

Pesquisas e(m) formação do GT Filosofar e Ensinar a Filosofar: Diálogos pernambucanos

Augusto Rodrigues, Flávio de Carvalho & Patrícia Del Nero Velasco
(Organizadores)

COLEÇÃO
ANPOF
XX
ENCONTRO



Entre os dias 30 de setembro e 4 de outubro de 2024, a cidade de Recife recebeu o XX Encontro de Filosofia da ANPOF, um evento que reuniu pesquisadores, docentes e estudantes em torno das mais diversas questões filosóficas. Com a participação de 73 Grupos de Trabalho, o encontro consolidou-se como um espaço essencial para o intercâmbio acadêmico, promovendo debates aprofundados sobre temas que atravessam a história da filosofia e suas interfaces com outras áreas do conhecimento.

**Pesquisas e(m) formação do GT Filosofar
e Ensinar a Filosofar
Diálogos pernambucanos**

Conselho Editorial

Alessandro Pimenta (UFT)
Adriana Mattar Maamari (UFSCar)
Alexandre Jordão Baptista (UFMA)
André Luís La Salvia (UFABC)
Angela Zamora Cilento (UPM)
Bruno Bahia (UFRRJ)
Christian Lindberg (UFS)
Elisete Medianeira Tomazetti (UFSM)
Felipe Pinto (CEFET/RJ)
Filipe Ceppas (UFRJ)
Joana Tolentino (Colégio Pedro II)
José Benedito de Almeida Júnior (UFU)
José Teixeira Neto (UERN)
Junot Cornélio Matos (UFPE)
Lara Sayão Lobato de Andrade Ferraz (NEFI/UERJ – SEEDUC/RJ)
Leoni Maria Padilha Henning (UEL)
Marcelo Senna Guimarães (UNIRIO)
Marcos de Camargo von Zuben (UERN)
Maria Reilta Dantas Cirino (UERN)
Marinês Barbosa de Oliveira (CEFET/MG)
Marta Vitória de Alencar (EA/FE-USP)
Paula Ramos de Oliveira (UNESP)
Pedro Erginaldo Gontijo (UnB)
Renata Pereira Lima Aspis (UFMG)
Roberto Rondon (UFPB)
Rosely Cabral Giordano (UFPA)
Rúbia Liz Vogt de Oliveira (Cap/UFRGS)
Silvio Ricardo Gomes Carneiro (UFABC)
Sônia Maria Lira Ferreira (UFCG)
Taís Silva Pereira (CEFET/RJ)
Valéria Cristina Lopes Wilke (UNIRIO)
Wanderson Flor do Nascimento (UnB)

Pesquisas e(m) formação do GT Filosofar e Ensinar a Filosofar Diálogos pernambucanos

Augusto Rodrigues

Flávio de Carvalho

Patrícia Del Nero Velasco

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)

P474

Pesquisas e(m) formação do GT filosofar e ensinar a filosofar: diálogos pernambucanos / organizadores, Augusto Rodrigues, Flávio de Carvalho e Patrícia Del Nero Velasco. (e-book) - Toledo, Pr.: Instituto Quero Saber, 2025.
472 p.: il.; color (Coleção XX Encontro Nacional de Filosofia da ANPOF)

Modo de Acesso: World Wide Web:

www.institutoquerosaber.org

ISBN: 978-65-5121-212-3

DOI: <https://doi.org/10.58942/eqs.197>

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

Entre os dias 30 de setembro e 4 de outubro de 2024, a cidade de Recife recebeu o XX Encontro de Filosofia da ANPOF, um evento que reuniu pesquisadores, docentes e estudantes em torno das mais diversas questões filosóficas. Com a participação de 73 Grupos de Trabalho, o encontro consolidou-se como um espaço essencial para o intercâmbio acadêmico, promovendo debates aprofundados sobre temas que atravessam a história da filosofia e suas interfaces com outras áreas do conhecimento.

Os trabalhos apresentados neste encontro refletem a pluralidade da pesquisa filosófica no Brasil, abordando desde questões clássicas da metafísica e da epistemologia até discussões urgentes sobre raça, gênero, decolonialidade e filosofia da deficiência.

Os livros que agora publicamos reúnem os trabalhos apresentados no XX Encontro da ANPOF, preservando a riqueza das reflexões desenvolvidas durante o evento. Cada artigo representa uma contribuição valiosa para o avanço do debate filosófico e para o fortalecimento das comunidades acadêmicas que buscam compreender e transformar a realidade por meio do pensamento crítico. Mais do que um registro, estas publicações são um convite à continuidade das discussões iniciadas no encontro, abrindo caminho para novas investigações e diálogos.

Agradecemos a todos os participantes que contribuíram para a realização deste evento e para a produção deste material. Que estas publicações possam servir de inspiração e referência para pesquisadores, estudantes e interessados na filosofia, reafirmando o papel fundamental da ANPOF no fomento à pesquisa e à circulação do conhecimento filosófico no Brasil.

Solange Costa
Diretora editorial da ANPOF
Biênio 2023-2024

Sumário

Apresentação

GT Filosofar e Ensinar a Filosofar: um signo e um agente coletivo do campo do Ensino de Filosofia.....	13
---	-----------

SEÇÃO I

Ensino de filosofia, estudos decoloniais e educação antirracista

Direito ao filosofar no Brasil: elementos para um ensino de filosofia intercultural e interseccional	33
---	-----------

Amanda Veloso Garcia

A escola pública e os problemas filosóficos de nossa terra.....	49
--	-----------

Iraceles Ishii dos Santos

Luta antirracista e ensino de filosofia: combate ao racismo na escola.....	67
---	-----------

Gabriele Teixeira de Abreu

Ensino de filosofia e racismo como problema filosófico: contribuições de Frantz Fanon, Achille Mbembe e Sueli Carneiro	81
---	-----------

Marinês B. Oliveira

SEÇÃO II

Filosofia, infâncias e ensino de filosofia para/com crianças

Infâncias, filosofia <i>para/com</i> crianças e escola: uma revisão sistemática de literatura	101
--	------------

Vitória Albert Sauzem

(En)cantar: encontros com Manoel de Barros e Mário Quintana em experiências filosóficas com crianças	127
---	------------

Cristiane Fátima Silveira

SEÇÃO III

Ensino de filosofia na universidade e a formação de professoras/es

O Ensino de filosofia, PIBID e o <i>Projeto MackSTLR</i> do Mackenzie: aprimorando softskills	149
--	------------

Angela Zamora Cilento

Questões gerais sobre a abordagem temática na UNESP	173
--	------------

Jonathan Braz de Souza

“Conhece-te a ti mesmo”: o exercício da docência valorizando as vivências dos interlocutores.....	185
--	------------

Erminio de Sousa Nascimento, Priscilla Pontes Bezerra Mendes & Genilson da Conceição Oliveira

SEÇÃO IV

Práticas de ensinar e aprender filosofia e educação filosófica

As relações pedagógicas com o ensino de filosofia na escola: enunciados e proposições iniciais	203
---	------------

Willian Xavier Lopes

Possibilidades e contribuições dos exercícios espirituais de Pierre Hadot para o ensino de filosofia no contexto do ensino médio	229
---	------------

Juliano José Alcântara de Oliveira, António Júlio Garcia Freire & José Teixeira Neto

Meditação <i>mindfulness</i>: um caminho para filosofar	253
--	------------

Fábio Aguiar Albuquerque

Filosofia pré-universitária como <i>locus</i> da mudança da perspectiva educativa global.....	275
--	------------

Karen Franklin

De-formar a escola policial: desentendimento, igualdade e liberdade	291
--	------------

José Marcus Guedes de Araújo & José Teixeira Neto

SEÇÃO V

Ensino de filosofia e recursos audiovisuais e digitais

Fazer cinema, partilhar o sensível: pensando o movimento cinematográfico na educação.....	319
--	------------

Thiago Barbosa

O Ensino de Filosofia e o Cinema: o Conceito-imagem e a Logopatia como metodologia para o filosofar.....	335
---	------------

Lucélia Lima Barreto & Flávio de Carvalho

ossibilidades logopáticas no ensino de filosofia (1): Hegel e “Justiça” de Maria Augusta Ramos.....	361
--	------------

Suzano de Aquino Guimarães

Interseção entre filosofia do ‘mestre ignorante’ de Jacques Rancière à prática da curadoria digital	373
--	------------

Alexnaldo Teixeira Rodrigues

SEÇÃO VI

Ensino de filosofia, BNCC e Novo Ensino Médio

A inclusão precária de conteúdos filosóficos em três livros didáticos do PNLD 2021	399
---	------------

Lucas da Silva Martins & Taís Silva Pereira

Trajetórias da noção de Projeto de Vida na Educação brasileira ...	423
---	------------

Felipe Gonçalves Pinto

SEÇÃO VII

Ensino de filosofia e gênero

Estudo sobre a (in)visibilização das mulheres no Curso de Filosofia – Licenciatura da UFSM.....	441
--	------------

Thays de Lima Seiffert

Mulheres na filosofia: reflexões sobre desigualdade de gênero na perspectiva de Jean-Jacques Rousseau.....	455
---	------------

Erick Newman Silva de Oliveira & Flávio de Carvalho

Apresentação

GT Filosofar e Ensinar a Filosofar: um signo e um agente coletivo do campo do Ensino de Filosofia

DOI: <https://doi.org/10.58942/eqs.197.00>

Há alguns anos, surge uma iniciativa de transformar e partilhar em memória documental a história do GT Filosofar e Ensinar a Filosofar da Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia (ANPOF). O livro, *Filosofar e Ensinar a Filosofar: Registros do GT da ANPOF – 2006-2018*, escrito por Patrícia Velasco, resgata as diferentes narrativas das fundadoras e fundadores do GT, das/dos participantes que atuam a mais tempo e das/os chegadas/os mais recentemente, e apresenta ao público uma história de nascimento do GT Filosofar e Ensinar a Filosofar e de sua constituição, de maneira a analisar a consolidação das pesquisas do ensino de filosofia no Brasil e da atuação acadêmica das/dos integrantes do grupo.

Esse livro se tornou uma referência para as pesquisas da área do Ensino de Filosofia por uma série de razões. Uma, dentre as mais ressaltadas pelos pares de área de pesquisa, foi a possibilidade de organizar a história e a produção acadêmica das/os membras/os do GT Filosofar e Ensinar a Filosofar, de forma a transformar o livro em um repositório para consultas, que contém publicações relevantes sobre os mais variados temas na área. Outra razão — fundamental para a construção desta apresentação — consiste em mostrar como o GT permanece imprescindível para a constituição e consolidação do campo do

Ensino de Filosofia no Brasil. Amparada na análise comparativa das produções acadêmicas das/os membras/os do grupo, entre os anos de 1997-2007 e 2008-2018, Velasco (2020) defende que as pesquisas sobre ensino de filosofia não são fenômenos esporádicos ou produções pontuais, mas atestam a existência de um campo de conhecimento e de pesquisa sólido e em crescimento no Brasil. E muito disso se deve justamente à criação do GT, que, ao organizar e criar um espaço em comum de partilha para a comunidade acadêmica filosófica e educacional, tornou-se capital para o fortalecimento e expansão das pesquisas no país. Nas palavras da autora,

Ao ser fundado, o GT coroava e dava voz a um trabalho de pesquisa que já tinha ao menos uma década (como mostra o acervo recolhido de 1997-2007); ao se expandir e fortalecer, o grupo de trabalho da AN-POF Filosofar e Ensinar a Filosofar inclui definitivamente as relações entre Filosofia e Ensino no escopo das pesquisas filosóficas desenvolvidas no Brasil — consolidando uma subárea de conhecimento (Velasco, 2020, p. 525-526).

A iniciativa de Velasco de registrar a história e a produção acadêmica do GT Filosofar e Ensinar a Filosofar, transformando-os em objeto de pesquisa, possibilita que o referido grupo — enquanto uma comunidade filosófica e educacional responsável por manter em diálogo constante pesquisadoras e pesquisadores de todo o país — seja uma chave de leitura para o entendimento do funcionamento das pesquisas do Ensino de Filosofia no Brasil. Ainda que não abarque — e não tenha, de fato, a pretensão de abarcar — todas as produções acadêmicas e institucionais na área, as práticas acadêmicas e políticas do GT Filosofar e Ensinar a Filosofar abrem um horizonte investigativo para a compreensão dos acontecimentos que instituem e qualificam o campo do Ensino de Filosofia.

Ora, a fundação do GT Filosofar e Ensinar a Filosofar não é um movimento aleatório, como bem aponta Velasco (2020). A instituição do grupo está em consonância com a história das investigações sobre o ensino de filosofia no Brasil, refletindo o início da sistematização das

pesquisas na área, que foi proporcionada por uma virada discursivo-filosófica na forma de pensar e abordar os problemas do ensino de filosofia:

A criação do GT Filosofar e Ensinar a Filosofar é fruto de um processo histórico e coletivo de desenvolvimento da área do Ensino de Filosofia, assumido a partir de uma perspectiva filosófica; [...] O GT configura-se como um dos pontos de expressão do início dessa mudança de perspectiva, da emergência de uma virada discursivo-filosófica em relação às questões do ensino de filosofia (Rodrigues; Velasco; Gelamo, 2024, p. 11-12).

Em outras palavras, o GT é efeito de uma movimentação acadêmica e política que lhe é anterior e que trouxe, para dentro do grupo, boa parte das pesquisadoras e dos pesquisadores que se dedicavam à pesquisa em ensino de filosofia, impulsionando as produções e o debate no assunto. Essas/es agentes partem de um posicionamento crítico à forma estritamente pedagógica como se pensava o ensino de filosofia no cenário brasileiro, reivindicando a legitimidade filosófica também inerente aos problemas teóricos e práticos de ensinar e aprender filosofia.

Ao passo que a criação do GT Filosofar e Ensinar a Filosofar remete à própria emergência do campo do Ensino de Filosofia no Brasil, sua existência e consolidação, no decorrer dos anos, revelam a participação intensiva de suas/seus membras/os para a consolidação de todo o aparato institucional imprescindível às pesquisas na área e às práticas de ensinar filosofia no Brasil. Desde a criação do GT Filosofar e Ensinar a Filosofar, em 2005-2006, suas/seus membras/os participam de movimentos em defesa da filosofia na educação básica, reivindicando o espaço obrigatório e de qualidade para a disciplina no currículo escolar¹;

¹ Inicialmente, criticava-se a presença inócua da disciplina de filosofia na Lei n. 9394/1996 (LDB) que, ao delimitar a importância dos conhecimentos filosóficos na formação da/o educanda/o, não apontava a necessidade da presença formal de uma disciplina. Essa situação foi resolvida pela promulgação da Lei n. 11.684/2008, que foi responsável por incluir a filosofia e a sociologia como disciplinas obrigatórias do currículo do Ensino Médio. Posteriormente, os integrantes do GT se mobilizaram contra a BNCC

integram o quadro de professores/as dos mestrados profissionais² e dos programas de pós-graduação em Filosofia e Educação; são responsáveis pela manutenção das revistas especializadas no ensino de filosofia³; estão envolvidos na organização dos principais eventos na área, coletâneas e dossiês; encampam a luta pelo reconhecimento do Ensino de Filosofia como linha de pesquisa nos programas de pós-graduação em Filosofia e também como subárea da Filosofia nas agências de fomento à pesquisa e à formação de recursos humanos do país⁴; apoiaram e participaram da criação da Associação Brasileira de Ensino de Filosofia⁵ (ABEFil).

e a Reforma do Ensino Médio (Lei n. 14.415/2017), principalmente em razão do enfraquecimento da presença da filosofia nos currículos da educação básica. Parte dessa movimentação pode ser exemplificada nos documentos elaborados pelo grupo, “Sem filosofia não tem base” e a “Presença da Filosofia no Pós BNCC”. Disponível em: <https://www.anpof.org/comunicacoes/notas-e-comunicados/sem-filosofia-nao-tem-base--carta-do-gt-filosofar-e-ensinar-a-filosofar-sobre-a-bncc>. Acesso em: 30 dez. 2024. E, diante do Novo Ensino Médio (Lei nº 14.945/2024), a luta certamente continua.

² No Brasil, temos dois programas dessa natureza: o Programa de Pós-Graduação em Filosofia e Ensino (PPFEN), do CEFET/RJ, vigente desde 2015, e o Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO), cuja turma primeira ingressou em 2017.

³ Referimo-nos às três revistas cujo escopo central é o ensino de filosofia, a saber: Revista do NESEF – Filosofia e Ensino, fundada por Geraldo Horn; Revista Digital de Ensino de Filosofia – REFil, fundada e editada por Elisete Tomazetti, Cláudia Benetti e Simone Gallina; e Revista Estudos de Filosofia e Ensino – EFE, cujo conselho de pesquisa é constituído por Felipe Pinto, Rafael Barbosa e Tais Pereira. Ressalta-se, igualmente, que os membros do GT se fazem presentes também nos conselhos editoriais nacionais das revistas em questão.

⁴ O movimento de caráter político e filosófico foi conceituado como cidadania-filosófica, pois prevê uma articulação de pesquisas sobre o campo do Ensino de Filosofia e, concomitantemente, de uma luta institucional pelo reconhecimento do ensino de filosofia como linha dos programas de pós-graduação em Filosofia e Educação e como subárea de Filosofia nas principais agências de fomento (cf. Rodrigues; Velasco; Gelamo, 2024).

⁵ A Associação Brasileira de Ensino de Filosofia foi fundada no XX Encontro da AN-POF. Para entender o que é a ABEFil, sua história de criação e seus objetivos atuais, sugerimos a entrevista de Patrícia Velasco, presidenta da associação. Disponível em: <https://anpof.org.br/comunicacoes/entrevistas/presidenta-da-associacao-brasileira-de-ensino-de-filosofia-abefil-patritica-del-nero-velasco-apresenta-a-associacao-e-reflete-sobre-o-ensino-de-filosofia-no-brasil>. Acesso em: 26 dez. 2024.

Todas essas ações e iniciativas ilustram a dimensão do campo do Ensino de Filosofia no Brasil, assim como a importância do GT Filosofar e Ensinar a Filosofar para que isso se concretize. O presente livro é mais uma ação nessa direção, em especial, expressa uma das principais características do grupo: ser um espaço acolhedor e formativo que consegue integrar as diferentes gerações de pesquisadoras e pesquisadores na área, suas singularidades e problematizações.

Na edição de número 20 do Encontro Nacional da Associação Nacional de Pós-graduação em Filosofia (ANPOF), que ocorreu em outubro de 2024, em Recife-PE, novamente, o GT Filosofar e Ensinar a Filosofar foi, dentre todos os GTs da associação, aquele que mais recebeu trabalhos, um montante de 90. E, mesmo diante do desafiador volume de apresentações, permaneceu como um espaço de pensamento que, concomitantemente ao tradicional debate das pesquisas maduras dos/das integrantes do GT, também permitiu o acolhimento de novas pesquisas, muitas delas ainda em caráter embrionário. De fato, as gerações de pesquisadoras e pesquisadores mais antigas têm exercitado, com maestria, uma relação de formação potente, tensionando, à luz do vasto repertório do campo, as novas pesquisas que chegam ao GT. E é através dessa mistura de perspectivas que o grupo se solidifica como um espaço comum, diverso e plural em olhares, vozes e fazeres, que, cada vez mais, fomenta o campo do Ensino de Filosofia no Brasil.

O livro que ora apresentamos à comunidade filosófica do Brasil surge como reflexo desse exercício formativo. Reforçando a prática de registrar os fragmentos de nossa história, estabelecida por Velasco (2020), oferece aos leitores e às leitoras os resultados de parte das pesquisas que foram apresentadas e debatidas nas sessões de atividades do GT Filosofar e Ensinar a Filosofar durante o XX Encontro da ANPOF. Aqui, disponibilizamos 22 trabalhos e optamos por organizá-los em seções temáticas, seguindo dois critérios: manter juntos os trabalhos que foram apresentados nas mesmas mesas temáticas⁶; ou criar uma

⁶ Embora o XX Encontro Nacional da ANPOF não tenha tido como critério a organização das comunicações em mesas temáticas, a comissão organizadora do GT Filosofar e

nova organização temática que potencialize a interlocução entre os textos, ainda que eles não tenham integrado a mesma mesa. No primeiro caso, prezamos por utilizar os mesmos nomes das mesas, já no segundo, inspiramos em elementos característicos às diferentes mesas, unificando-os em uma temática comum. Com isso, esperamos manter ainda pulsante os diálogos que também existiram em Recife.

Na primeira seção, **Ensino de filosofia, estudos decoloniais e educação antirracista**, encontram-se os textos de Amanda Veloso Garcia, Iraceles Ishii dos Santos, Gabriele Teixeira de Abreu e Marinês Barbosa de Oliveira. Os referidos trabalhos, que integraram duas mesas temáticas⁷, mantêm um diálogo vivo, seja pela partilha de referenciais, seja também pelas denúncias às práticas hegemônicas educativo-filosóficas no Brasil, que descaracterizam outras epistemologias e ajudam a reproduzir hierarquias sustentadas pelas políticas de colonialidade. Em todos os textos, o ensino de filosofia é transformado em um espaço de resistência que potencializa práticas plurais e cultivadas em relação simbiótica com o território e com a pluralidade de agentes que o coabitam.

