos de extensão e ensino; na divulgação de práticas filosóficas; em interface com a educação e temas emergentes tais como a tecnologia, as relações-étnico raciais e de gênero. De forma concomitante, as trocas entre estudantes do ensino fundamental e médio das escolas locais, em alguns momentos do encontro, proporcionou uma vivência efetiva de relações horizontais de ensino-aprendizagem.