No texto, “Direito ao filosofar no Brasil: elementos para um ensino de filosofia intercultural e interseccional”, Garcia investiga quais elementos seriam necessários para que haja um ensino de filosofia imanente ao território e aos problemas emergentes da realidade brasileira. Em seu percurso argumentativo, problematiza alguns dos pressupostos da filosofia e do ensino de filosofia praticados de maneira hegemônica no país. Como a filosofia ocidental hegemônica carrega uma concepção de humanidade excludente dos povos originários, afro-brasileiros e das mulheres, sua proposta consiste em realizar uma virada epistemológica que contenha parâmetros que ampliem o que se entende

Ensinar a Filosofar optou por agrupar os trabalhos por afinidades em comum, a fim de potencializar o diálogo e a experiência de formação.

⁷ Inicialmente, os trabalhos de Garcia e Santos integravam a mesa *Ensino de filosofia e estudos decoloniais*, enquanto os trabalhos de Abreu e Oliveira estavam na mesa *Ensino de filosofia e educação antirracista*, a fim de garantir uma interação temática mais específica entre os trabalhos.

por filosofia, filosofar e, consequentemente, humanidade. Assim, oferece uma concepção de ensino de filosofia em bases epistemológicas inclusivas e situadas na realidade brasileira, ancorada em uma perspectiva intercultural e interseccional sobre as pessoas e os problemas que emergem no cotidiano.

Em “A escola pública e os problemas filosóficos de nossa terra”, Santos elabora uma crítica à condição atual da escola pública, marcada por ser um espaço fragmentado e de aniquilamento das relações e interações humanas e não humanas. Com a burocratização e institucionalização das práticas escolares, que se espelham em modelos não adequados às nossas origens, e da formação de professores de filosofia, que praticam uma filosofia importada da Europa, tem-se uma prática educativo-filosófica desterritorializada, que cinde corpo, cultura e território ao qual pertencemos. Seu texto é um convite para se pensar na origem da ruptura mente e corpo presente nas diferentes instituições educativas, reafirmando a importância de um resgate dos saberes ancestrais como legítimo conhecimento filosófico, assim como de elaborar uma educação conectada com nossas histórias, nossos corpos, nosso território e com os organismos e pessoas que o integram.

No texto, “Luta antirracista e ensino de filosofia: combate ao racismo na escola”, Abreu assume a posição de combate às forças reacionárias e ao racismo que atravessam a educação, encontrando no ensino de filosofia um espaço privilegiado para resistência e para fomentar uma educação antirracista. A autora defende que as relações educativo-filosóficas podem, a partir de uma prática de criação conceitual, desconstruir o regime de signos que perpetuam o racismo e desestabilizar as estruturas opressivas, criando uma nova forma de pensar e existir.

Em “Ensino de Filosofia e racismo como problema filosófico: contribuições de Frantz Fanon, Achille Mbembe e Sueli Carneiro”, Oliveira reflete como a Lei n. 10.639/2003, que representou um marco significativo na educação brasileira, trouxe desafios fundamentais ao ensino de filosofia, impondo uma revisão crítica das normas e práticas comumente utilizadas para construir as relações de ensino e aprendi-

zagem desse saber. Ao debruçar-se sobre as dimensões epistemológica, ontológica, ética e política do racismo, a autora fundamenta a necessidade de enfrentar o racismo como um problema filosófico e justifica a importância de integrar a problemática no ensino de filosofia de maneira crítica e significativa.

A seção **Filosofia, infâncias e ensino de filosofia para/com crianças** faz também alusão à mesa temática realizada em Recife. A ideia da comissão organizadora do evento foi possibilitar um espaço em comum para as pesquisas e produções voltadas ao ensino de filosofia para/com crianças e às relações entre filosofia e infância, tendo em vista sua tradicionalidade no Brasil e, além disso, suas especificidades teóricas que permitem criar um registro coletivo de pensamento singular do campo do Ensino de Filosofia. Se, historicamente, desde a década de 1980, a educação filosófica para/com crianças e jovens foi um importante catalizador das pesquisas e atividades na área, percebe-se que, quatro décadas depois, ela continua um espaço muito explorado por novas/os pesquisadoras/es, como são os casos de Vitória Albert Sauzem e Cristiane Fátima Silveira, reforçando o compromisso da filosofia com a educação, com as infâncias e com crianças e jovens.

“Infâncias, filosofia *para/com* crianças e escola: uma revisão sistemática de literatura”, texto de autoria de Sauzem, propõe-se a investigar a produção do estado do conhecimento em torno de um espectro analítico que engloba as práticas de ensinar filosofia para/com crianças e a própria relação entre infância e saber filosófico. A partir de uma revisão de literatura sistemática, Sauzem destaca os diferentes usos de conceitos-chaves à temática — por exemplo, infância, filosofia, filosofia com e para crianças, comunidade de investigação, novelas filosóficas, diálogo, experiência etc. —, de forma a destacar as tensões e disputas existentes entre os movimentos históricos do Programa de Filosofia para Crianças e das inovações da abordagem de Walter Kohan.

No texto, “(En)cantar: encontros com Manoel de Barros e Mário Quintana em experiências filosóficas com crianças”, Silveira pensa suas experiências de filosofar com as crianças, originadas do projeto

“(En)cantar: a Filosofia e a Poesia na escola”. Inicialmente, recupera o histórico das propostas educacionais-filosóficas de Lipman e Kohan, indicando quais são as bases de seu projeto interdisciplinar, e, em seguida, escreve sobre sua proposta educativo-filosófica que mistura os encantos próprios às poesias, em especial às poesias de Manoel de Barros e Mário Quintana, e o ato de cantar, inspirado pela musicalização que Márcio de Camillo fez das poesias dos referidos poetas. Suas reflexões nos convidam a pensar nas potências dos encontros entre a filosofia, a poesia, a infância e a educação.

A terceira seção **Ensino de filosofia na universidade e a formação de professoras/es** reúne os textos de Angela Cilento, de Jonathan Souza e de Ermínio Nascimento, este último escrito em coautoria com Priscilla Mendes e Genilson Oliveira. Os trabalhos tecem reflexões e apontamentos sobre suas práticas formativas nos cursos de licenciatura e bacharelado, explorando princípios teórico-filosóficos fundamentais ao ensino e aprendizagem da filosofia na contemporaneidade.

Em “O ensino de filosofia, PIBID e o Projeto MackSTRL do Mackenzie: aprimorando softskills”, Cilento introduz os princípios do programa de formação da Universidade Presbiteriana Mackenzie de Aprendizagem Transformadora, com o objetivo de problematizar se no curso de Filosofia naquela instituição, no seu ensino e no projeto PIBID, houve ou não uma aprendizagem transformadora, associada sobretudo ao caráter ético e político da educação filosófica.

O texto “Questões gerais sobre a abordagem temática na UNESP” debate as especificidades do processo de formação filosófica do estudante de filosofia na UNESP, por meio da investigação dos pressupostos e práticas de duas abordagens filosóficas consolidadas na instituição: a abordagem histórico-filosófica e a abordagem temática. Estabelecendo uma tensão entre ambas as tradições, Souza busca reconstruir os discursos que fundamentam a abordagem temática na instituição, questionando seus impactos no ensino de filosofia na instituição.

No texto “‘Conhece-te a ti mesmo’: o exercício da docência valorizando as vivências dos interlocutores”, Nascimento, Mendes e

Oliveira apresentam as condições teórico-metodológicas de suas experiências e práticas na formação de professores e professoras de filosofia. A partir da retomada de suas atividades de pesquisa e os conteúdos de minicursos e oficinas, realizados na Universidade Federal do Cariri, em Juazeiro do Norte/CE, e na Universidade Federal do ABC, em São Bernardo do Campo/SP, os autores e a autora problematizam os processos pedagógicos e filosóficos de ensinar e aprender filosofia, de modo a realçar a importância das vivências nas atividades educativo-filosóficas.

A seção **Práticas de ensinar e aprender filosofia e educação filosófica** contempla os textos oriundos de três mesas temáticas⁸ do GT Filosofar e Ensinar a Filosofar, que inicialmente estavam divididas para permitir um debate mais específico no evento. Agora, após o recebimento dos trabalhos, resolvemos integrá-los em uma única frente que tem em comum propostas que refletem sobre o entendimento conceitual e prático tanto das diferentes dimensões de ensinar e aprender filosofia, quanto da educação filosófica.

O texto de William Lopes, intitulado “As relações pedagógicas com o ensino de filosofia na escola: enunciados e proposições iniciais”, abre as reflexões da referida seção. Sua proposta tem como objetivo problematizar as intersecções entre as relações pedagógicas e o ensino e aprendizagem em filosofia. Ao analisar as produções e ordenações dos discursos pedagógicos e do campo do Ensino de Filosofia, o autor percebe uma confluência discursiva que pode ser enunciada pelas práticas de uma pedagogia comunicativa.

O texto “Possibilidades e contribuições dos exercícios espirituais de Pierre Hadot para o ensino de filosofia no contexto do ensino médio”, escrito por Juliano Oliveira, Antônio Freire e José Teixeira Neto, mostra como a filosofia antiga, em especial o epicurismo, constitui práticas educativas terapêuticas para os estudantes do ensino médio. À luz dos trabalhos de Pierre Hadot que apresentam a filosofia

⁸ Referimo-nos às mesas *Educação filosófica e Filosofia da Educação*, *Filosofia do Ensino de Filosofia e Práticas de ensinar e aprender filosofia*, e, por último, *Ensino de Filosofia e filosofia antiga*.

como maneira de viver, os autores vislumbram como o ensino de filosofia tem o potencial de ser praticado em uma perspectiva de transformação espiritual, auxiliando estudantes e professoras/es a enfrentarem os problemas existenciais que afetam a vida humana na atualidade.

Em “Meditações *mindfulness*: um caminho para o filosofar”, Fábio Albuquerque apresenta os resultados de sua pesquisa de mestrado profissional em Filosofia, em que se propôs a pensar como a meditação *mindfulness* poderia ser aplicada ao ensino de filosofia. Primeiramente, esmiúça alguns conceitos e reflexões sobre a prática de meditação, a meditação *mindfulness* e a relação desta como um caminho para o filosofar, e, na sequência, apresenta sua proposta de intervenção realizada na escola Felipe Camarão, situada na região metropolitana de Recife/PE.

Karen Franklin, em “Filosofia pré-universitária como *locus* da mudança da perspectiva educativa global”, denuncia o horizonte atual das instituições educativas, estritamente voltadas a competências de ordem tecnológica e econômica. A autora destaca o papel das humanidades e, em especial, da filosofia, para o desenvolvimento humano de forma global, argumentando que um modelo educativo que prioriza a cidadania e as competências cidadãs, focadas em aprendizagens que proporcionem mais criatividade, inovação e bem-estar social, são condições imprescindíveis aos desafios impostos pelo século XXI.

No texto, “De-formar a escola policial: desentendimento, igualdade e liberdade”, José Marcus Araújo e José Teixeira Neto problematizam a lógica paradoxal da igualdade e emancipação presente nas relações sócio-educativas, a fim de denunciar como a escola integra uma ordem policial que sustenta a desigualdade na sociedade e na política. Em diálogo com Rancière, os autores defendem uma outra possibilidade de escola que, ao invés de afirmarem uma condição de igualdade e emancipação futura, que só poderá ser conquistada a partir da afirmação de uma relação hierárquica entre mestres e estudantes, parta do princípio de igualdade, reafirmando-se como um espaço em que todos reivindicam sua participação para se expressar como iguais.

A seção **Ensino de filosofia e recursos audiovisuais e digitais** contém os textos oriundos de pesquisas produzidas na interface entre o ensino de filosofia, arte e tecnologia. As duas seções de comunicação do GT, que nomeiam a presente seção, são mais um exemplo dos desafios estéticos e educacionais que o cinema, a música e as tecnológicas representam para aquelas e aqueles que pesquisam e ensinam filosofia na atualidade.

Em “Fazer cinema, partilhar o sensível: pensando o movimento cinematográfico na educação”, Thiago Barbosa rompe as fronteiras disciplinares para pensar suas próprias experiências como professor de história, em especial a sua aventura de experimentar a ver e a fazer cinema no ensino de história. A partir da questão “como mensurar o imensurável?”, o autor desloca a experiência cinematográfica dos lugares comuns na educação — espaços restritos à ilustração de conteúdos e à transmissão de informações —, afirmando o cinema como experiência e, portanto, como potência criativa e transformadora de sujeitos e da realidade.

No texto “O ensino de filosofia e o cinema: o conceito-imagem e a logopatia como metodologia para filosofar”, Lucélia Barreto e Flávio de Carvalho pensam conexões possíveis entre o ensino de filosofia e cinema, vislumbrando possibilidades educativo-filosóficas que tenham como cerne a cultura visual e tecnológica contemporânea. A logopatia e o conceito-imagem são dois conceitos centrais para entender como a autora e o autor elaboram a disciplina eletiva Cine Sofia: a filosofia através da linguagem escrita e visual, assim como também para problematizar as contribuições formativas de ensinar filosofia, utilizando a linguagem do cinema integrada em uma prática interdisciplinar.

Suzano Guimarães, em seu texto “Possibilidades logopáticas no ensino de filosofia (1): Hegel e “Justiça” de Maria Augusta Ramos”, formula uma reflexão sobre as possibilidades logopáticas do ensino de filosofia no ensino médio, tendo em vista, especialmente, os conceitos fundamentais da filosofia do direito de Hegel. Poderia um filme

proporcionar uma experiência impactante de aprendizagem conceitual filosófica? Essa é a aposta de Guimarães, que encontra nas potências logopáticas dos filmes a ampliação das experiências educativo-filosóficas.

O texto “Intersecção entre filosofia do ‘mestre ignorante’ de Jacques Rancière à prática da curadoria digital”, de Alexnaldo Rodrigues, aborda como a educação no século XXI — cada vez mais caracterizada pela presença constante de aparatos tecnológicos, pela velocidade da informação e pela integração dessas ferramentas ao cotidiano escolar — representa um verdadeiro desafio para aquelas e aqueles que ensinam e aprendem a filosofia. Nesse cenário, o autor reflete sobre a possibilidade de integrar, ao ensino de filosofia, os princípios político-filosóficos de emancipação e igualdade de inteligências, de Jacques Rancière, e a prática da curadoria educacional e digital, a fim de promover o engajamento crítico, a construção colaborativa de conhecimentos entre docentes e estudantes, e a potencialização do caráter emancipador da educação.

A sexta seção **Ensino de filosofia, BNCC e Novo Ensino Médio** reúne textos de diferentes mesas⁹, organizando um novo ponto em comum: a problematização das especificidades curriculares, das políticas educacionais e das condições da disciplina de filosofia na nova configuração da educação básica brasileira, oriunda da criação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Desde o início das discussões da BNCC, as pesquisas do campo do Ensino de Filosofia têm se atentado criticamente para as transformações da educação básica, e essa seção representa mais um exemplo dessa atenção crítica.

Lucas Martins e Taís Pereira, no texto “A inclusão precária de conteúdos filosóficos em três livros didáticos do PNLD 2021”, problematizam a condição precária dos saberes filosóficos nos livros didáticos no Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD). O texto aborda a edição do PNLD 2021, que foi responsável por implementar

⁹ Referimo-nos às mesas *Ensino de filosofia, BNCC e currículo* e à *Ensino de filosofia, produtos educacionais e conteúdos filosóficos*.

as mudanças advindas da BNCC e da Lei n. 13.315/2017 na elaboração dos livros didáticos, e investiga como o componente Filosofia, que anteriormente tinha um lugar próprio nos materiais formativos do ensino médio, foi precariamente mobilizado nos livros didáticos de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Felipe Pinto, no texto “Trajetórias da noção de Projeto de Vida na Educação brasileira”, percorre criticamente a trajetória da expressão “projeto de vida” nos documentos legais e orientadores do ensino médio e também na literatura acadêmica recente. Os resultados de sua pesquisa denunciam não só a falta de fundamentação teórica nas mudanças curriculares que embasaram a implementação do Projeto de Vida, como também apontam para o horizonte de sua filiação teórica, fazendo-nos pensar em que medida a adoção do Projeto de Vida na educação básica coincide com os ideais de educação que almejamos para o cenário brasileiro. Justamente por ainda não existirem estudos e debates públicos suficientes sobre os procedimentos e os pressupostos teóricos do Projeto de Vida — como evidencia o autor —, o texto de Pinto torna-se, assim, um documento valioso para quem deseja compreender e resistir às mudanças verticalizadas do Novo Ensino Médio.

A última seção **Ensino de filosofia e gênero** registra os textos que criam uma intersecção entre as problemáticas tradicionais ao campo do Ensino de Filosofia e as questões emergentes do campo de Gênero e Filosofia, de modo a desconstruir uma série de pressupostos e práticas vigentes nas relações de ensinar e aprender filosofia, bem como na formação de professores. Embora partam de realidades e estratégias diferentes, ambos os textos que compõem essa seção da coletânea investigam a constituição e a capilarização de discursos que eliminam e violentam a presença das mulheres nas práticas filosóficas, reforçando a necessidade de desconstruí-los e problematizá-los para que outras formas de ensinar e aprender sejam criadas no contexto brasileiro.

No texto, “Estudo sobre a (in)visibilidade das mulheres no Curso de Filosofia – Licenciatura da UFSM”, Thays Seiffert proble-

matiza suas heranças de formação como professora de filosofia, de forma a denunciar as dinâmicas e relações tradicionais do ensino de filosofia, responsáveis por manter vigente uma concepção de filosofia canônica, propriamente masculina, branca, heteronormativa e eurocentrada. Por meio da análise de documentos e de entrevistas, sua pesquisa mostra como, ao longo dos 60 anos de curso, as mulheres enfrentaram e testemunharam diferentes práticas de violência, perpetuando as narrativas de homens filósofos que, historicamente, invalidaram a capacidade intelectual das mulheres e suas contribuições para o desenvolvimento da filosofia e ciências. Apesar desse cenário, a autora mostra como, a partir de iniciativas pontuais na instituição, outros discursos e práticas com a filosofia começam a ganhar corpo, permitindo que estudantes e professoras/es resistam às heranças de formação por muito tempo enraizadas no curso de Filosofia da UFSM.

O texto “Mulheres na Filosofia: reflexões sobre desigualdade de gênero na perspectiva de Jean-Jacques Rousseau”, escrito por Erick de Oliveira e Flávio de Carvalho, é mais uma contribuição para manter vivas e potentes as pesquisas sobre a intersecção entre ensino de filosofia e gênero. Nele, os autores propõem-se a refletir como as concepções de Rousseau sobre a educação, especialmente no livro V da obra *Emílio ou da Educação*, que diz respeito à educação das mulheres, contribuem para promover os discursos que mantêm a desigualdade de gênero, não só dificultando a participação das mulheres na filosofia, como também promovendo um epistemicídio do pensamento de filósofas em várias épocas.

Diante do exposto, resta confirmada a afirmação que marca a presente apresentação, o GT Filosofar e Ensinar a Filosofar configura-se como um espaço de pesquisas e(m) formação, reunindo uma imensa pluralidade de olhares, vozes e fazeres que se produzem a partir de variados contextos sociais, econômicos, políticos e se constroem em diversos territórios epistemológicos e segundo metodologias de investigação filosóficas plurais. E, por meio da leitura dos textos da coletânea que agora oferecemos à comunidade filosófica e à sociedade brasileira

em geral, ficará evidenciado como tais olhares, vozes e fazeres, que configuram o GT, tornam-se um agente coletivo que muito tem contribuído para a consolidação das pesquisas filosófico-educacionais do ensino de filosofia no Brasil, de modo a constituírem-se também um signo para entendimento do campo do Ensino de Filosofia.

Ora, construir filosofias tem sido uma das tarefas de muitas mulheres e homens ao longo da história do pensamento em todas as partes do mundo. Em nosso caso, a pluralidade de olhares, fazeres e vozes do GT Filosofar e Ensinar a Filosofar reforçam como é inadequado unificar a filosofia como potência do pensamento, uma vez que a filosofia como arte de fabricar conceitos (Deleuze; Guattari, 2010, p. 8) possui muitas/os amigas/os, os filósofos e as filósofas, amigas/os do conceito, mais ainda, elas e eles são conceitos em potência (Deleuze; Guattari, 2010, p. 11). A leitora e o leitor, ao aceitar entrar em contato com os textos desta coletânea, inexoravelmente, serão provocadas/os à tarefa do pensamento, ao exercício de pensar o hoje, o seu hoje, quiçá, construindo um diagnóstico do presente — tarefa tão própria à Filosofia (Foucault, 2023) — um diagnóstico do seu presente.

Filosofar sempre se apresentou como uma atividade necessária nos diversos períodos da história da humanidade, nas muitas organizações sociais construídas pelos seres humanos, nos momentos de paz e, mais ainda, nos momentos de conflito. Atualmente, todas as partes do planeta Terra presenciam a ascensão de ideologias de morte, de políticas e governos de matança social (necropolítica), de discursos de segregação e de violência, de proibição de pautas libertárias ou de emancipação dos sujeitos, de controle dos meios de comunicação social e das instituições educacionais em vista dos processos de assujeitamento dos indivíduos. Eis, portanto, o *kairós* para o filosofar e, igualmente, o *kairós* — a ocasião conjuntural propícia — para o ensinar a filosofar:

[...] o *kairós* para a Filosofia e para o filosofar é *agora*. Nós, filósofas-docentes e filósofos-docentes, precisamos reconhecer que também é o *kairós* para ensinar a filosofar, pois temos o compromisso epistêmico, educacional e ético-político de nos inserirmos nestas situações acima

indicadas (e em muitas outras) e as tratarmos como problemas filosóficos em sala de aula. (Carvalho, 2020, p. 141)

Não há, pois, o que esperar, cara leitora e caro leitor, filosofemos!

Augusto Rodrigues

Professor de filosofia na educação básica
Coordenador do GT Filosofar e Ensinar a Filosofar

Flávio de Carvalho

Professor do curso de Licenciatura em Filosofia na Universidade
Federal de Campina Grande e do Núcleo UFCG do PPG PROF-FILO
Vice-coordenador do GT Filosofar e Ensinar a Filosofar

Referências

- CARVALHO, Flávio de. Filosofias e gêneros: desafios para ensinar a filosofar. *Problemata* – Revista Internacional de Filosofia, João Pessoa, v. 11, n. 3, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/problemata/article/view/55593/31630>. Acesso em: 25 fev.2025.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O que é a filosofia?* Trad. Bento Prado Jr e Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro. Ed. 34, 2010.
- FOUCAULT, Michel. *Le discours philosophique*. Paris: Seuil/Gallimard, 2023.
- RODRIGUES, Augusto; VELASCO, Patrícia Del Nero; GELAMO, Rodrigo Peloso. Filosofia do Ensino de Filosofia: o debate da cidadania-filosófica a partir dos movimentos histórico-discursivos do campo. *Educação e Filosofia*, Uberlândia, v. 38, p. 1-40, 2024. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/68026/39508>. Acesso em: 25 fev. 2025.
- VELASCO, Patrícia Del Nero. *Filosofar e Ensinar a Filosofar: registros do GT da ANPOF – 2006-2018*. Rio de Janeiro: NEFI Edições, 2020.

SEÇÃO I

**Ensino de filosofia, estudos decoloniais
e educação antirracista**

Direito ao filosofar no Brasil: elementos para um ensino de filosofia intercultural e interseccional

Amanda Veloso Garcia¹

DOI: <https://doi.org/10.58942/eqs.197.01>

1 Introdução

Toda concepção de ensino de filosofia carrega como pressuposta uma epistemologia, que determina o que significa conhecer, ensinar, aprender, avaliar, bem como o que é conhecimento válido, que tipo de ser humano se busca formar e o que significa filosofar. Diante disso, este capítulo pretende discutir o problema “O que envolve o direito ao filosofar no Brasil?”, com o objetivo de propor bases epistemológicas inclusivas e adequadas à realidade brasileira através de um ensino de Filosofia ancorado em uma perspectiva intercultural e interseccional.

Inicialmente faremos um panorama geral da discussão sobre o ensino de filosofia no Brasil com foco na pergunta “Docentes e estudantes podem ser filósofos/as/es?”, analisando se existe incentivo ao

¹ Possui Licenciatura, Bacharelado e Mestrado em Filosofia e Doutorado e Pós-Doutorado em Educação pela UNESP/Marília. É professora de Filosofia do Instituto Federal do Rio de Janeiro (campus Pinheiral), atuando em cursos técnicos integrados ao Ensino Médio e na Pós-graduação em Educação em Direitos Humanos. Faz parte do Grupo de Estudo e Pesquisa sobre o Ensino de Filosofia (ENFILO – UNESP/Marília) desde 2010 e do Grupo Interdisciplinar de Pesquisas e Práticas em Educação (GIPPED – IFRJ/Pinheiral). Email: amanda.garcia@ifrj.edu.br

filosofar acerca da realidade brasileira tanto na formação quanto no ensino de Filosofia. Ao final desta análise, apontaremos alguns desafios e caminhos possíveis para um ensino de filosofia a partir do Brasil articulado a seus problemas e territórios.

A filosofia ocidental hegemônica carrega uma concepção de humanidade excludente dos povos originários, afro-brasileiros e das mulheres, grupos fundamentais para compreender os problemas e o pensamento produzido no contexto nacional. Defenderemos que só é possível encontrar a filosofia no Brasil fazendo uma virada epistemológica, que exige ampliar os parâmetros sobre o que entendemos por filosofia e filosofar, o que é consequência de uma visão mais ampla de humanidade. Ou seja, o que está envolvido na discussão acerca do direito ao filosofar é um questionamento sobre a superioridade das ontologias ocidentais hegemônicas diante das ontologias “marginais”, como às dos africanos, afrodescendentes, ameríndios, mulheres, pessoas com deficiências, pessoas LGBTQIAPN+. O direito ao filosofar aqui é entendido não apenas no estímulo ao filosofar como metodologia, elemento bastante defendido na educação básica e bastante restrito no ensino superior, mas com um ensino que tem sua fonte de filosofar a partir de uma perspectiva intercultural e interseccional sobre as pessoas e os problemas que emergem no cotidiano.

2 Docentes e estudantes podem ser filósofos/as?

Um dos primeiros elementos a se considerar para responder a questão-guia desta seção — “Docentes e estudantes podem ser filósofos/as/es?” — é analisar o viés da formação e do ensino na área, verificando se incentiva o filosofar.

Já é amplamente discutido o fato de que os currículos das Licenciaturas em Filosofia e, conseqüentemente, os currículos da Educação Básica, são, em sua maioria, eurocêntricos e patriarcais, haja vista que é raro encontrar pessoas não-brancas, mulheres e pessoas

LGBTQIAPN+ como referências, bem como os temas que são caros a esses grupos. Para além disso, é importante observar que as metodologias também são em geral eurocêntricas e patriarcais quando não há o reconhecimento da oralidade como ferramenta filosófica, sendo a formação e o ensino baseados exclusivamente na leitura e escrita de textos. Também não há o reconhecimento como legítimas de outras formas de expressão de pensamentos como, por exemplo, desenhos, pinturas corporais, ação, dança, entre outros. Não é raro ouvir nos Departamentos de Filosofia brasileiros que indígenas e africanos não têm filosofias porque não é possível sistematizar seus pensamentos de forma lógica e sistemática. Outro fator que evidencia a exclusão de outras formas de expressão de filosofias é o formato escrito como o único possível para os Trabalhos de Conclusão de Curso.

Podemos entender essa exclusão como uma forma de epistemicídio. O epistemicídio significa “a destruição de conhecimentos ligada à destruição de seres humanos” (Grosfoguel, 2016, p. 26), ou seja, a exclusão da epistemologia de povos não dominantes por meio de escravidão, evangelização, doenças, escolarização, genocídio ou até mesmo devastação ambiental. Como discute a filósofa Sueli Carneiro:

Para nós, porém, o epistemicídio é, para além da anulação e desqualificação do conhecimento dos povos subjugados, um processo persistente de produção da indigência cultural: pela negação ao acesso à educação, sobretudo de qualidade; pela produção da inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento e de rebaixamento da capacidade cognitiva pela carência material e/ou pelo comprometimento da auto-estima pelos processos de discriminação correntes no processo educativo. Isto porque não é possível desqualificar as formas de conhecimento dos povos dominados sem desqualificá-los também, individual e coletivamente, como sujeitos cognoscentes. E, ao fazê-lo, destitui-lhe a razão, a condição para alcançar o conhecimento “legítimo” ou legitimado. Por isso o epistemicídio fere de morte a racionalidade do subjugado ou a sequestra, mutila a capacidade de aprender etc. É uma forma de sequestro da razão em duplo sentido: pela

negação da racionalidade do Outro ou pela assimilação cultural que em outros casos lhe é imposta (Carneiro, 2005, p. 97).

Diante disso, compartilhamos da hipótese pluriversal acerca da Filosofia. Como explica Renato Noguera,

No caso: “Quem ou que povo ‘inventou’ a filosofia?” Fenômenos como música, filosofia ou arquitetura nascem em regiões particulares, mas, devido o caráter pluriversal da realidade, as produções humanas ocorrem em diversas regiões do mundo enfrentando problemas e demandas comuns.

Em poucas palavras, é contra o racismo epistêmico, o racismo antinegro e todos os tipos de racismo que entendo que devemos sustentar a validade da filosofia como pluriversal e, por conseguinte, a existência da filosofia africana. Como já foi dito, as pesquisas de James, Diop e Obenga sistematizaram escritos filosóficos egípcios anteriores aos textos dos gregos; mas isso não significa que foram os africanos que inventaram a filosofia. Tampouco a anterioridade de alguns textos indianos e chineses em relação aos escritos gregos indicaria um tipo de precedência. Porque é importante desvincular a ausência de registros escritos da inexistência de reflexões filosóficas. Por outro lado, também não estamos buscando resolver um tipo de mistério da natureza: “Quem nasceu primeiro: o ovo ou a galinha?” O meu ponto de vista é que as reflexões filosóficas são, em certa medida, “congenitas” à própria “condição humana”. Diferentemente da invenção do avião, a filosofia não pode ser entendida, apenas, como o resultado de avanços técnicos e científicos. Filosofia, tal como a arquitetura, se enquadra em “produções humanas verificáveis em todas as sociedades e culturas, sem datação determinada e sem local específico de surgimento”. Por exemplo, é inegável que grandes obras clássicas da arquitetura grega são distintas; mas os esforços em busca da construção de abrigos, moradas, templos e espaços para atividades específicas estavam presentes nessas três sociedades. E, sem exageros, vale a pena repetir: dizer que um povo “inventou” a arquitetura seria esdrúxulo. Pois bem, advogo que o mesmo deve ser aplicado à filosofia.

Cabe a ressalva de que não se trata de querer uma descrição essencialista que contemple todas as atividades, pesquisas, investigações e produções sob a nomenclatura de filosofia. Mas, tão somente, de buscar e sustentar uma resposta plausível e, além disso, razoável,

justificada e coerente a respeito deste tipo de atividade presente em todas as sociedades humanas. (Nogueira, 2014, p. 63-64).

No exemplo trazido por Nogueira em outro trecho do livro, há a argumentação de que seria esdrúxulo afirmar que um povo “inventou” a religião, pois existem manifestações religiosas com diferentes origens e todas as pessoas reconhecem isto sem nenhuma dúvida. Como ele escreve: “Por exemplo, o candomblé é uma religião de matriz africana, o budismo tem raízes na Índia. Mas não é pertinente afirmar que a invenção da religião foi obra do povo iorubá. Entretanto, podemos dizer que o povo iorubá é protagonista na criação e na sistematização do Culto a Ifá” (Nogueira, 2014, p. 62-63). Para o filósofo, do mesmo modo que consideramos diferentes gêneros e subgêneros de música, podemos considerar as diferentes filosofias plurais manifestações do pensamento filosófico.

No entanto, também destacamos outras duas dimensões em que há a predominância do paradigma eurocêntrico e patriarcal hegemônico: o campo dos conceitos e dos problemas. No que diz respeito aos conceitos é possível observar a relação entre a criação de conceitos e o território. Por exemplo, conceitos como a ética do bem-viver, e seus diversos correlatos em línguas indígenas da América Latina, foram pensados em territórios específicos em relação simbiótica com a natureza e apresentam filosofias subjacentes com perspectiva ética na maneira de lidar com o território e as pessoas que o compõem, trazendo a noção de sujeito coletivo como fundamental. Por outro lado, é comum vermos nas filosofias canônicas que fazem partes dos currículos perspectivas individualistas de ética, mesmo quando orientam relações entre humanidade e natureza.

Outro exemplo é o conceito de liberdade. A perspectiva europeia que está nos currículos se apoia em concepções de autodeterminação e autocausalidade, enquanto as perspectivas como as indígenas e quilombolas trazem a liberdade vinculada à demarcação do território e à preservação dos direitos coletivos dos grupos a que estão

vinculados. Assim como as mulheres quando pensam em liberdade trazem à tona elementos relacionados à maternidade e os direitos dos/as filhos/as. Também podemos citar como exemplo o trabalho da filósofa Lélia Gonzalez que ao se debruçar sobre a realidade brasileira sentiu a necessidade de nomear nossa língua com o conceito de *pretuguês* e o nosso continente como *América Ladina*, correspondendo às características da população e a história do território em que vivemos. Se conceito e território estão inter-relacionados, utilizar conceitos que foram produzidos em outra realidade para entender os nossos problemas pode não ser adequado.

No âmbito dos problemas é preciso observar que muito do que é produzido está restrito àquilo que os autores europeus consideram problemas filosóficos. Por exemplo, como aponta Oyèrónkẹ Oyěwùmí, “Quer a acusação seja de que para a África é cedo ou tarde demais para fazer filosofia, a ideia é que o tipo ocidental de filosofia é um universal humano” (Oyěwùmí, 2021, p. 53). Neste trecho citado a autora está analisando o campo dos estudos africanos. Sobre isto ela aponta:

Uma recente antologia intitulada *Africa and the Disciplines* faz a pergunta de modo muito ocidentocêntrico e grotesco: O que a África contribuiu para as disciplinas? (Seguindo a lógica da questão, consideremos o que as pessoas africanas contribuíram para a craniometria — nossas cabeças; e para a *anthropologie française*, nossas bundas!) A questão mais importante para a África é o que as disciplinas e as pessoas praticantes de disciplinas, como a antropologia, fizeram à África (Oyěwùmí, 2021, p. 57).

O exemplo trazido pela autora é fundamental para entender como o paradigma eurocêntrico e patriarcal altera a percepção que temos dos problemas. Dedicamos nossas pesquisas e trabalhos a estudar e difundir problemas que podem não ser relevantes para o contexto em que vivemos. Ao invés de olhar para o que essas filosofias hegemônicas causaram à América Latina, continuamos a procurar contribuições de autores europeus para problemas que são *ladinoamefricanos* (Gonzalez,

1988). Ou dedicamos nossos estudos a responder acusações de que não existem filósofos/as brasileiros/as ou filósofas ao invés de nos dedicarmos aos problemas que nos afetam.

Além disso, é preciso reconhecer os problemas do território, e, no caso deste trabalho que pensa o ensino de Filosofia, especialmente os problemas da escola, como problemas filosóficos. Problemas como o racismo, a fome, poluição e devastação ambiental, assédio sexual, violações de direitos humanos, questões relacionadas à demarcação de terras, mobilidade urbana, entre outros, são infelizmente muito presentes no cotidiano das instituições em geral. Por que não tratar tais problemas como dignos de serem investigados profundamente pela metodologia filosófica? Se no pensamento ocidental hegemônico há um imaginário de que a Filosofia é um pensamento racional de rompimento com os mitos, por que não ter como fonte de reflexão filosófica a desconstrução do mito da democracia racial no Brasil?

É fundamental considerar que a própria complexidade dos problemas contemporâneos exige o reconhecimento da pluralidade epistemológica. Tal pluralidade diz respeito não apenas a diferentes formações dialogarem sobre os problemas, mas também diferentes perspectivas acerca da realidade. Por exemplo, se o problema é a alimentação escolar, estudantes e merendeiras precisam ser ouvidos/as.

Quando consideramos o contexto das escolas outras questões se tornam relevantes. Um primeiro ponto a destacar é o impacto do movimento “Escola sem partido” e da reforma do ensino médio, pois ambos tinham como um dos alvos preferenciais docentes de Filosofia e Sociologia, vistos/as como doutrinadores do “marxismo cultural”. Isso tornou o ambiente escolar por vezes hostil a alguns debates que trazem perspectivas de classe e/ou progressistas.

Além disso, há que se considerar os ataques de violência extrema nas escolas brasileiras. Em abril de 2023, diversas escolas brasileiras tiveram que cancelar aulas por conta de ameaças de cunha racista e misógino. Circularam nas redes sociais alardes acerca de possíveis

ataques, coordenados em redes sociais *deep web*, em referência à lembrança do massacre de Columbine, que teve como resultado a morte de quinze pessoas em 1999 nos Estados Unidos; e o aniversário de Hitler. Na pesquisa “Ataques de violência extrema em escolas no Brasil: causas e caminhos” (Vinha et al., 2023) é apontado que em geral os autores desses ataques são jovens do sexo masculino, na maioria brancos, com relações sociais restritas. Tais jovens demonstram gosto pela violência e culto às armas de fogo e possuem concepções e valores opressores, como o racismo, a misoginia e ideias nazistas, fomentados em comunidades virtuais mórbidas. Vinha *et al.* (2023) também apontam que estes jovens entendem a escola como um lugar de sofrimento e que a maioria apresenta indícios de transtornos mentais. Diante desse cenário que tem se ampliado no Brasil, o ensino em qualquer área precisa se dedicar a combater discursos de ódio racistas, misóginos e nazistas, mas também em tornar o ambiente escolar acolhedor a todas as pessoas.

Porém, predomina no Brasil uma formação e ensino conteudista acerca da Filosofia que tem a história da Filosofia como centro do ensino (Silva, 1986), aceitando exclusivamente o estudo e comentário sobre filósofos europeus canônicos como única metodologia possível para aprender Filosofia. Tal compreensão muitas vezes se alicerça na ideia de que não há filosofias relevantes no Brasil, ou que é preciso estudar filosofias europeias para se inserir no pensamento filosófico. Contudo, podemos dizer que estudantes não são vistos como capazes de filosofar, haja vista que o ensino é baseado em geral na reprodução de filosofias de homens europeus e os problemas da escola não são vistos como filosóficos.

Por outro lado, para responder se “Docentes e estudantes podem ser filósofos/as?” é preciso analisar se há o incentivo ao filosofar na formação. Há um imaginário de que o/a docente de Filosofia não pode ser filósofo. Isso pode ser notado pela ausência de uma perspectiva filosófica acerca do ensino de Filosofia nos cursos da área. Por exemplo, não há a área do “Ensino de Filosofia” em pós-graduações de

Filosofia. Em geral, quem quer estudar esse tema acaba tendo que fazer pós-graduação na área da Educação. É possível verificar que a formação docente é desvalorizada especialmente por sua suposta condição “pedagógica”, isto é, não filosófica. No entanto, como apontam Gallo e Kohan: “O professor que não se assume como filósofo não tem a menor chance de ensinar filosofia, assim como o professor que não se reconhece como pesquisador não poderá fazer outra coisa do que reproduzir aquilo que outros pensaram, uma marca da antifilosofia” (Gallo & Kohan, 2000, p. 182-183). Além disso, Gallo também aponta que

verifica-se que há excessiva dependência de uma certa tradição de Filosofia, que a identifica com estudos de autor; em segundo, nota-se o fechamento do campo disciplinar em torno dessa perspectiva; por fim, e o mais importante, constata-se a perda do potencial criativo do pensamento (Gallo, 2007, p. 275).

A perda do potencial criativo de que fala Gallo diz respeito ao fato de que na universidade a Filosofia está atrelada à leitura e comentário de textos de filósofos canônicos europeus. Quando há o interesse em saber o que pesquisa um/a colega da comunidade filosófica, é comum perguntar: “Qual autor você estuda?”. Isto diz muito sobre a concepção de Filosofia que é ensinada nas universidades. Como aponta Gonçalo Armijos Palácios no livro “De como fazer filosofia sem ser grego, estar morto ou ser gênio” (2004):

Várias vezes tenho visto insinuar que para fazer filosofia a pessoa tem de ser gênio. (Isto está implícito na menção dos clássicos como gênios). Há inclusive um certo pudor nos que ostentam um diploma em filosofia de chamar-se a si mesmo filósofos. “Não — dizem —, eu sou ‘professor’ de filosofia” (Palácios, 2004, p. 70).

Dessa forma, parece que é preciso ser autorizado a ser filósofo/a, pois é um legítimo tabu se afirmar filósofo/a no Brasil. Há uma ideia comum de que é preciso ir pelo menos até o Doutorado estudando autores canônicos para algum dia talvez ser capaz de pensar por

si mesmo, mas é muito presente também o imaginário de que nunca seremos filósofo/as, que “o Brasil não tem cabeça filosófica” (Barreto, 1990, p. 240). Apenas alguns gênios — em geral homens brancos europeus — poderiam ser entendidos como filósofos. Isso também contribui para a hegemonia de estudos de autor. Então, se não existem filósofos/as no Brasil obviamente não há docentes e estudantes que possam filosofar, apenas reproduzir tais teorias.

3 Desafios e caminhos possíveis para um ensino de filosofia a partir do Brasil

Um desafio a ser pensado é se “Iremos derrubar as estátuas dos filósofos?” (Andrade, Coluna ANPOF, 2021). Essa questão parte principalmente do reconhecimento por parte da comunidade filosófica de que tais autores reproduzem violências como o racismo e a misoginia, e que é preciso *cancelá-los* do cânone. No entanto, a maior parte da comunidade ainda considera que é preciso deixar de lado o racismo e a misoginia dos filósofos canônicos para olhar e aprender com as suas contribuições, além das justificativas de que tais autores eram “homens do seu tempo”. Porém, para quem tais apontamentos podem facilmente serem deixados de lado? Para quem são afirmações insignificantes?

Não podemos esquecer que há filósofos que fundamentaram a desumanização de alguns grupos como africanos, indígenas, mulheres, entre outros. A questão levantada por Katiúscia Ribeiro aponta para os pressupostos de teorias ligadas a esse paradigma de desumanização: “como os sujeitos africanos poderiam produzir filosofia, se não seriam humanos?” (Ribeiro, 2021, p. 34).

É preciso considerar a “vulnerabilidade física, econômica ou social” (Rede Brasileira de Mulheres Filósofas, 2024, n.p.), que diz respeito a experiências prévias que possam “tornar uma aula, um debate

ou uma conversa desconfortável para ela (fazendo-a, por exemplo, re-visitar situações traumáticas)” (Rede Brasileira de Mulheres Filósofas, 2024, n.p.). Contudo, a própria leitura de autores racistas e misóginos, assim como o debate de alguns temas sensíveis como, por exemplo, o assédio sexual e o estupro, podem ser motivadores de situações desconfortáveis e de reviver violências vividas por estudantes. Considerar a relação entre conceitos e território também exige verificar o contexto em que os debates e autores podem ser pertinentes ou não. Esse é um dos motivos pelo qual a interculturalidade e a interseccionalidade se fazem importantes.

Além da diversificação do currículo, a interculturalidade passa pelo rompimento com a ideia de que a diferença é um problema, já que há um imaginário de que a homogeneização é um fator que facilita o trabalho pedagógico. É preciso compreender que a interculturalidade, em uma sociedade como a brasileira, já faz parte de qualquer realidade. Também está relacionada ao enfrentamento de violências raciais cometidas na escola e seu entorno, bem como o oferecimento de letramento racial. Mas tal interculturalidade não deve reproduzir discursos essencialistas ou de tolerância. Tomaz Tadeu da Silva (1999) aponta que o currículo deve questionar as relações de poder que construíram as diferenças como desigualdades. Por outro lado, Catherine Walsh (2009) aponta que a interculturalidade sem uma perspectiva crítica pode ser funcional para o neoliberalismo, pois esvazia o sentido da pluralidade e colabora para a dominação já que “permite reduzir conflitos étnicos e incrementar a eficiência econômica da ação estatal” (Walsh, 2009, p. 19). Assim, mantém a diferença colonial sob a aparência de inclusão, como afirma Cusicanqui, pode se tratar de “Uma “mudança para que nada mude” que dá reconhecimento retórico” (2010, p. 62, tradução nossa).

No que diz respeito à importância da interseccionalidade trata-se do desvelamento de questões étnicas e de gênero presentes na escola e o reconhecimento do caráter desigual, discriminador e racista/sexista

da nossa sociedade, de cada um/a de nós e da educação. A perspectiva interseccional para as escolhas pedagógicas e compreensão das relações que se estabelecem nas escolas. A interseccionalidade refere-se à abordagem que parte da compreensão de que as pessoas possuem múltiplas identidades e vivenciam diferentes opressões e privilégios devido à intersecção dessas identidades. Essa perspectiva permite, por exemplo, perceber a ligação que existe entre classe, raça, gênero, sexualidade e nação, e colabora para identificar diferentes formas de opressão que ocorrem nas escolas, bem como oferece bases para pensarmos estratégias para lidar com elas. Como explica Carla Akotirene (2018, p. 29), a “interseccionalidade nos permite partir da avenida estruturada pelo racismo, capitalismo e cisheteropatriarcado, em seus múltiplos trânsitos, para revelar quais são as pessoas realmente acidentadas pela matriz de opressões” (Akotirene, 2018, p. 29). A perspectiva interseccional, assim como a interculturalidade, é um elemento necessário da ressignificação da educação contemporânea. A interseccionalidade permite analisar de modo adequado as políticas públicas educacionais, promover a equidade e os direitos humanos no âmbito escolar e social, e desconstruir estereótipos e preconceitos em geral, contribuindo para a redução da violência e a garantia de direitos através da educação.

Contudo podemos afirmar que se trata de promover a própria dinâmica do ensino com experiências de vivência intercultural e interseccional, entendida aqui como o reconhecimento da pluralidade de perspectivas étnica, racial, de gênero e de classe.

É preciso rever as práticas institucionais em todas as suas dimensões. A *Rede Brasileira de Mulheres Filósofas* divulgou em 2024 um “Protocolo de Enfrentamento da Violência de Gênero” no qual discutem boas e más práticas nos ambientes institucionais acadêmicos. Um dos alguns aspectos apontados como más práticas é o desrespeito ao uso do nome social. Outro é a desatenção às necessidades específicas de gestantes, lactantes e mães em geral. Também é bem comum o viés de gênero das supostas piadas e brincadeiras, a desqualificação da

sanidade mental de mulheres como “desequilibradas” ou “histéricas” e as interrupções excessivas ou explicações desnecessárias a fim de “complementar”.

Estereótipos raciais e de gênero colaboram para a exclusão da população não-branca, LGBTQIAPN+ e do gênero feminino dos espaços educativos. Como o GT Filosofia e Gênero destacou em texto na Coluna Anpof, há um viés implícito que “forja percepções (conscientes ou inconscientes) que determinam a incapacidade de algum grupo, gênero, etnia, etc, que são tomadas como verdadeiras pela repetição constante desses estereótipos (os mesmos que associam o trabalho da mulher natural e historicamente ao de cuidado, por exemplo)” (GT Filosofia e Gênero, 2023, n.p.). Ou seja, a ausência de pessoas negras e indígenas, de mulheres e pessoas LGBTQIAPN+ não é uma coincidência, a Filosofia hegemônica está ancorada em um paradigma que exclui e que, no caso do Brasil, privilegia problemas estrangeiros, ao mesmo tempo que silencia diante dos problemas cotidianos. Cabe ressaltar que a monocultura dos estudos/comentário de autor com uma lógica de reprodução sem refutação também contribui para o silenciamento de experiências e, consequentemente, de opressões.

Contudo, há uma necessidade de questionamento da superioridade das ontologias ocidentais hegemônicas diante das ontologias “marginais”, como às dos africanos, afrodescendentes, ameríndios, mulheres, pessoas com deficiências, pessoas LGBTQIAPN+. Concordamos com Izilda Johanson que “um sistema de produção conceitual que se pretenda válido e verdadeiro do ponto de vista filosófico não pode ser um sistema que constrói seus conceitos com instrumentos deficientes e subestimando uma parte significativa da realidade à qual se aplica!” (Johanson, 2020, p. 238).

Por outro lado, é preciso considerar as possibilidades trazidas pela diversificação dos currículos e metodologias para além do pensamento hegemônico. Além de enriquecer as formas de compreender o mundo, trazer autores/as brasileiros/as permite trazer para a formação

e o ensino problemas filosóficos brasileiros com suas possíveis perspectivas. Mais importante que isso, permite com que estudantes se identifiquem com os temas estudados, se sintam capazes de filosofar e experimentalmente formas de pensar sua própria realidade.

4 Considerações finais

Para promover um ensino de Filosofia que seja inclusivo é preciso que a interculturalidade e a interseccionalidade guiem toda a dinâmica de ensino e aprendizagem. Candau e Koff (2006) alertam para alguns riscos de a interculturalidade se situar na lógica de importação sem dialogar profundamente com as características do multiculturalismo na sociedade brasileira, algo que demonstramos preocupação ao questionar a colonialidade dos conceitos. Ou ser reduzido a momentos pontuais, como, por exemplo, o Dia da Consciência Negra, e ficar no plano conceitual esquecendo que a diferença é parte da dinâmica concreta das escolas.

Por outro lado, destacamos as contribuições de uma abordagem intercultural e interseccional no ensino de Filosofia, pois ao romper com a reprodução de filosofias europeias canônicas e colocar problemas relevantes do território para debate, possibilita o incentivo ao filosofar no ensino, tanto para estudantes quanto para docentes. No mesmo sentido, podemos dizer que pode favorecer processos de humanização de si e do outro ao questionar como as categorias hegemônicas entendem brasileiros/as, bem como povos africanos e indígenas, as mulheres, entre outros grupos marginalizados.

Além disso, a abertura para filosofias outras pode potencializar as filosofias em sua pluralidade e na relação com os problemas brasileiros, possibilitando também pensar soluções para problemas locais das escolas. No entanto, só é possível encontrar a filosofia no Brasil fazendo uma virada epistemológica, que exige ampliar os parâmetros

sobre o que entendemos por Filosofia e filosofar, o que é consequência de uma visão mais ampla de humanidade.

Referências

- AKOTIRENE, Carla. *O que é interseccionalidade?* Belo Horizonte: Letramento: Justificando, 2018.
- BARRETO, Tobias. Estudos de filosofia. Introd. e notas de Paulo Mercadante e Antônio Paim; biobibliografia de Luiz Antônio Barreto. In: *Obras completas*. Rio de Janeiro: INL/Record, 1990.
- CANDAU, V. M.; KOFF, A. M. N. S. Conversas com... sobre a didática e a perspectiva multi/intercultural. *Educação & Sociedade*, São Paulo, v. 27, n. 95, p. 471-493, 2006.
- CARNEIRO, Aparecida Sueli. *A construção do outro como não-ser como fundamento do ser*. Tese (Doutorado em educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.
- CUSICANQUI, Silvia Rivera. *Ch'ixinakak utxiwa: una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*. Buenos Aires: Tinta Limón Ediciones, 2010.
- GALLO, Sílvio. Filosofia da educação no Brasil do século XX: da crítica ao conceito. In: *EcoS – Revista Científica*, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 261-284. jul; /dez; 2007.
- GALLO, Sílvio; KOHAN, Walter Omar. Crítica de alguns lugares-comuns ao se pensar a filosofia no ensino médio. In: GALLO, Sílvio; KOHAN, Walter Omar. (Org). *Filosofia no ensino médio*. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 174-196.
- GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural da amefricanidade. In: *Tempo Brasileiro*. n. 92-93. Rio de Janeiro: Ed. Global, jan./jun. 1988.
- GROSGOUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. *Soc. estado*. [online]. 2016a, vol. 31, n.1, p. 25-49.
- JOHANSON, Izilda Cristina. Por uma perspectiva feminista em história da filosofia. *Revista Ideação*, N. 42, Julho/Dezembro 2020. p. 233-252.

- OYĚWÙMÍ, Oyèrónkẹ́. *A invenção das mulheres: construindo um sentido africano para os discursos ocidentais de gênero*. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.
- PALÁCIOS, Gonçalo Armijos. *De como fazer filosofia sem ser grego, estar morto ou ser gênio*. Goiânia: Editora da UFG, 2004.
- RIBEIRO, Katiúscia. A legitimidade da filosofia africana no Brasil. In: *REVISTA CULT*. Dossiê: A história da filosofia no Brasil. Ano 24, abril 2021, edição 268.
- SILVA, Franklin Leopoldo e. História da filosofia: centro ou referencial? In: NETO, H. N. (Org.). *O ensino de Filosofia no 2º grau*. São Paulo: SOFIA: SEAF, 1986, p. 153-162.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma Introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- VINHA, Telma (et al). *Ataques de violência extrema em escolas no Brasil* [livro eletrônico]: causas e caminhos. 1. ed. São Paulo: D3e, 2023.
- WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In. CANDAU, Vera Maria (Org.). *Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-43.

A escola pública e os problemas filosóficos de nossa terra

Iraceles Ishii dos Santos¹

DOI: <https://doi.org/10.58942/eqs.197.02>

1 Introdução

Pretendemos investigar a relação do problema do ensino de Filosofia e os problemas da escola pública com a questão do território em nosso país. Vemos a escola pública hoje como um espaço marcado pela fragmentação e aniquilamento da espontaneidade das relações e interações humanas e não humanas. Compreendemos a questão do território como uma desterritorialização, como a falta de pertencimento com relação à terra e ao território, e a perda de nossa história e nossas origens. Por um lado, temos o problema da institucionalização ou burocratização das relações de ensino, que segue modelos de ensino não adequados às nossas origens; por outro lado, temos um ensino de Filosofia que não olha para os problemas de nossa terra em prol dos estudos de textos da Filosofia europeia. Assim, apresentamos que a origem dos nossos problemas tem relação com a desconexão com nossa ancestralidade, com nossa história, com nossa origem, com nossa terra.

¹ Atualmente é professora de Filosofia da rede pública do Estado de São Paulo e doutoranda em Educação pela Universidade Estadual Paulista, campus de Marília. Possui mestrado em Filosofia pela mesma instituição e graduação em Filosofia pela Universidade Estadual de Londrina.

Na seção 1, discutimos os problemas do chão da escola. Na seção 2, a partir da defesa dos saberes ancestrais na perspectiva da educação ambiental crítica, apresentamos o problema da desterritorialização do saber, a ruptura entre corpo, cultura e o território no qual pertencemos. Acreditamos que a desterritorialização do saber ocorrida na formação de professores no ensino de Filosofia impossibilita olhar os problemas filosóficos de nossa terra e a realidade da Escola Pública.

2 Os problemas do chão da Escola

A escola é o espaço idealizado para a soma de ações e experiências que deveriam ser responsáveis pelo processo formativo. Mas o corpo escola está fragmentado. Há uma cisão entre o espaço destinado ao alimento e o espaço destinado à aquisição de conhecimento, entre o corpo pedagógico, considerado responsável pela execução do currículo e da organização mental; e o corpo de trabalhadores responsáveis pelo cuidado alimentar e da limpeza e organização do espaço físico. Há fraturas e abismo entre os espaços, entre os agentes, entre as pessoas no interior da escola que fomentam e têm origem na visão equivocada de separação entre corpo e mente, que compactuam com as desigualdades econômicas e sociais. Como se fosse possível um processo de aprendizagem adquirido apenas por livros, e não por nossa relação com o alimento, e não pela totalidade de práticas e ações que nos envolvemos.

Em *Ensinando a transgredir*, bell hooks (2013, p. 181) ao nos contar suas experiências como professora universitária negra em um departamento de Filosofia estadunidense, afirma:

Uma das coisas que eu estava dizendo é que, como mulher negra, sempre tive aguda consciência da presença do meu corpo nesses ambientes que, na verdade, nos convidam a investir profundamente numa cisão entre mente e corpo, de tal modo que, em certo sentido, você está quase em conflito com a estrutura existente por ser uma mulher negra, quer professora, quer aluna. Mas, se você quiser permanecer ali,

precisa, em certo sentido, lembrar de si mesma — porque lembrar de si mesma é sempre ver a si mesma como um corpo num sistema que não se acostumou com sua presença ou com a sua dimensão física.

A cisão entre corpo e mente, mencionada por hooks, atinge não somente os espaços acadêmicos como também as demais instituições educacionais, não só em seu país, mas também aqui em nosso país. A estrutura enrijecida da instituição escolar ocidental parece ter sido arquitetada para um corpo ideal, não comportando os corpos que habitam nossa sociedade tão diferente e desigual: corpos negros, corpos gordas (Jimenez, 2022), corpos indígenas, trans, deficientes, pobres e diferentes. A arquitetura hostil das escolas e estrutura da educação em nosso país carregam essa cisão entre corpo e mente, e consolidam o silenciamento dos corpos que compõem a comunidade escolar.

Adiante, nesse trecho em que trava um diálogo com seu colega Ron Scapp, o mesmo afirma (Hooks, 2013, p. 184):

A noção tradicional de estar na sala de aula é a de um professor atrás de uma escrivaninha ou em pé à frente da classe, imobilizado. Estranhamente isso lembra o corpo de conhecimento firme e imóvel que integra a imutabilidade da própria verdade. E daí que sua roupa está suja, suas calças estão mal ajustadas ou sua camisa está amarfanhada? Enquanto a mente ainda estiver funcionando com elegância e eloquência, é isso que se deve apreciar.

Nesse momento os dois estavam analisando a escolha não por acaso de um professor universitário de Filosofia de bell hooks em se desdenhar da própria vestimenta, mostrando as consequências de uma episteme dualista de corpo e mente e depreciativa do corpo. Ao contrário do que se defende, a visão dualista de corpo e mente, como substâncias distintas e não causais, o que temos na prática é a prova de que elas estão mais embrenhadas do que independentes. Uma vez que se mostra o impacto no corpo, o desdém, produto de uma determinada visão de mundo. Mais do que isso, o que essa abordagem ensina é a

negação e o descuidado com a própria vida além do aspecto meramente estético social.

Na defesa de uma prática libertadora na educação, hooks denuncia os conjuntos de práticas conservadoras que congregam o silenciamento desses corpos que foram doutrinados a se ver como um outro corpo muito distante do seu. Inspirada pelo budismo engajado, hooks (2013, p. 211) enuncia que a sala de aula nunca é a mesma. A escola, compreendendo as vidas que a ocupam, nunca é a mesma. O caminho sugerido nesse diálogo parece nos encaminhar para importância de pertencer aos nossos próprios corpos, ocupar nosso corpo, nossa história, fisicamente, mentalmente, verbalmente, e nas oralidades ocupar os espaços.

O educador, ao fortalecer as práticas conservadoras e silenciadoras da escola tradicional, por mais que aborde questões sociais e conteúdos reflexivos críticos, faz soterrar pela prática silenciadora as informações transmitidas. Saber escutar o corpo estudantil oferece um caminho de mudança.

O trabalho do professor não se encerra na sala de aula, mas começa sobretudo nos corredores e na sala dos professores, com a comunidade escolar, através do diálogo e da paciência em ouvir as diferenças. A realidade conservadora das escolas impõe a necessidade de uma ginga capoeirista para fazer com que mudanças ocorram diante de uma correlação de forças, entre avançar e recuar. Os movimentos e organizações sociais ao colocarem em pauta a discussão sobre a precarização do trabalho de todos os setores da comunidade escolar, merendeiras, os que não possuem privilégios, nos traz um caminho não excludente de pensar e discutir a educação. Essa dimensão da educação é ignorada nos cursos de formação de licenciatura em Filosofia e nas discussões acadêmicas sobre os problemas do ensino.

Pensar os problemas do nosso corpo, terra e território é conceber que não há abismos entre as teorias que nos alimentam e a refeição que realizamos. É conceber que o modo e o que nos alimenta tem

conexão com as leituras de mundo que estamos propondo nas aulas. Assim, pensar as condições das merendeiras na escola pública é pensar os problemas da educação em nosso país.

Segundo a BNCC (Brasil, 2018, p. 16) constitui como uma das ações que o currículo deve promover é:

[...] decidir sobre formas de organização interdisciplinar dos componentes curriculares e fortalecer a competência pedagógica das equipes escolares para adotar estratégias mais dinâmicas, interativas e colaborativas em relação à gestão do ensino e da aprendizagem.

Contudo, na prática, compreende de forma limitada o trabalho interdisciplinar ao fornecer um roteiro pronto, os itinerários formativos, e não possibilitar uma construção real da equipe de professores na unidade escolar. O trabalho interdisciplinar é o reconhecimento de que cada um ocupa de acordo com suas experiências e saberes uma perspectiva que outrem não é sozinho capaz de compreender.

As práticas pedagógicas são pouco discutidas na formação universitária. Discutir os problemas reais da escola não é pauta na formação crítica do licenciado. Enquanto nas discussões acadêmicas sobre o ensino de Filosofia, encontramos o debate sobre os conteúdos do currículo de Filosofia versarem ou sobre a história da Filosofia ou sobre a Filosofia temática, no Estado de São Paulo ocorre a diminuição das disciplinas de humanas, Filosofia e Sociologia. Conforme resolução 84 de 31 de outubro de 2024, o corte de aulas da disciplina de Filosofia ocorre em detrimento do acréscimo de aulas em disciplinas ligadas às matérias de Português e Matemática, bem como de itinerários formativos com viés empreendedorista.

A partir de 2025, além dos itinerários formativos, teremos os itinerários técnicos: Administração, Agronegócio, Desenvolvimento de Sistemas, Vendas, Farmácia, Ciência de Dados, Logística, Enfermagem e Hotelaria e Eventos; que evidenciam uma formação alinhada ao discurso do mercado. Temos também o crescente controle do

funcionamento das aulas por meio de uma rede de dados, que têm minado a dinamicidade fundamental para o processo formativo. As aulas estão sendo cada vez mais ditadas e orquestradas por aplicativos e avaliações externas criadas de forma centralizadora que não respeita as diferenças e a diversidade encontrada em sala de aula. Os horários compartilhados pela equipe pedagógica antes destinados a discussão em equipe agora é ocupado com vídeos transmissões criados pela Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo, que tem resultado no silenciamento diante dos problemas.

As discussões sobre o debate entre história da Filosofia versus Filosofia temática se estabelecem na crença de que os problemas do ensino de Filosofia se resumem numa concepção de currículo pautada em conteúdos. Ignorando, assim, o todo que é a escola e a estrutura política que a mesma envolve.

A BNCC (Base Nacional Comum Curricular) trouxe-nos a imposição de um currículo comum prescrito. Contudo, só é possível pensar num currículo comum prescrito pela crença de que há também uma única cultura também comum a toda sociedade em que ele for aplicado. A ideia de uma cultura comum desrespeita a diversidade humana, territorial, de espécies e de organismos em nosso país. A imposição de uma organização do saber fornecida pelo currículo comum prescrito ignora a autonomia do professorado e de toda comunidade escolar, ou ainda, se constroi na crença da incapacidade da comunidade escolar de construir o próprio currículo. Desvelando que a orientação técnica surge em realidade como controle, que gera dependência e um não-engajamento da equipe no processo de construção curricular e com a formação dos estudantes.

A relação que se estabelece entre os que são considerados capacitados para a construção do currículo, os pesquisadores acadêmicos, e o que são destinados à sua consecução, pode ser compreendida pela relação descrita por Paulo Freire (2014) entre opressor e oprimido. Ou

melhor, entre a parcela opressora que agora se coloca junto aos oprimidos.

O medo da elite acadêmica de relegar à unidade escolar a escolha pelo currículo, é a mesma desconfiança de educadores com relação a seus educandos. O currículo comum prescrito fornece uma via de controle sobre a prática de ensino que gera dependência e submissão por um lado, e facilidades e redução de gastos financeiros, por parte do Estado, por outro lado. Uma vez que a construção do currículo pela equipe escolar geraria a necessidade de investimento na formação, melhor remuneração, ampliação da jornada fora de sala de aula, adequação dos espaços, materiais adequados, enfim, investimento na estrutura e na equipe, mudanças que consolidariam o fortalecimento do processo democrático na comunidade escolar.

Acreditamos que o currículo desconectado da realidade escolar é uma das facetas da fragmentação do saber, de uma mente concebida em desconexão com seu corpo. Mas qual seria a origem da cisão entre corpo e mente presente tanto na formação de professores nos cursos de Filosofia quanto na Escola pública?

3 A desterritorialização do saber

Em *A terra dá, a terra quer*, Nego Bispo (2023, p. 2), num discurso marcado pela ginga de um capoeirista, a partir do relato de uma memória de infância, narra logo no início a história de nosso território e o problema que assola nossa cultura:

Quando completei dez anos, comecei a adestrar bois. Foi assim que aprendi que adestrar e colonizar são a mesma coisa. Tanto o adestrador quanto o colonizador começam por desterritorializar o ente atacado quebrando-lhe a identidade, tirando-o de sua cosmologia, distanciando-o de seus sagrados, impondo-lhe novos modos de vida e colocando-lhe outro nome. O processo de denominação é uma

tentativa de apagamento de uma memória para que outra possa ser composta.

Adestrar e colonizar, desterritorializando saberes, são as práticas presentes na Academia, nos cursos de Filosofia, e na Escola pública, descritas na seção anterior. A perda de nosso território de saberes nos tornou suscetíveis a inúmeras confusões teóricas e descaminhos nas Filosofias, de desencontros na Escola pública.

O líder indigenista, Davi Kopenawa, na luta pela floresta, na luta por uma história que também é nossa, seguiu o desafio de transformar o conhecimento de seus ancestrais em palavras, o conhecimento recebido em sonhos noturnos ou sob o efeito da *yãkoana* (alucinógeno utilizado em rituais xamânicos) para que assim *o povo da mercadoria*, os invasores dessa terra, pudesse relembrar a própria história.

A queda do céu são as peles de papel que Kopenawa nos entrega o caminho de volta às nossas origens, ao retorno a nossa terra, por meio do universo dos sonhos. Nessa obra nos deparamos em vários momentos com a nossa história contada a partir daqueles que aqui já estavam (Kopenawa et al., 2015, p. 407-408):

No começo a terra dos antigos brancos era parecida com a nossa. Lá eram tão poucos quanto nós agora na floresta. Mas seu pensamento foi se perdendo cada vez mais numa trilha escura e emaranhada. Seus antepassados mais sábios, a quem Omama criou e a quem deu suas palavras, morreram. Depois disso, seus filhos e netos tiveram muitos filhos. Começaram a rejeitar os dizeres de seus antigos como se fossem mentiras e foram aos poucos se esquecendo deles. Derrubaram toda a floresta de sua terra para fazer roças cada vez maiores.

Roças cada vez maiores que alimentam cada vez menos gente e mais o próprio lucro. Na história yanomami destas terras que habitamos, todos descenderam da floresta. Os pensamentos em desconexão de suas origens, de uma terra viva onde coabitam diversas espécies, se perdem em confusões. O pensamento que se perde numa trilha escura e emaranhada é produto do que denominamos aqui como

desterritorialização do saber, ou seja, de um conhecimento que surge do desconhecimento do território que habitam e das origens onde e por quem foi construído. O que podemos interpretar como as confusões de sistemas e teorias filosóficas sem raízes, sem contexto, distantes de suas origens. Um sistema filosófico tem território e corpo, ignorar sua conexão com o tempo que o remete a um chão é a origem das confusões. Para compreender as teorias é necessária uma imersão no território em que foram forjadas.

A ideia de um conhecimento e ou verdade universal surgiram com a invenção moderna do sujeito transcendental, com a crença no uso da razão transcendental. No caminho contrário, o povo yanomami tem a conexão com a terra como o modo seguro que possibilita “ir longe” nos pensamentos:

As crianças dos brancos têm de aprender a desenhar suas palavras torcendo os dedos desajeitados por muito tempo com os olhos sempre cravados em peles de imagem. Entre nós, os rapazes que querem conhecer os xapiri têm de vencer o medo e deixar que os mais velhos soprem o pó de yãkoana em suas narinas. É doloroso, e também demora muito. Depois, eles têm de continuar trabalhando por conta própria, esforçando-se para ligar seus pensamentos um ao outro, o mais longe que puderem (Kopenawa et al., p. 376).

No trecho acima, temos uma comparação de dois tipos de educação. A primeira parte do controle de um corpo, de mãos treinadas a se voltar e reproduzir não o que vê em contato direto com o mundo, mas o que foi visto e apreendido por alguém e assim conectar-se a ideias de ideias. Essa é a educação compreendida como letramento e alfabetização.

Segundo o mestre Nego Bispo (2023, p. 12 e 13):

Na cidade, só havia a escola escriturada. Não havia outras escolas, escolas da inspiração ou da brincadeira. Quando as escolas escrituradas chegaram ao nosso território, foi de uma forma muito acelerada. A escrita queria, a qualquer custo, se instalar e passar a ser a linguagem

predominante. Enfrentamos um grande desafio porque os nossos contratos, que eram feitos pela oralidade, sofreram um ataque brusco para que fossem transformados em contratos escriturados. As nossas mestras e os nossos mestres da oralidade foram considerados desnecessários pelo sistema, e tentaram substituí-los pelos mestres da escrituração.

As mestras e mestres da oralidade possuem a história de nosso povo que precisa ser resgatada. A lógica reducionista do sistema em que somos governados nos ensinou a desvalidar saberes ancestrais que hoje são usurpados pelo mercado, pela indústria farmacêutica, por uma ciência mercantil, a biopirataria.

Os mestres da escrituração ditaram uma educação onde a criança não é avaliada porque aprendeu a se desenvolver e a compartilhar, mas porque aprendeu a escrever. O processo de transmissão da informação sem o ganho do processo de aquisição de saberes por meio da observação e interação com a vida, ganha no decorrer das fases, novos problemas. Quando fornecemos apenas a informação sem ensinar ou demonstrar os erros, as pequenas descobertas e todo contexto em que tenham sido produzidos, por quem e em que circunstâncias, fomentamos concepções equivocadas como um conhecimento universal, verdadeiro e independente de seu território e de seu tempo. Apagamos a dinâmica do processo de descoberta e a importância do erro.

A educação presente na cultura dos povos ancestrais *Yanomami*, consistiria na superação do medo para descoberta de um corpo aos rituais ancestrais. Uma educação para apreender a ver e sentir por si próprio, possibilitando que o corpo possa experienciar por si próprio, e não meramente reproduzir o que já foi descoberto. Esse processo não é feito solitariamente pela espécie humana, há participação de outros organismos, como o poder das plantas medicinais indígenas, a simbiose com as vidas que nos rodeiam e que nos constituem.

Nas palavras do mestre Nego Bispo (2023, p. 1):

Nos primeiros passos da minha vida, os mais velhos me orientaram a ouvir os cantos dos pássaros e os chiados da mata. Compreendo o ambiente onde dei os meus primeiros passos como uma das bases de lançamento da minha trajetória. Uma memória maravilhosa desse tempo, que ainda pulsa, é acordar ouvindo o canto da passarada informando quais as condições meteorológicas do dia. Os pássaros nos avisavam se ia chover, se ia ter sol ou se o céu ficaria nublado. Informado por eles, ainda antes de me levantar, eu já tinha a noção de como seria o dia. Outro pulsar das memórias de criança é o caminho da roça, que fazíamos junto às gerações mais velhas, a geração mãe e a geração avó. Ouvíamos a sonoridade emitida pela mata, a partir do movimento do vento e das águas dos riachos, rios e das cachoeiras, dependendo de por onde passávamos.

O caminho das roças que faziam junto às gerações mais velhas, era também feito com os pássaros, com o rio, com os ventos. Na citação acima, o mestre quilombola Nego Bispo apresenta uma *confluência de saberes* quilombolas com os saberes descritos por Kopenawa. O conhecimento ocorre quando nos conectamos com outras vidas, seja a dos ancestrais, seja a dos pássaros, das águas, ou do vento: o caminho da roça que conflui com o caminho da floresta. Compreender a linguagem de outros seres, como pássaros, requer perder as fronteiras dos abismos que fomos ensinados a reconhecer diante outros organismos, e tentar sentir o que eles estão transmitindo, como uma simbiose. Uma vez que corpo e terra estão conectados.

Lorena Cabnal, indígena maya e xinka, cofundadora do Movimento Feminista Comunitário Territorial na Guatemala e da Red de Sanadoras Ancestrales del Feminismo Comunitário, apresenta a defesa do território-corpo ao território-terra, e nos convida a olhar para o lugar da mulher nesse espaço do conhecimento dos povos ancestrais indígenas. Em *Defender o território-terra e não defender o território-corpo das mulheres é uma incoerência política* (2019), Cabnal enuncia a convergência de patriarcados: o ancestral dos povos originários, o ocidental, o africano.

Segundo Cabnal (2019b), o feminismo comunitário territorial indígena nasce de corpos indignados que foram atravessados por inúmeras violências:

Hoje, o feminismo comunitário territorial é um feminismo que ancora a pluralidade feminista comunitária continental porque existem outros feminismos que têm suas próprias histórias e maneiras. Esta é uma proposta epistêmica que vem de mulheres indígenas de comunidades indígenas. Não passou pela academia, não foi resultado de um projeto de cooperação internacional, não passa por nenhuma destas lógicas que, muitas vezes, têm como resultado que as mulheres indígenas então elaborem... Este [feminismo comunitário] nasce de corpos indignados, de corpos que foram atravessados por múltiplas violências e começaram a se fazer questionamentos muito fortes. E também começa a colocar elementos de interpelação a outros feminismos que na verdade interpretam a vida das mulheres indígenas nas comunidades, mas que também padronizam as opressões, que padronizam as emancipações, de como deveriam ser as mulheres indígenas e as que se denominam feministas.

A proposta epistêmica do feminismo comunitário territorial indígena tem em sua metodologia a escuta aos questionamentos que têm origem nos desafios e violências dos corpos dessas mulheres. Um caminho epistêmico que não se constrói com especulações de mundos possíveis e problemas especulativos, mas que surge das opressões que sofre a comunidade. É uma proposta epistêmica porque se trata de mudanças estruturais em nossa sociedade patriarcal.

O movimento ocorre pelo resgate dos saberes ancestrais, as datas do calendário lunar, do calendário maia, as diferentes relações de numerologia de corpos, da rede da vida, dos elementos da cosmogonia. Diferente do ensino de Filosofia que é marcado pelo resgate do conhecimento antigo greco-romano, porque não compreende os povos originários dessa terra como legítimos.

Numa educação ambiental crítica, as defesas do território, do corpo, dos organismos, da floresta, não se encontram divididas, mas compreendidas com uma mesma luta. O que só pode ocorrer no

enraizamento entre corpo, território e cultura. A pluralidade nas comunidades ancestrais tem origem numa relação não-mercadológica com a terra, de uma relação com significado, simbólica, espiritual e de organização comunal.

Nas primeiras invasões europeias em Abya Yala, conta Cabnal (2019b) que os indígenas homens entregaram mais 500 mulheres indígenas para serem exploradas sexualmente e servir de trabalho escravo na exploração de minério aos colonos. Segundo Lorena Cabnal, a violência com o corpo dessas mulheres marca talvez as primeiras rupturas do corpo com o território. Nesse sentido, segundo o feminismo territorial comunitário indígena (Cabnal, 2020) fazer a defesa do território-terra é fazer a defesa do território-corpo dessas mulheres que foram ou são exploradas e subjugadas, reconhecer no corpo o primeiro território de defesa..

O processo de cura segundo o feminismo comunitário territorial (Cabnal, 2019b) está num caminho cósmico político de resgate das memórias ancestrais de cura das mulheres. O caminho do resgate das memórias ancestrais de cura das mulheres porta a possibilidade do caminho de conexão com a terra e com a rede da vida. Esse processo implica em resgatar uma forma de relação com a vida, com o território, com o próprio corpo, que pode remover as infiltrações do sistema patriarcal, contra as imposições mercadológicas, sexistas, transfóbicas e gordofóbicas.

Compreendemos, então, que o antídoto ao patriarcalismo e também ao colonialismo para o povo maya e xinka estaria assim no resgate dos saberes ancestrais femininos de cura pelas plantas, onde há o aprendizado com as plantas e não apenas o uso das plantas.

A defesa de Kopenawa de um conhecimento que tem origem na relação dos povos indígenas com a terra através do ritual ancestral com plantas medicinais, e do caminho da roça descrito pelo mestre Nego Bispo, possuem confluências com a defesa de Cabnal do processo de cura pelo resgate dos saberes ancestrais de plantas medicinais que

estão resguardados na memória de mulheres. Caminhos que revelam uma relação com a terra, território, corpo, ou como nos coloca o feminismo territorial, com o território-corpo e com território-terra, através das plantas e de outros organismos.

A relação com as plantas, tanto na narrativa de Kopenawa quanto na de Cabnal, não se limita a visão reducionista e mercadológica que coisifica os outros organismos, mas revela uma relação simbiótica que possibilita-nos pertencer ao território e nos conectar à rede da vida. Segundo o quilombola Nego Bispo (2023, p. 13):

No quilombo, contamos histórias na boca da noite, na lua cheia, ao redor da fogueira. As histórias são contadas de modo prazeroso e por todos. Na cidade grande, contudo, só tem valor o que vira mercadoria. Lá não se contam histórias, apenas se escreve: escrever histórias é uma profissão. Nós contamos histórias sem cobrar nada de ninguém, o fazemos para fortalecer a nossa trajetória. E não contamos apenas as histórias dos seres humanos, contamos também histórias de bichos: macacos, onças e passarinhos.

Contam as histórias de outros seres, porque não os concebem com distanciamentos. Antropomorfizam para não cair no antropocentrismo.

Na cosmogonia dos povos da terra, as sementes são concebidas como portadoras dos princípios da vida, como agentes autônomas e que também podem ser professoras:

Defender nossas liberdades fundamentais significa lutar contra o “livre comércio” para proteger a liberdade das sementes (bija swaraj), a liberdade alimentar (anna swaraj), a liberdade da água (jal swaraj), a liberdade das terras (bhu swaraj), a liberdade das florestas (vana swaraj), e reinventar a democracia como a democracia da Terra, tanto a democracia de toda a vida como a democracia da vida cotidiana. Em nossos movimentos pela liberdade precisam de uma nova aprendizagem, de um novo empoderamento, de uma nova esperança. Com as sementes, aprendi as lições de auto-organização e renovação, diversidade e democracia; com a teoria quântica, aprendi a não

separabilidade e a não localidade, indeterminismo e incerteza, complementaridade e não exclusão, potencial e probabilidade (Shiva, 2024, p. 25).

Como um organismo livre, a semente, que possui um lugar no mundo é também portadora de conhecimentos que possuem confluências com outros saberes, por exemplo, científicos, que se propõem a uma visão crítica e não reducionista.

Afirmar a democracia da Terra é afirmar a democracia de todos os organismos ou ainda, de todos compartilhantes, inclusive os humanos. Como escreveu o mestre Nego Bispo (Santos, 2023, p. 59): “O nosso povo também dizia que a terra dá e a terra quer. Quando dizemos isso, não estamos falando da terra em si, mas da terra e de todos os seus compartilhantes”, sejam eles humanos e/ou sobretudo não-humanos.

Desterritorializar nossa episteme, a forma como concebemos a vida e o outro, é encontrar conexão com uma infinidade de organismos e microorganismos que compõem a terra. A desconexão da terra, do corpo, do território é o espaço que se abre para as injustiças. É o processo de dominação colonial, de rancar as raízes, de desprezar as origens para o mais profundo controle. O saber desterritorializado implica em injustiça alimentar, implica em mortes. A cura de um corpo/mente doente é o caminho contra a desconexão com a terra.

3 Considerações finais

Acreditamos que a desterritorialização do saber constitui a base dos problemas do ensino de Filosofia e dos problemas da formação de professores em Filosofia. As práticas filosóficas e acadêmicas desconectadas de nosso contexto na formação de professores de Filosofia compactuam com a construção de uma cisão entre indivíduo e sociedade, entre aquilo que pensamos e aquilo que somos enquanto corpo e enquanto ação. Nesse sentido, temos o não reconhecimento dos nossos

problemas como problemas filosóficos e invisibilização dos problemas do chão da escola nos debates acadêmicos de ensino de Filosofia. Fomos ensinados a ignorar os problemas filosóficos que nos cercam, bem como os problemas que assolam o chão da escola, o nosso território de saber.

Reconhecemos, assim, que as relações de dominação são reproduzidas no espaço escolar através da rigidez das regras, da hierarquização do saber, da desvalorização do trabalho de cuidado e limpeza, da desvalorização do trabalho de mulheres, da desvalorização de outros organismos não humanos, da não apropriação e pertencimento à terra, ao corpo e ao território.

Assim, toda comunidade escolar deveria ter o direito de participar das discussões curriculares: estudantes, familiares, educadores, gestores, administradores, merendeiras e equipe de limpeza. O engajamento e o envolvimento no processo seria uma consequência e não uma exigência. Ignorar que o conhecimento é um processo inacabado construído e decidido por quem dele participa, nos leva a excessos de informação que se perdem no tempo e não criam raízes no mundo por meio de ações e vivências.

Acreditamos que um dos caminhos possíveis para reversão da desterritorialização do saber na Filosofia, ou ainda, para territorialização do saber, está no resgate dos saberes ancestrais daqueles que pertencem a essas terras como o nosso legítimo conhecimento filosófico. Acreditamos também que a escolhas e a construção de saberes e práticas que envolvem o currículo só fariam justiça à terra se forem feitas por cada unidade escolar. Cada escola possui sua história composta pelas pessoas, organismos, corpos, terra e território que a integram. Assim, podemos reconhecer em nossa área de atuação, o ensino de Filosofia, a responsabilidade ambiental e, portanto, social, política e econômica com a vida dos seres e da terra.

Referências

- ANTUNES, R.; DRUCK, G. A epidemia da terceirização. In: ANTUNES, R. (org.). *Riqueza e miséria do trabalho no Brasil III*. São Paulo: Boitempo, 2014.
- BISPO DOS SANTOS, Antônio. *A terra dá, a terra quer*. São Paulo: Ubu Editora/PISEAGRAMA, 2023, 112p. ISBN 978-85-7126-105-1.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: ensino médio*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.
- CABNAL, Lorena. Lorena Cabnal: El cuerpo como territorio de defensa. Humus, chapter 2. *La Tinta* [online]. YouTube video, 03/12/2019b. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=gOkbzksSakQ>. Acesso: 19/11/2024.
- CABNAL, Lorena. *Defender o território-terra e não defender o território-corpo das mulheres é uma incoerência política*. Entrevista ao Instituto PACs, 26 de junho de 2019a. Disponível em <https://pacsinstituto.medium.com/defender-o-territ%C3%B3rioterra-e-n%C3%A3o-defender-o-territ%C3%B3rio-corpo-das-mulheres-%C3%A9-umaincoer%C3%Aancia-4ec7621e790b>. Acesso: 19/11/2024.
- CABNAL, Lorena. *La sanación como camino cósmico-político*. 25/01/2020. Ruda. Interview by Celeste Mayorga. Disponível em: <https://generoymetodologias.org/actualidad/detalle/la-sanacion-como-camino-cosmico-politico/>. Acesso: 19/11/2024.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014
- GOIANA, Ivaneide Severo. O avanço na terceirização das cozinhas: o caso das merendeiras em uma escola pública em ipubi-pe. *Anais do X Congresso Nacional de Educação*. Campina Grande: Realize Editora, 2024. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/114357>. Acesso em: 12 nov. 2024.
- HOOKEs, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.
- KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. *A queda do céu*. Palavras de um xamã Yanomami. Tradução de Beatriz Perrone-Moisés. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

- LIMULJA, Hanna. *O desejo dos outros*. Uma etnografia dos sonhos yanomami. São Paulo: Ubu Editora, 2022.
- POSEY, Darrell A. Indigenous knowledge, biodiversity, and international rights: Learning about forests from the Kayapó Indians of the Brazilian Amazon. *Commonwealth Forestry Review*, v. 73, n. 1, p. 25-29, 1994.
- SHIVA, Vandana. *¿Quién Alimenta Realmente al Mundo?* El fracaso de la agricultura industrial y la promesa de la agroecología. Madrid: Capitán Swing, 2018.
- SHIVA, Vandana. *Terra viva: minha vida em uma biodiversidade de movimentos*. São Paulo: Boitempo, 2024.

Luta antirracista e ensino de filosofia: combate ao racismo na escola

Gabriele Teixeira de Abreu¹

DOI: <https://doi.org/10.58942/eqs.197.03>

1 Introdução

AGORA É LEI

*Dá cadeia para quem me chamar de negro analfabeto
Só não dá cadeia para quem impõe o analfabetismo, obstruindo meu acesso às escolas
Dá cadeia para quem me chamar de negro burro
Só não dá cadeia para quem me chamar de “moreno”,
Mesmo sabendo que com isso querem me transformar em um híbrido
E assim como aos burros, negar as condições de reprodução da minha raça.*
Nego Bispo

Peço licença para dar início a este pensamento fazendo uma invocação das palavras do filósofo Antônio Bispo dos Santos, mestre Nego Bispo: “Viva viva! Viva, porque todas as vidas importam!”.

O motivo deste chamado é, na realidade, um pedido de auxílio não somente de um encantado, mas de uma força que continuará reverberando pela potência de vidência e afirmação da vida através do pensamento contra colonial e do viver quilombola. É também uma afirmação, uma tomada de posição diante do campo de batalha, no

¹ Mestranda em Ensino de Filosofia pela Universidade Federal do Ceará – PROF-FILO/UFC Fortaleza – Ceará, Brasil. E-mail: gabiabreu.ufc@gmail.com

combate contra as forças reacionárias que atravessam o plano de imanência da educação.

Este trabalho pretende pensar esta questão através de várias perspectivas, colocando alguns autores em diálogos, dentre eles: Foucault, Fanon, Mbembe, Antônio Bispo dos Santos, Deleuze, Guattari, Lélia Gonzalez, Bell Hooks e Angela Davis. E problematiza acerca do ensino de filosofia e seu papel no compromisso de combate ao racismo, fazendo articulações entre teoria e o trabalho no território escolar.

Tomando como ponto de partida a compreensão de que a escola enquanto instituição, está inserida dentro de uma estrutura profundamente marcada por desigualdades, sobretudo nas relações étnico-raciais, e que é perpassada por uma multiplicidade de forças que coloca em jogo as diversas relações de poder e os padrões cristalizados na sociedade, é possível então perceber em seu interior, as reproduções dessas desigualdades que não somente se fazem presentes como se atualizam de acordo com as novas tecnologias do poder.

Assim, este trabalho se insere numa perspectiva de responsabilidade e comprometimento com a luta antirracista, mais especificamente, por um ensino de filosofia voltado à esta causa.

Por determinação legal através das leis 10.639/2003 e 11.645/08 as culturas afro-brasileiras e indígenas devem estar presentes na escola. Entretanto, apesar do grande avanço que a mudança na legislação significou, presenciamos todos os dias atos de violência que vão desde as questões aparentemente simples e cotidianas como um comentário sobre a aparência, às tragédias mais absurdas e brutais que tomam os noticiários. Nesse caso, não há menor, ou maior grau, a crueldade do racismo é a mesma e reverbera na constituição das subjetividades marcadas pela violação dos direitos da população indígena e negra. Eis, então, a constatação de que a lei, sozinha, não muda nada.

Portanto, o intuito aqui é pensar de maneira estratégica, questionando o que podemos fazer, quais caminhos podemos seguir nesse horizonte que firma o compromisso e reafirma o papel político do

ensino de filosofia diante de todas as lutas que se apresentam na sociedade e se fazem tão urgentes. Lutas por justiça, democracia e respeito aos direitos, mas com destaque, neste momento para a luta antirracista na escola, e o motivo deste recorte se dá pela amplitude de cada tema que envolve diversas questões que precisam ser pautadas cuidadosamente e com a insistência de uma luta pela vida, porque é disso que se trata quando falamos de luta antirracista, é pelo direito de viver.

2 Colonização e racismo

No curso dado no College de France (1975-1976), “Em defesa da sociedade”, o filósofo Michel Foucault faz uma análise acerca do tema da emergência do biopoder na transição do século XVIII para o século XIX e, no capítulo AULA DE 17 DE MARÇO DE 1976, dedica-se a pensar acerca do problema do racismo e de como o Estado Moderno se estrutura a partir desse mecanismo. Segundo o autor, esta noção encontra-se relacionada a uma ideia racista, e vai ainda mais além, estendendo estes questionamentos aos movimentos e processos que se diziam de esquerda e que propunham a revolução. Foucault é ciente da dificuldade em abordar este tema, mas o faz ainda assim. “Como se pode fazer um biopoder funcionar e ao mesmo tempo exercer os direitos da guerra, os direitos do assassinio e da função da morte, senão passando pelo racismo? Era esse o problema, e eu acho que continua a ser esse o problema.” (Foucault, 1999, p. 315).

Em nome de um modo de funcionamento do Estado e das expansões colonialistas, foram cometidas grandes atrocidades, entre elas, o silenciamento da questão racial, ou seja, a negação do racismo, e os epistemicídios que ajudaram a fortalecer um processo de dominação utilizando diversos mecanismos. Vale ressaltar a atualidade deste pensamento nos tempos atuais, frente ao genocídio palestino, o que é ainda mais problemático, pelo fato de estarmos presos num novo ecoar de

tecnologias que exercem o biopoder de modo cada vez mais letal e perverso.

Fanon em “Os condenados da terra” aponta para a fraqueza dos ideais de emancipação europeus que enveredaram para um mundo cindido em dois, maniqueísta e narcísico, levando a uma condenação da humanidade e consequentemente de si mesma.

A discussão do mundo colonial pelo colonizado não é um confronto racional de pontos de vista. Não é um discurso o universal, mas a afirmação desenfreada de uma singularidade admitida como absoluta. O mundo colonial é um mundo maniqueísta. Não basta ao colono limitar fisicamente, com o auxílio de sua polícia e de sua gendarmaria, o espaço do colonizado. (Fanon, 1979, p. 33)

Ou seja, o que Fanon está apontando aqui é para processos de racialização que instauram uma distinção entre ‘colonizado’ e ‘colonizador’ e a produção de subjetividades que se forjam a partir desses lugares de inferiorização. Tais processos se dão pautados numa perspectiva de pensamento de superioridade que justifica a invasão de terras, culturas, corpos... para tomar posse, ‘conquistar’.

O líder quilombola e intelectual brasileiro, Antônio Bispo dos Santos, que gostava de ser chamado de Nego Bispo, também aborda o racismo como uma estrutura de dominação, mas com foco a partir da realidade brasileira e na resistência das comunidades quilombolas. Ele enfatiza a luta pela terra e a preservação da cultura como formas de combater o racismo. Entre os dois autores, há muitas conexões potentes e que nos dão uma ampla visão acerca da questão da colonização e do racismo. Destacamos o seguinte trecho que elucida essas *confluências*:

Os colonizadores, ao os generalizarem apenas como “índios”, estavam desenvolvendo uma técnica muito usada pelos adestradores, pois sempre que se quer adestrar um animal a primeira coisa que se muda é o seu nome. Ou seja, os colonizadores, ao substituírem as diversas autodenominações desses povos, impondo-os uma denominação generalizada, estavam tentando quebrar as suas identidades com o

intuito de os coisificar/ desumanizar. Mesmo compreendendo isso, vou utilizar também de forma generalizada o termo povos pindorâmicos com a intenção principal de contestar a denominação forjada pelos colonizadores. Com relação aos africanos, também aprendi na escola várias versões. Uma delas é a de que pelo fato dos índios terem se rebelado contra o trabalho escravo os portugueses resolveram trazer o povo da África, porque esses seriam mais “dóceis”, portanto, mais facilmente “domesticáveis”. No entanto, os povos africanos, assim como os povos pindorâmicos, também se rebelaram contra o trabalho escravo e possuem as suas diversas Colonização, Quilombos: modos e significações autodenominações. Os colonizadores, ao chamá-los apenas de “negros”, estavam utilizando a mesma estratégia usada contra os povos pindorâmicos de quebra da identidade por meio da técnica da domesticação (Bispo, 2015, p. 27).

Para Fanon, a descolonização é um processo violento e necessário para a libertação dos povos oprimidos. A alienação cultural imposta pelo colonialismo, que faz com que o colonizado internalize os valores do colonizador. Ele propõe a reconstrução da identidade negra por meio da rejeição desses valores e da afirmação de uma cultura autêntica e que a violência do colonizador só pode ser superada por meio da resistência ativa e da construção de uma nova identidade coletiva. Nego Bispo também fala sobre a descolonização, com um enfoque na resistência cultural e territorial. Ele defende a importância dos quilombos como espaços de autonomia e preservação das identidades, resistindo à opressão colonial e ao racismo contemporâneo. A ideia de *aquilombar* é um conceito apresentado como uma forma de resistência cultural e política. Ele vê os quilombos não apenas como espaços físicos, mas como símbolos de uma luta contínua pela autonomia e pela valorização da cultura afro-brasileira. E nesse processo de *aquilombamento*, o autor traz o tema da ancestralidade como uma fonte de força e resistência, essencial para a sobrevivência e a luta das comunidades quilombolas.

Ambos os pensadores abordam o racismo como uma estrutura de dominação que precisa ser desmantelada por meio da resistência cultural, política e econômica. Enquanto Fanon tem um enfoque mais

global e psicológico, Nego Bispo traz uma perspectiva localizada, enraizada na realidade brasileira e na luta quilombola. Juntos, eles oferecem ferramentas teóricas e práticas para entender e combater o racismo em suas múltiplas dimensões.

No ensaio, “Dos condenados da terra à necropolítica: Diálogos filosóficos entre Frantz Fanon e Achille Mbembe”, de Renato Nogueira, o filósofo nos convida a uma reflexão sobre as dinâmicas de poder e opressão que moldam as sociedades contemporâneas. Através de um diálogo instigante entre os pensamentos de Frantz Fanon e Achille Mbembe, o autor nos guia por um caminho de análise crítica que revela as continuidades e rupturas entre o colonialismo e as formas modernas de dominação.

Com sua obra “Os condenados da terra”, Frantz Fanon desafiou o “espírito europeu” e expôs as brutalidades do colonialismo, propondo a África como ponto de partida para uma nova compreensão da humanidade. Achille Mbembe, por sua vez, expande essas meditações fanonianas ao introduzir o conceito de *necropolítica*, argumentando que a *biopolítica* foucaultiana não é suficiente para entender as complexas relações de poder que definem o cenário político atual.

Deste modo, Nogueira (2018) nos apresenta uma articulação entre as ideias de Fanon, Foucault e Mbembe, explorando como a *necropolítica* e o *necropoder* se relacionam com as teses fanonianas e a *biopolítica* foucaultiana. Este ensaio não apenas faz conexões teóricas entre esses pensadores, mas também nos desafia a reconsiderar as formas de resistência e emancipação em um mundo onde a política da morte está institucionalizada. Os conceitos pensados pelo filósofo camaronês Achille Mbembe de *necropoder* e *necropolítica* diferem do *biopoder* e da *biopolítica*, porque segundo o autor vai além do “fazer viver e deixar morrer” e instaura uma política de morte. Portanto “fazer morrer e deixar viver.” E quando se trata desta questão, da morte, temos ainda uma repetição de números em diversas pesquisas realizadas periodicamente, onde as populações indígenas e negras ainda se encontram nas

situações de maior privação de direitos básicos, resultados de um passado colonial, escravocrata e racista.

Na obra *Mil Platôs v. 3 – Capitalismo e Esquizofrenia*, Deleuze e Guattari nos apresentam o conceito de *rostidade* e pensam o problema do racismo relacionado a figura do Homem Branco e de um identitarismo branco europeu e cristão.

Se o rosto é o Cristo, quer dizer o Homem branco médio qualquer, as primeiras desvios, os primeiros desvios padrão são raciais: o homem amarelo, o homem negro, homens de segunda ou terceira categoria. [...] O racismo procede por determinação das variações de desvios, em função do rosto Homem branco que pretende integrar em ondas cada vez mais excêntricas e retardadas os traços que não são conformes, ora para tolerá-los em determinado lugar e em determinadas condições, em certo gueto, ora para apagá-los no muro que jamais suporta a alteridade (é um judeu, é um árabe, é um negro, é um louco..., etc). Do ponto de vista do racismo, não existe exterior, não existem as pessoas de fora. Só existem pessoas que deveriam ser como nós, e cujo crime é não o serem (Deleuze; Guattari, 1987, p. 197)

Em uma projeção feita num estudo do Made-USP (Centro de Pesquisa em Macroeconomia das Desigualdades da Universidade de São Paulo), foi revelado que três em cada quatro brasileiros na pobreza são negros, comparado a uma participação de 56% de pretos e pardos no total da população².

Durante a pandemia da COVID-19, notícias mostrando o alto número de mortes por desnutrição de indígenas da etnia yanomami.

Estes dois fatos são um pequeno recorte de uma realidade que se mantém desde 1500 até a atualidade, e elucidam que estamos diante de uma profunda desigualdade que é contínua, está inscrita na história de milhares de pessoas e seguem sendo, muitas vezes, silenciadas. Como se as vidas negras e indígenas importassem menos. Isto não pode ser naturalizado, visto que é nestas condições que estamos a dar

²Segundo o IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística).

formas a modos de vida onde os direitos são violados sob diferentes aspectos e inúmeras camadas, reforçando a manutenção e formação de um imaginário coletivo profundamente racista.

2.1 O combate ao racismo precisa estar na escola

Lélia Gozalez dedicou parte significativa da sua obra para questionar essa pretensão de padrão ‘universal’ e fez a denúncia de como este processo se dá no ensino:

Estamos cansados de saber que nem na escola, nem nos livros onde mandam a gente estudar, não se fala da efetiva contribuição das classes populares, da mulher, do negro e do índio na nossa formação histórica e cultural. Na verdade, o que se faz é folclorizar todos eles. E o que é que fica? A impressão de que só os homens, os homens brancos, social e economicamente privilegiados, foram os únicos a construir esse país. A essa mentira tripla dá-se o nome de: sexismo, racismo e elitismo (Gonzalez, 2018, p. 119).

Como professores da Educação Básica, o que fazer diante de tudo isto? Sobretudo, filosoficamente, o que podemos?

Sem nenhuma pretensão de prescrições, tampouco de esgotar a questão, mas na tentativa de enfrentar este problema, mais ainda, de não silenciar e pensar a questão e seus desdobramentos, portanto olhar ‘no olho do furacão’ que criamos, podemos seguir por diversos caminhos, mas aqui seguiremos utilizando alguns conceitos que Deleuze e Guattari nos apresentam como *regime de signos* e a mudança desses regimes através da criação como *ato de resistência*.

Segundo Deleuze e Guattari, a noção de *signo* nos leva a fresta entre o *virtual* e o *atual*, ou entre a *memória* e a *matéria*. Nesse sentido, adquire uma potência ética, estética e política. Estamos então falando de composição de novas imagens do pensamento e de novos mundos.

Na obra “Proust e os Signos” Deleuze apresenta uma concepção que mostra toda a potência que este conceito de *signo* traz: “(...) se o presente não fosse passado ao mesmo tempo que presente, se o mesmo

momento não coexistisse consigo mesmo como presente e passado, ele nunca passaria, nunca um novo presente viria substituí-lo” (Deleuze, p. 73). Assim, o conceito de *signo* em Deleuze é profundamente ligado à ideia de encontro, desse modo, muito diferente de uma visão tradicional onde o *signo* é visto como parte de um sistema simbólico com significados predefinidos. O autor propõe que o *signo* é algo que se encontra, algo que surge de maneira contingente e inesperada. Esse encontro não é simplesmente uma representação de possibilidades já existentes, mas sim uma experiência que envolve o corpo e suas sensações, portanto, de modo algum poderia ser resultado de uma busca intelectual ou de um esforço consciente para preencher um significado ausente. Em vez disso, ele é um efeito corporal que se manifesta através de percepções e sensações. Isso significa que a inteligência é chamada e intensificada pelas afecções corporais, e não o contrário. Em outras palavras, o entendimento e a interpretação dos signos vêm depois das experiências sensoriais e corporais, e não antes.

Essa abordagem desafia a ideia de que o conhecimento e a compreensão são primariamente processos intelectuais, tão próprias das perspectivas epistemológicas remanescentes do racionalismo eurocêntrico. Para Deleuze, o corpo e suas afecções desempenham um papel crucial na formação do significado e na maneira como nos relacionamos com o mundo, portanto esta perspectiva está muito próxima das cosmovisões dos povos indígenas e africanos. O *signo*, portanto, é uma manifestação viva e dinâmica que emerge das interações *entre* o corpo e o ambiente, convocando um *saber* a partir dessas experiências sensoriais.

O motivo da escolha desses autores para pensar a questão do combate ao racismo na escola se dá por toda a força transgressora e potências subversivas da filosofia de Gilles Deleuze e Félix Guattari, particularmente em obras como o “O Anti-Édipo”, “Mil Platôs” e “O que é a filosofia?”, bem como suas produções individuais (ou melhor, obras que não compuseram juntos porque aqui a individualidade

inexiste, tudo é multiplicidade e agenciamentos coletivos que são sempre maquínicos e de enunciação) são obras que embora não se dirijam especificamente a tais fins, mas oferecem um vasto leque de ferramentas conceituais potentes para pensar a educação, a produção de conhecimento e a transformação social, especialmente no “como se dão” todos esses processos.

Quando pensamos suas ideias junto ao ensino de filosofia e à luta antirracista na escola do modo que escolhemos fazer aqui, a saber, explorando a noção de produção de signos e a mudança do regime de signos, estamos falando de processos fundamentais para desestabilizar estruturas opressivas e criar novas formas de pensar e agir.

Quando Deleuze e Guattari assinalam que o regime de signos dominante nas sociedades ocidentais modernas é frequentemente marcado por hierarquias, exclusões e opressões, estão apontando para os focos de problemas como o racismo.

É esta a abordagem que os autores fazem acerca de algumas questões como o racismo, como uma paranoia fascista delirante.

Como começa um delírio? [...] começa a delirar sobre o sistema de educação *em geral*, a necessidade de restaurar uma *raça* pura, a salvação da *ordem* moral e social, passando depois à *religião*, à oportunidade de um retorno à Bíblia, Abraão. [...] todo delírio é, primeiramente, investimento de um campo social, econômico, político, cultural, racial e racista, pedagógico, religioso: o delirante aplica à sua família e ao seu filho um delírio que os excede por todos os lados (Deleuze; Guattari, 2010, p. 362).

E como um investimento de um campo social, mais uma vez os autores reforçam esta noção da multiplicidade que envolve os processos, assim, se apresentam em várias esferas da vida ‘excedendo por todos os lados’.

Trazendo a questão para ‘pensar a prática e praticar o pensamento’, ou seja, para as nossas práticas na escola, esse regime se manifesta em currículos eurocêtricos, práticas pedagógicas excludentes e

representações estereotipadas de raça e cultura. Por isso falamos de luta antirracista, porque nesse contexto, são muitas as camadas de estratificações sedimentadas ao longo de anos de exclusão e sufocamento dos devires minoritários e das singularidades. Diante dessa paisagem, a luta antirracista atua como um processo de desterritorialização do regime de signos dominante. Falando em termos ainda mais práticos, isso significa desconstruir os signos que perpetuam o racismo e criar novos signos que promovam a emergência de novos encontros e afecções.

O ensino de filosofia pode ser um espaço privilegiado para essa produção de novos signos. Em vez de reproduzir um cânone filosófico tradicional, que muitas vezes exclui vozes não brancas e não europeias, a filosofia na escola pode se tornar uma prática de *criação de conceitos*, como nos propõem a dupla de autores. E pensando de maneira didática, isso envolve uma abertura a novos encontros e inclusão de pensadores não ocidentais, incluindo autores africanos, indígenas, afrodiáspóricos e de outras tradições marginalizadas para ampliar o repertório filosófico.

Usar conceitos filosóficos para analisar criticamente as estruturas racistas e suas manifestações na sociedade e na escola compõe a prática de experimentação de novos modos de pensar. Incentivar os estudantes a *criar conceitos* que desafiem as normas estabelecidas e abram espaço para novas formas de existência e resistência.

Segundo Deleuze, o ato de resistência está localizado no campo da criação. Desse modo, a partir dessa afirmação, o filósofo nos dá uma sugestão de uma força perene e capaz de vencer a morte, pois: “O ato de resistência possui duas faces. Ele é humano e é também um ato de arte. Somente o ato de resistência resiste à morte, seja sob a forma de uma obra de arte, seja sob a forma de uma luta entre os homens” (1999, p. 14).

3 Considerações finais

Nesse sentido, de superar a morte para afirmar, inventar e criar vida, a educação, mais especificamente o ensino de filosofia, assume um papel que segue pela via do que nos apresenta bell hooks com sua pedagogia engajada expressa na obra “Ensinando a Transgredir: a educação como prática de liberdade”, onde através de sua narrativa, podemos conhecer e aprender acerca dessa resistência e construção de uma nova realidade onde os estudantes encontram na escola o fortalecimento da autoestima e crença em suas capacidades através do amor e da alegria. Segundo bell hooks, esta construção no ambiente escolar é transformadora porque promove a descolonização das mentes e desenvolve o zelo e cuidado com o aspecto emocional dos estudantes e dos envolvidos no processo educacional.

Diante disso, a transformação da sala de aula e da escola em um ambiente de apoio e afirmação da luta antirracista, carrega as potências de agitação das partículas que compõem os estratos, promovendo uma revolução no campo molecular, como nos fala Guattari. Penso que não soa tão arbitrário o diálogo entre estes filósofos e filósofas, mesmo que sejam de diferentes tradições filosóficas, especialmente no que diz respeito às formas de combate a um pensamento hegemônico.

Para finalizar, trazemos este trecho do livro “Mulheres, raça e classe” (1981), da filósofa Angela Davis, que nos potencializa com uma das falas mais importantes na luta antirracista! A sua famosa frase: “Numa sociedade racista, não basta não ser racista, é necessário ser antirracista.” Ressaltamos a necessidade de um trabalho engajado e coletivo nas instituições, sobretudo nas escolas, para combater o racismo. Portanto, uma tarefa de toda a sociedade e não somente das comunidades negras e indígenas. A autora faz a defesa de uma conexão entre as pautas de gênero, raça e classe através da interseccionalidade. Podemos pensar este conceito como um *vetor* que irá potencializar, acelerar e intensificar os sentidos, módulos e direções das forças em jogo através da

união desses tensionamentos que incidem sobre o plano de imanência da educação.

Entretanto, pensando do ponto de vista de estratégias de luta, e retomando a questão inicial de que a lei sozinha não faz a transformação que precisa acontecer, e pensando na magnitude e profundidade de um problema que possui diversas ramificações, sobretudo no campo do inconsciente, embora o trabalho que acontece na escola seja de uma potência molecular absurda, ainda assim não basta. Porque as forças que estão a *rostificar* o plano da educação, estão em pleno vapor, ou melhor em plena velocidade das nano partículas, como por exemplo, a onda conservadora aliada aos interesses neoliberais que agem sobre o currículo e reduzem os processos de ensino e aprendizagem a um sistema de metas onde os mais bonitos sentidos de *aprender* e *ensinar* estão se perdendo, para dar lugar à ‘paranoia em larga escala’ das avaliações.

Referências

- ALMEIDA, Silvio. Luiz de. *Racismo estrutural*. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. *Estética da criação verbal*. Tradução Maria Emsantina Gal-vão G. Pereira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- hooks, bell. *Ensinando a transgredir: educação como prática da liberdade*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.
- DAVIS, Angela. *Mulheres, raça e classe*. São Paulo: Boitempo, 2016.
- DELEUZE, G. *Diferença e Repetição*. Tradução de Luis B. L. Orlandi e Roberto Machado, Rio de Janeiro, Graal, 2006.
- DELEUZE, G. *Crítica e Clínica*. Tradução de Peter Pál Pelbart. São Paulo: editora 34, 1997.
- DELEUZE, G. *Conversações*. Tradução de Peter Pál Pelbart. São Paulo: editora 34, 1992.

- DELEUZE, G. G. *Proust e os signos*. 2^a ed. Tradução de Antônio Carlos Piquet e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F., *O Anti-Édipo*. Tradução de Luis B. L. Orlandi. São Paulo: Editora 34, 2010.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F.. *Mil platôs: Capitalismo e esquizofrenia* (Vol.2). Editora 34. 1995.
- FANNON, Franz. *Os condenados da terra*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.
- FOUCAULT, Michel. *Em defesa da sociedade: curso no Collège de France (1975-1976)*. São Paulo: Martins Fontes, 1999
- LAPOUJADE, D., *Deleuze, os movimentos aberrantes*. Tradução de Laymert Garcia dos Santos. São Paulo: n-1 edições, 2015.
- MBEMBE, A. *Crítica da Razão Negra*. Tradução de Sebastião Nascimento. São Paulo: n-1 edições, 2018.
- MBEMBE, A. *Necropolítica*. 1^a edição [2003]. São Paulo: N-1, 2018a.
- PEIXOTO, Kércia P. F. *Racismo contra indígenas: reconhecer é combater*. *Antropológicas*, a. 21, 28 (2): 27-56, 2017.
- PEIXOTO, Kércia P. F. *“Eu Existo”: Afirmação Indígena e Nomeação do Racismo. Os Borari e Arapium da Terra Maró, Amazônia*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia. Universidade Federal do Pará. Belém, 2017.
- SANTOS, Antônio Bispo. *Colonização, Quilombo: modos e significados*. Brasília: INCTI; UnB; INCT; CNPq; MCTI, 2015.

Ensino de filosofia e racismo como problema filosófico: contribuições de Frantz Fanon, Achille Mbembe e Sueli Carneiro

Marinês B. Oliveira¹

DOI: <https://doi.org/10.58942/eqs.197.04>

1 Introdução

A implementação da Lei 10.639/03, que estabelece as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais, representou um marco significativo na educação brasileira ao tornar obrigatório o estudo da filosofia tradicional africana e das contribuições de filósofos africanos e afrodescendentes no currículo escolar (Brasil, 2004, p. 24). Essa exigência legal trouxe desafios substanciais para o ensino de Filosofia, uma vez que impôs a revisão crítica das normas tradicionalmente utilizadas na seleção dos conteúdos a serem ensinados. Essa revisão revelou não apenas a dimensão geopolítica e corpopolítica do conhecimento, mas também levou ao questionamento da presunção de uma epistemologia e de uma racionalidade universais. Além disso, essa inclusão curricular denunciou a cumplicidade histórica da Filosofia na reprodução do racismo epistêmico e na legitimação racional da desumanização de sujeitos racializados.

¹ Docente do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG). Doutoranda em Filosofia (UFABC). Membro do GT Filosofar e Ensinar a Filosofar. E-mail: marinesdias2@gmail.com

Nessa perspectiva, a obrigatoriedade do estudo das Filosofias africanas e afrodescendentes desafia todos os envolvidos no processo educacional a repensarem o racismo como um problema filosófico fundamental. O enfrentamento dessa ideologia que hierarquiza a humanidade não se trata apenas de uma questão sociológica ou política, mas de uma reflexão que atravessa a ética, a ontologia e a dinâmica do poder. As desigualdades raciais, enraizadas em estruturas históricas e discursivas, exigem uma abordagem filosófica que explore suas implicações na construção da subjetividade, na legitimidade do conhecimento e na configuração das relações sociais. Um dos principais desafios contemporâneos do ensino de filosofia é, portanto, integrar essas reflexões ao currículo de maneira crítica e significativa. Para tanto, é essencial considerar o racismo não apenas como um fenômeno isolado, mas como uma estrutura interseccional que afeta diferentes âmbitos do pensamento filosófico, como a epistemologia, a ética, a política e a construção das identidades.

No contexto filosófico, o racismo suscita uma indagação fundamental: o que é o humano? Esta pergunta, recorrente ao longo da história do pensamento filosófico, adquire novas camadas de significado quando analisamos os processos de violência e exclusão impostos aos corpos racializados. Ao negar a plena humanidade a determinados grupos, o racismo não apenas reforça barreiras sociais, mas também redefine os próprios limites do conceito de humanidade. Inserir essa temática no ensino de Filosofia é fundamental para estimular nos estudantes uma compreensão crítica sobre as categorias de humano, sujeito e “outro”, bem como sobre os mecanismos que instrumentalizam tais categorias para justificar opressão e violência. Além disso, permite a ampliação dos horizontes filosóficos, incorporando perspectivas que historicamente foram marginalizadas pelo pensamento hegemônico.

Para aprofundar essa reflexão, o presente trabalho, parte de uma pesquisa de Doutorado em andamento, analisa as contribuições de três importantes pensadores negros: Frantz Fanon, Achille Mbembe

e Sueli Carneiro. Esses autores oferecem abordagens inovadoras sobre o racismo, a descolonização do pensamento e a construção da subjetividade racializada, fornecendo ferramentas teóricas essenciais para repensar o ensino de Filosofia em um contexto plural e comprometido com a justiça social. Este estudo não tem a pretensão de esgotar as discussões sobre esses pensadores, mas visa introduzir seus conceitos centrais de forma acessível e didática. O objetivo é oferecer subsídios para que professores do ensino médio possam incorporar essas ideias em sala de aula, promovendo reflexões críticas sobre temas como racismo, colonialismo e a formação das identidades racializadas. Espera-se, assim, contribuir para um ensino de Filosofia mais plural e alinhado com as demandas contemporâneas por equidade e reconhecimento das diversas tradições filosóficas existentes, em atendimento à Lei 10.639/03.

2 Frantz Fanon e a tensão entre as Zonas do Ser e do Não-Ser

O homem negro, não é um homem. É um negro.
(Fanon, 2008, p. 36)

Frantz Omar Fanon, médico psiquiatra martinicano, é um dos mais influentes pensadores do século XX no campo da crítica ao colonialismo e suas implicações sociopolíticas e psicológicas. Participante ativo da Segunda Guerra Mundial ao lado das forças de resistência no norte da África e Europa, Fanon posteriormente mudou-se para a França, onde cursou medicina. Após a conclusão de seus estudos, engajou-se na luta anticolonial, tornando-se membro da Frente de Libertação Nacional da Argélia. Entre 1953 e 1956, atuou como médico-chefe do hospital psiquiátrico de Blida-Joinville, período em que aprofundou suas reflexões sobre o impacto do colonialismo nas estruturas sociais e nas subjetividades humanas (Faustino, 2015). Embora tenha vivido apenas 36 anos, o pensamento de Fanon permanece central na

discussão sobre colonialismo, racismo e descolonização. Seu legado reflete um compromisso inabalável com a luta pela descolonização, integrando um humanismo radical e uma crítica contundente às estruturas coloniais e suas consequências psíquicas e sociais.

2.1 Pele Negra, Máscaras Brancas e a Zona do Não-Ser

Em sua obra inaugural, *Pele Negra, Máscaras Brancas*, Fanon explora os impactos existenciais do racismo nos povos colonizados, introduzindo o conceito de “Zona do Não-Ser”, um espaço simbólico em que indivíduos racializados são desumanizados e reduzidos a objetos pela opressão colonial (Fanon, 2008). Este conceito é central para compreender a estrutura maniqueísta do mundo colonial. Segundo Fanon, a colonização estabelece uma dicotomia que separa colonizadores e colonizados, atribuindo aos primeiros o *status* de humanidade plena, enquanto reduz os últimos à condição de sub-humanos. Na Zona do Ser, encontram-se aqueles sujeitos reconhecidos como plenamente humanos dentro da ordem colonial: os colonizadores ou, mais amplamente, os indivíduos brancos no sistema racial moderno. Esse espaço é caracterizado pelo acesso a direitos, reconhecimento e dignidade. Os sujeitos da Zona do Ser têm suas vidas valorizadas e suas existências consideradas inquestionáveis.

Em contrapartida, na “Zona do Não-Ser”, os colonizados e racializados são desumanizados, tratados como ameaças ou como seres descartáveis. É nesse espaço que a violência colonial — física, simbólica e estrutural — se manifesta de maneira mais brutal. Fanon descreve a Zona do Não-Ser como “uma região extraordinariamente estéril e árida”, habitada pelo negro, o “Outro” do branco europeu (Fanon, 2008, p. 26). De acordo com ele, o “olhar do branco” transforma o negro em objeto de desprezo, medo ou curiosidade exótica. Esse processo de objetificação mina o senso de identidade e de pertencimento do indivíduo, fragmentando sua *psique*.

A Zona do Não-Ser é marcada pela alienação e pela negação da humanidade dos colonizados. Fanon argumenta que a desumanização afeta não apenas os corpos, mas também as subjetividades desses sujeitos. “O homem branco é um homem. O homem negro, é um negro” (Fanon, 2008, 26). O negro é um negro, pois lhe condicionaram historicamente a essa condição subalternizada.

Para Fanon, o racismo opera como uma hierarquia global baseada em uma “linha do humano” produzida e reproduzida politicamente. Aqueles acima dessa linha gozam de direitos e reconhecimento, enquanto os que estão abaixo têm sua humanidade negada. Esse sistema perpetua a lógica colonial, na qual o “Outro” é construído como inferior e marginal. Nesse sentido, ao negar aos colonizados a condição de plenamente humanos, a violência colonial não é apenas física, mas também ontológica.

A violência ontológica imposta aos colonizados não se limita ao apagamento de suas identidades e saberes, mas se manifesta também na produção de subjetividades fragilizadas, que precisam constantemente lutar para reafirmar sua humanidade e seu pertencimento ao mundo. O indivíduo negro, ao longo da história, tem sido representado de maneiras contrastantes e frequentemente reducionistas. De um lado, foi retratado como símbolo do atraso civilizacional, associado a práticas bárbaras e a uma suposta inferioridade cultural e intelectual. De outro, foi romantizado como portador de uma manifestação singular da humanidade, cujo valor reside na preservação de sua identidade e no orgulho de sua ancestralidade. Essa dualidade na representação do negro revela a necessidade urgente de um processo de reumanização, que vá além da simples valorização cultural e enfrente as estruturas históricas que despojaram sujeitos racializados de sua plena condição humana. Reumanizar o negro significa não apenas reafirmar sua humanidade como um dado inquestionável, mas também garantir que sua presença na história, na cultura e na filosofia seja reconhecida e legitimada. Isso implica reconduzi-lo à esfera do Ser, desmontando as

barreiras epistemológicas e institucionais que o mantiveram confinado à Zona do Não-Ser, como descreveu Fanon. É um processo que demanda a superação das narrativas de desumanização e a criação de condições concretas para que a dignidade e a agência dos povos negros sejam plenamente restituídas e exercidas.

A reflexão fanoniana é extremamente relevante, pois expõe as raízes profundas das desigualdades e violências estruturais. Sua obra não apenas denuncia o colonialismo e o racismo, mas também inspira práticas de resistência e de reconstrução de uma humanidade que reconheça a dignidade e o valor de todos os sujeitos, rompendo com as barreiras impostas pela lógica colonial. Fanon defende que a ruptura com a Zona do Não-Ser exige um processo de descolonização radical e violento (Fanon, 2022). Essa violência, segundo ele, não se limita ao confronto físico, mas inclui, sobretudo, a subversão dos sistemas de significação que sustentam a desumanização.

3 Achille Mbembe: A Necropolítica e as Permanências do Colonialismo

Em vez de considerar a razão a verdade do sujeito, podemos olhar para outras categorias fundadoras menos abstratas e mais palpáveis, tais como a vida e a morte.
(Mbembe, 2018, p. 11)

Achille Mbembe é um filósofo, historiador e teórico político camaronês reconhecido mundialmente por suas contribuições ao pensamento sobre colonialismo, pós-colonialismo e as dinâmicas de poder que sustentam as desigualdades globais. Figura central entre os intelectuais africanos contemporâneos, suas reflexões abrangem filosofia política, estudos africanos, teorias da violência, subjetividade e questões de raça e poder. Sua obra tem influenciado discussões acadêmicas e políticas em escala global, oferecendo novas perspectivas sobre a colonialidade e suas reverberações no presente.

Mbembe se destaca por sua crítica às continuidades do colonialismo no mundo contemporâneo, introduzindo a ideia de que a colonialidade — ou seja, as estruturas de poder, dominação e exploração originadas no colonialismo — persiste mesmo após o fim formal das colônias. Ele analisa como essas relações coloniais ainda moldam as dinâmicas políticas, econômicas e sociais no mundo globalizado, perpetuando desigualdades e exclusões.

Em sua obra *Necropolítica* (2018), Mbembe explora como o poder colonial ainda regula quem pode viver e quem deve morrer, ecoando as ideias de Fanon sobre a Zona do Não-Ser e, ao mesmo tempo, expandindo a ideia de biopoder de Michel Foucault. Enquanto o biopoder se refere ao controle e gestão da vida, Mbembe define a necropolítica como uma política de controle de corpos e vidas, em que o Estado ou outras estruturas de poder estabelecem quais vidas são consideradas dignas de proteção e quais podem ser descartadas. Essa lógica sustenta-se em uma hierarquia racial, econômica e social que marginaliza certos grupos, negando-lhes direitos fundamentais e relegando-os à condição de “mortos-vivos” — indivíduos cuja existência é marcada pela precariedade, violência e desumanização.

Em sua análise, Mbembe revela que em contextos marcados por guerra, segregação racial, pobreza e violência sistêmica, o poder soberano frequentemente se materializa como um mecanismo de exclusão letal, criando “mundos de morte” (Mbembe, 2018, p. 17). Mbembe utiliza o conceito de “estado de exceção”, desenvolvido por Giorgio Agamben (2014), para mostrar como o poder soberano se vale da emergência fictícia de inimigos para justificar a violência letal. Essa violência não visa apenas eliminar fisicamente os corpos indesejados, mas também negar-lhes agência política e identidade humana. Um exemplo contemporâneo pode ser encontrado nas políticas de imigração extremas, que criminalizam refugiados e imigrantes, ou na brutalidade policial contra pessoas negras, frequentemente vistas como ameaças em vez de cidadãos plenos. A necropolítica, então, é construída sobre a

ideia de “inimigos do Estado”, apresentada e reforçada por narrativas que justificam o extermínio de determinados grupos como uma necessidade para o bem-estar coletivo. Essa justificativa não é apenas discursiva, mas também prática, criando zonas de morte onde vastas populações são submetidas a condições de existência desumanas (Mbembe, 2017).

3.1 Racialidade e o Racismo como Tecnologia de Poder

De acordo com Mbembe, a noção de raça, embora não tenha base científica, desempenhou um papel fundamental na manutenção das hierarquias de poder. Para o filósofo, essa categoria ordinária, imaterial e fantasmagórica serviu como fundamento para essas catástrofes históricas, sendo responsável por “devastações inauditas e incalculáveis crimes e carnificinas” (Mbembe, 2018, p. 11). Com efeito, Mbembe defende que o racismo sempre foi uma sombra pairando sobre o pensamento e as práticas políticas do Ocidente, especialmente no que diz respeito às justificativas para violência, domínio e extermínio de povos estrangeiros. Segundo ele, a noção de raça humana se fundamenta na redução do corpo e do ser vivo a uma questão meramente fenotípica, baseada na aparência, na cor da pele e em outros traços superficiais. Nesse sentido, ele destaca que a raça remete a “simulacros da superfície”, ou seja, às representações primárias que não distinguem a forma do conteúdo ou o exterior do interior (Mbembe, 2018, p. 27). Dessa forma, as classificações raciais seriam apenas “ficções úteis” e “projeções ideológicas”, sustentadas por uma linguagem imprecisa e insuficiente para compreendê-las em sua totalidade. Assim, na perspectiva de Mbembe, o racismo não apenas nega a humanidade de determinados grupos, mas também os transforma em alvos permanentes de exclusão e violência.

Na perspectiva de Mbembe, o racismo é central para a necropolítica, funcionando como uma tecnologia que permite distinguir quais vidas podem ser descartadas impunemente. Ele traça uma ligação

histórica entre o racismo e as políticas ocidentais, que justificaram a colonização e a dominação de povos estrangeiros ao construí-los como “outros” desumanizados. Nesse sentido, Mbembe introduz o conceito de alterocídio, que consiste em constituir o outro como uma ameaça intrínseca que precisa ser controlada, neutralizada ou eliminada (Mbembe, 2018, p. 35). O racismo, portanto, é o mecanismo que sustenta essa lógica, criando uma barreira ontológica entre o “ser” (os sujeitos reconhecidos como plenamente humanos) e o “não-ser” (os corpos racializados, vistos como ameaças ou descartáveis).

A obra de Mbembe não se limita a uma crítica do presente; ela também é um chamado à ação. Ele aponta para a necessidade de resistir às lógicas necropolíticas por meio de movimentos que busquem a descolonização das mentes, dos corpos e das instituições. Assim como Fanon, Mbembe critica o humanismo tradicional, que, segundo ele, foi estruturado de forma a excluir sujeitos racializados e colonizados. A “linha do humano” torna-se um critério político que separa aqueles que pertencem ao sistema de direitos e privilégios daqueles que são condenados à exclusão e à morte. Em resposta, ele sugere um humanismo radical e inclusivo, capaz de abarcar a pluralidade das experiências humanas e superar as barreiras impostas pelo pensamento colonial. Sua proposta ecoa em iniciativas contemporâneas, como o afrofuturismo e os movimentos antirracistas globais, que tentam imaginar futuros em que a humanidade seja compreendida em toda a sua diversidade. Mbembe nos convida, portanto, a refletir sobre as condições que sustentam a violência e a exclusão, ao mesmo tempo em que propõe um novo horizonte de possibilidades: um mundo onde a vida humana não seja medida por critérios de utilidade ou cor, mas por sua dignidade intrínseca.

4 Sueli Carneiro – o dispositivo da racialidade e a construção do não-ser

[...] a afirmação do ser das pessoas brancas se dá pela negação do ser das pessoas negras.
(Carneiro, 2023, p. 13)

Sueli Carneiro nasceu em 1950, na cidade de São Paulo, e se tornou uma das mais importantes intelectuais negras do Brasil. Filósofa, escritora e ativista, ela se destacou por sua atuação na defesa dos direitos das mulheres negras e na luta contra o racismo estrutural no país. Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP), Carneiro fundou o Instituto Geledés, uma das principais organizações voltadas para a promoção da igualdade racial e de gênero no Brasil. Sua trajetória acadêmica e ativista contribuiu para a formulação de debates fundamentais sobre o impacto do racismo e do sexismo nas instituições sociais, especialmente nas políticas públicas e educacionais.

Dentre suas principais obras e contribuições teóricas, destaca-se o conceito de “dispositivo de racialidade”, desenvolvido em sua tese de doutorado e posteriormente publicado na obra *Dispositivo de Racialidade: A Construção do Outro como Não-Ser como Fundamento do Ser* (2023). Nesse estudo, Carneiro analisa como a estrutura do racismo opera na constituição das identidades e na manutenção das desigualdades raciais. Além disso, a autora tem participado de diversas publicações coletivas, contribuindo para a disseminação do pensamento decolonial e do feminismo negro no Brasil. Sua obra tem sido fundamental para repensar o papel das mulheres negras na sociedade e para questionar os mecanismos de opressão que perpetuam a exclusão social e econômica dessa população.

Publicado 18 anos após a defesa de sua tese de doutorado, a obra aprofunda a compreensão do racismo como um sistema estruturante das sociedades modernas, indo além de uma visão superficial do racismo como simples manifestação de preconceito ou discriminação.

Inspirada em Michel Foucault, que usou o termo “dispositivo” para designar as redes de saber-poder que estruturam as relações sociais, Carneiro aplica esse conceito para explicar como o racismo não se manifesta apenas em atitudes individuais, mas sim, como um mecanismo sociopolítico que organiza e perpetua hierarquias raciais. Nesse sentido, o “dispositivo de racialidade” é o conjunto de práticas, discursos e instituições que moldam as relações entre os grupos racializados e asseguram a manutenção de um sistema de dominação racial (Carneiro, 2023).

O conceito desenvolvido por Carneiro ajuda a compreender como as alteridades foram construídas durante o colonialismo europeu. Com foco particular na alteridade negra, Sueli Carneiro argumenta que esse dispositivo estabelece uma ontologia da diferença, ao promover uma separação entre o Eu e o Outro. Nessa divisão, o Eu se define através da negação e da inferiorização do Outro (Carneiro, 2023, p. 31). O Eu se coloca, assim, como naturalmente superior e como o modelo ideal de humanidade. Em contrapartida, o Outro é visto como irracional e incapaz de atingir os padrões de moralidade, cultura e civilização. Esse Outro é, portanto, confinado à posição de não-ser, conforme já nos havia alertado Fanon. Para Carneiro, o dispositivo de racialidade “também produz uma dualidade entre positivo e negativo, tendo na cor da pele o fator de identificação do normal, e a brancura será sua representação” (2023, p. 31). Essa dicotomia resulta na desumanização do Outro, o que justifica as políticas estatais brasileiras voltadas para o extermínio daqueles considerados indesejáveis

A partir dessa perspectiva, Carneiro argumenta que a racialidade não é uma característica inerente aos sujeitos, mas uma construção social que serve a determinados interesses de poder. A pessoa negra ou racializada é, nesse contexto, constituída como “Outro”, uma figura desumanizada que serve para definir o “Ser”, ou seja, o sujeito branco que ocupa a posição de centralidade e de humanidade plena. Essa construção do Outro como “não-ser”, conforme Carneiro

desenvolve, é o fundamento para a existência e a consolidação do ser dominante, já que a identidade do Ser é definida por oposição ao Outro. Isso significa que a branquitude não é apenas uma identidade racial, mas um espaço de poder e privilégio, que se afirma pela negação da humanidade e da dignidade dos corpos racializados.

4.1 O dispositivo da racialidade como lógica de exclusão e poder

Carneiro insere sua análise no contexto histórico do colonialismo, destacando que a racialização dos sujeitos foi uma das ferramentas centrais para a dominação colonial. O colonialismo europeu, ao estabelecer uma distinção entre o colonizador (branco) e o colonizado (não-branco), construiu a base sobre a qual o racismo moderno se consolidou. Essa hierarquização racial não desapareceu com o fim das colônias, mas se adaptou e se manteve nas estruturas sociais, políticas e econômicas das nações contemporâneas, especialmente na América Latina. No Brasil, esse legado colonial é particularmente evidente. A ideia de democracia racial, propagada ao longo do século XX, ajudou a mascarar as profundas desigualdades raciais que permeiam o país. A crença de que o Brasil seria uma nação “miscigenada” e sem racismo serviu como dispositivo ideológico para naturalizar a exclusão dos negros e indígenas. No entanto, como Carneiro aponta, essas populações foram sistematicamente marginalizadas e o dispositivo de racialidade continuou a operar para garantir que a branquitude permanecesse no centro do poder.

Outro ponto relevante na obra de Carneiro é a análise do papel das instituições e da cultura na manutenção do dispositivo de racialidade. O racismo, segundo ela, não é apenas um fenômeno interpessoal, mas uma estrutura enraizada em instituições como o sistema judiciário, a educação, o mercado de trabalho e a mídia. Essas instituições funcionam como mecanismos de reprodução das desigualdades raciais, ao mesmo tempo em que legitimam e naturalizam a posição subalterna

das pessoas negras e indígenas. A cultura também desempenha um papel crucial nesse processo. Carneiro observa que, ao longo da história, a cultura brasileira foi marcada por representações estereotipadas das pessoas negras, que reforçam sua posição de inferioridade (Carneiro, 2023, p. 43). Desde a literatura até as produções midiáticas, a imagem do negro foi associada a atributos negativos como a violência, a preguiça e a inferioridade intelectual. Essas representações não são meras construções simbólicas; elas têm efeitos concretos na vida das pessoas, pois moldam a forma como os indivíduos são percebidos e tratados na sociedade.

O conceito de “dispositivo de racialidade”, desenvolvido por Sueli Carneiro, é uma ferramenta poderosa para entender como o racismo se enraíza nas estruturas sociais e se perpetua ao longo do tempo. Ao abordar o racismo como um sistema de poder e não apenas como uma questão moral ou comportamental, Carneiro nos convida a repensar as bases sobre as quais as sociedades modernas foram construídas. Dessa forma, compreender o dispositivo de racialidade implica reconhecer que o racismo não é um fenômeno isolado, mas um mecanismo estruturante das relações sociais, que opera por meio de discursos, instituições e práticas cotidianas. Carneiro demonstra que essa engrenagem de exclusão não apenas marginaliza os sujeitos racializados, mas também fortalece a supremacia branca como referência de humanidade e universalidade. Portanto, combatê-la exige uma revisão crítica das epistemologias dominantes, que historicamente negaram a contribuição dos povos africanos e afrodescendentes para a constituição do pensamento humano. Trata-se de um processo de descolonização do conhecimento, que busca reequilibrar as estruturas de poder e promover a construção de uma sociedade mais justa, onde a diversidade racial seja reconhecida e valorizada não como um elemento exótico, mas como parte essencial da formação do mundo contemporâneo.

5 Considerações finais

As discussões desenvolvidas ao longo deste trabalho destacam a importância de repensar o ensino de filosofia a partir da Lei 10.639/2003, que impõe a necessidade de inserir as produções de filósofos e filósofas negros nos conteúdos ministrados e combater o racismo epistêmico responsável pelo silenciamento dessas vozes nos currículos. Uma vez que essa determinação não deve ser entendida como a mera inclusão de textos e autores, mas sim, como uma oportunidade de problematizar noções historicamente aprendidas e reproduzidas sobre conhecimento, ética e humanidade a partir de perspectivas outras, defendemos a necessidade de investigar o racismo como um problema filosófico central nas aulas de Filosofia.

Ao analisar as contribuições de Frantz Fanon, Achille Mbembe e Sueli Carneiro, é possível entender como o racismo vai além de uma questão social, inserindo-se profundamente nas estruturas ontológicas e epistêmicas que moldam nossa sociedade e nossa relação com o Outro. Fanon, com sua análise do impacto existencial do racismo e a ideia da Zona do Não-Ser, nos mostra como a desumanização racial afeta diretamente a identidade dos sujeitos racializados. Mbembe, ao ampliar esse debate com sua teoria da necropolítica, revela as implicações mortíferas do racismo no controle sobre a vida e a morte. Já Carneiro, com o conceito de dispositivo de racialidade, articula como a cor da pele é usada para definir o Eu hegemônico, entrelaçando as dimensões racial e sexual na construção das identidades. Esses pensadores nos oferecem ferramentas essenciais para uma abordagem crítica e transformadora do ensino da filosofia. O contato com o pensamento desses filósofos, até bem pouco tempo, alijados de nosso referencial, pode suscitar diversas questões que podem ser trabalhadas em sala de aula. Por exemplo:

• *De que maneira o conceito de Zona do Não-Ser de Frantz Fanon evidencia a desumanização dos sujeitos racializados e questiona os critérios filosóficos que definem a humanidade?*

Esta pergunta convida à reflexão sobre como Fanon problematiza a exclusão dos sujeitos racializados da categoria de humano, mostrando que a colonização impõe uma hierarquia ontológica em que determinadas existências são desconsideradas como plenamente humanas. O conceito de Zona do Não-Ser nos leva a questionar os fundamentos filosóficos que sustentam essa exclusão e a pensar em alternativas para a reconstrução da subjetividade dos povos historicamente marginalizados.

• *“Como o conceito de Zona do Não-Ser desafia a concepção ocidental tradicional de humanidade e nos obriga a repensar os limites da inclusão e da igualdade?”* Esta pergunta propõe um debate sobre os critérios historicamente estabelecidos para definir quem é reconhecido como humano e quem é excluído dessa categoria. A reflexão conduzida por Fanon nos mostra que a humanidade, tal como concebida na tradição ocidental, foi estruturada de maneira excludente, o que exige uma reavaliação filosófica sobre como construir uma noção de humanidade que reconheça a diversidade de existências sem hierarquizações.

• *“De que maneira o conceito de necropolítica revela os limites do poder soberano no controle da vida e da morte, e como ele redefine a relação entre política, violência e o corpo dos sujeitos marginalizados?”* Esta pergunta convida à reflexão sobre como a necropolítica de Achille Mbembe redefine a compreensão de poder político, revelando que, em contextos de exclusão e marginalização, o controle sobre a vida se dá pela imposição da morte ou de condições de vida que anulam a humanidade dos sujeitos.

• *“Como o conceito de alterocídio, entendido como a destruição do “outro” enquanto sujeito de conhecimento e existência, pode nos levar a reavaliar as práticas epistemológicas e políticas nas sociedades contemporâneas, especialmente em contextos de racismo e colonialismo?”* Esta questão investiga

como o alterocídio, a eliminação simbólica e física de sujeitos vistos como “outros”, nos leva a questionar não apenas a violência física, mas também a exclusão do conhecimento e da história de grupos marginalizados.

- *“Quais são as implicações éticas do exercício da necropolítica, em que o poder decide quem merece viver ou morrer, para a noção de direitos humanos e dignidade no mundo contemporâneo?”* Essa pergunta explora as consequências morais da necropolítica, colocando em questão como o exercício do poder soberano sobre a vida de certos grupos desafia os princípios de universalidade e igualdade dos direitos humanos.

- *“De que forma o conceito de Dispositivo de Racialidade de Sueli Carneiro ajuda a compreender o racismo como um mecanismo estrutural e não apenas como uma prática individual de discriminação?”* Esta questão estimula a análise do racismo não como uma falha moral isolada, mas como um sistema que organiza as relações sociais, políticas e econômicas. O conceito elaborado por Carneiro revela como o racismo opera por meio de instituições, discursos e práticas que garantem a manutenção das desigualdades raciais, exigindo uma abordagem filosófica que vá além da condenação moral e busque alternativas concretas de transformação estrutural.

- *“Como o Dispositivo de Racialidade pode ser desconstruído e quais estratégias filosóficas podem ser empregadas para dismantelar as hierarquias raciais e promover a equidade?”* Esta questão convida à reflexão sobre os desafios e possibilidades de superação das estruturas raciais historicamente consolidadas. A obra de Sueli Carneiro nos leva a pensar quais ferramentas filosóficas, políticas e epistemológicas podem ser utilizadas para desativar esse dispositivo e garantir uma sociedade em que a racialidade não seja um fator determinante de desigualdade e exclusão.

A filosofia, tradicionalmente ensinada a partir de um prisma ocidental, deve ser revisitada a partir das demandas de um mundo multicultural, em que a diversidade epistemológica ganha cada vez mais importância. Essa necessidade é particularmente evidente em um

país como o Brasil, cuja formação social e cultural é marcada por influências africanas, indígenas e europeias. Ademais, a promulgação da Lei 10.639/03, tornou obrigatório, há vinte anos, o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas ampliando o leque de saberes que integram a formação dos estudantes. Contudo, o cumprimento dessa legislação não deve ser visto apenas como uma obrigação curricular, mas como uma oportunidade para questionar os “regimes de verdade” que historicamente legitimaram certas formas de conhecimento em detrimento de outras.

Reforço que, ao incluir autores africanos e afrodescendentes nos conteúdos de Filosofia, não se deve pretender apenas acrescentar mais nomes à lista de pensadores estudados, mas questionando a própria estrutura do que se considera Filosofia. Os pensamentos de filósofos como Frantz Fanon, Achille Mbembe e Sueli Carneiro trazem à tona questões epistemológicas, ontológicas éticas e políticas que são fundamentais para a compreensão da experiência humana em sua totalidade, mas que, por muito tempo, foram ignoradas pelos currículos filosóficos tradicionais. Essas contribuições permitem uma ressignificação do ensino de Filosofia enquanto ferramenta de resistência epistemológica e, sobretudo, de transformação social.

Referências

- AGAMBEN, Giorgio. *Estado de Exceção*. Trad. Iraci D. Poleti. 2. Ed. São Paulo: Boitempo, 2004.
- CARNEIRO, Sueli. *Dispositivo de racialidade: a construção do outro como não ser como fundamento do ser*. Rio de Janeiro, Zahar, 2023.
- FAUSTINO, Deivison M. “Por que Fanon? Por que agora?”: *Frantz Fanon e os fanonismos no Brasil*. 2015. 252 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

- FANON, Frantz. *Os condenados da terra*. Trad. Lígia Fonseca Pereira, Regina Salgado Campos: Rio de Janeiro: Zahar, 2022.
- FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Trad. Renato Silveira. Salvador: Editora UFBA, 2008.
- MBEMBE, Achille. *Políticas da inimizade*. Trad. Marta Lança. Lisboa: Antígona, 2017.
- MBEMBE, Achille. *Necropolítica: biopoder, soberania, estado de exceção, política de morte*. São Paulo: N-1 edições, 2018.

SEÇÃO II
Filosofia, infâncias e ensino de
filosofia para/com crianças

Infâncias, filosofia *para/com* crianças e escola: uma revisão sistemática de literatura¹

Vitória Albert Sauzem²

DOI: <https://doi.org/10.58942/eqs.197.05>

1 Introdução

Este trabalho é parte da dissertação de mestrado intitulada *Filosofia, Infâncias e Escola: um estudo sobre as produções bibliográficas da área no período de 2017 a 2022*, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Santa Maria e versa sobre a *filosofia para/com crianças*. Historicamente, a filosofia nem sempre atribuiu um papel relevante às crianças e às infâncias. Associada a uma visão negativa desde a sua etimologia, a palavra infância vem do latim *infans*, composta pelo prefixo de negação *in* e pelo verbo *fari*, falar, ou seja, *infans* refere-se àquele que não fala. Dessa maneira, observa-se que desde a sua origem “[...] a palavra ‘infância’ está associada a uma falta, a uma ausência, que é inscrita no marco de uma incapacidade” (Kohan, 2007, p. 100).

Nesse contexto, durante muito tempo, as crianças foram vistas negativamente, sendo consideradas como seres sem razão e, também,

¹ Este texto trata-se de um recorte de um dos capítulos do projeto de Dissertação apresentado ao Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) para o exame de qualificação de Mestrado, em dezembro de 2024.

² Licenciada em Filosofia e mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

E-mail: vtoriasauzem@hotmail.com

como matéria maleável para a modelagem do adulto que se almeja formar, tratando-se, portanto, de um ‘vir a ser’, de uma potencialidade humana, que carece ser formada por outros adultos. Dessa forma, a criança “não é importante pelo que ela é, mas pelo que ela poderá vir a ser” (Cantalice, Cirino, 2020b, p. 2-3) e, portanto, estaria localizada à margem da sociedade.

Essa visão negativa da infância e das crianças fez com que a filosofia fosse por muito tempo considerada “coisa de adultos”, fortalecendo a ideia da impossibilidade de as crianças fazerem filosofia. Assim sendo, as crianças tradicionalmente colocadas fora do espaço da filosofia, afirmar a possibilidade de encontros entre filosofia, infâncias e crianças marcava uma relação até então de suspeita e em muitos casos até de resistência: estariam as crianças aptas ao exercício do filosofar?

A visão negativa das crianças e as infâncias começa a se modificar “a partir do século XVI, com o pensamento dos filósofos Michel de Montaigne, Rousseau, Schiller, entre outros” (Cantalice; Cirino, 2020b, p. 3). Desde então, passaram a ocupar outros lugares nas discussões filosóficas, sendo vistas como possibilidade, força e potência. Essa mudança ganha maior destaque no século XX com a criação do Programa de Filosofia para Crianças (PFpC) pelo professor Matthew Lipman, nos Estados Unidos, em 1969.

A percepção das dificuldades que seus/suas estudantes universitários/as tinham para realizar inferências lógicas foi a motivação de Lipman para a criação do PFpC, que surgiu com o objetivo de desenvolver habilidades cognitivas, promover a iniciação filosófica de crianças e jovens, bem como a “educação para o pensar; e preparação para uma cidadania responsável” (Cantalice; Cirino; 2020a, p. 66). Dessa forma, o PFpC se constitui como a reconstrução da filosofia tradicional, propondo uma nova metodologia, currículo e orientações para a formação de professores/as para levar a filosofia às escolas e promover a formação crítica das crianças.

No contexto do PFpC, destacam-se os conceitos de Novelas Filosóficas e de Comunidades de Investigação. Sobre as Novelas, elas são elaboradas com o intuito de que as crianças se identifiquem com as histórias e personagens apresentadas e, conseqüentemente, sintam-se incentivadas a dialogarem sobre os temas que são apresentados. Quanto às Comunidades de Investigação, elas compreendem a metodologia desenvolvida por Lipman para o trabalho da Filosofia com as crianças, onde as salas de aula são transformadas em um espaço fértil para a reflexão filosófica, para o descobrimento e a invenção, onde a investigação, dada através do diálogo, é tomada como “[...] a perseverança na exploração autocorretiva de questões consideradas, ao mesmo tempo, importantes e problemáticas” (Lipman, 1990, p. 37).

Com a ampliação do PFpC para os mais diversos países do mundo, surgiram inúmeros desafios teóricos, metodológicos e político-institucionais (Kohan, 2008). As tentativas de superação e de adequação do Programa às distintas realidades fez com que ganhasse “[...] contornos de acordo com os contextos nos quais estava inserido” (Junior, Freitas, Ferreira, 2021, p. 721), dando origem a outras propostas, como é o caso, no Brasil, da Filosofia *com* Crianças, desenvolvida, especialmente, pelo professor Walter Kohan. A criação da Filosofia *com* Crianças, manifestada como experiências de pensamento, indica uma nova forma da filosofia e das crianças se relacionarem, mais aberta e flexível, que abre mão de métodos e currículos pré-definidos, inclusive das Novelas Filosóficas.

A partir do conhecimento de ambas as abordagens, houve a necessidade de investigar o que se tem produzido sobre as relações entre infâncias, filosofia e educação em âmbito escolar no Brasil. Dessa maneira, o estado do conhecimento que empreendemos objetivou analisar o que os trabalhos já produzidos dizem sobre como a presença da filosofia na escola de ensino fundamental contribui para a formação escolar das crianças. Assim, visando socializar os resultados obtidos através da construção do Estado do Conhecimento, apresentamos inicialmente

o planejamento para a sua construção, isto é, como organizamos o nosso protocolo de pesquisa e, em seguida, apresentamos como se deu a constituição do *corpus* de análise. Por fim, expomos de maneira breve as análises e as principais considerações acerca do conteúdo dos 12 trabalhos selecionados para compor o estado do conhecimento.

2 Da constituição do *corpus* de análise

Visando analisar o que os trabalhos já produzidos têm a dizer sobre como a presença da filosofia na escola de ensino fundamental contribui para a formação escolar das crianças, empreendemos esforços na construção do estado do conhecimento. Esse processo é extremamente importante porque permite ao/a pesquisador/a uma melhor compreensão do campo a ser pesquisado, lhe possibilita conhecer o que já se tem produzido sobre a sua temática de interesse. A sua elaboração “evita que um pesquisador possa acreditar que reinventou a roda, isto é, acreditar que está fazendo uma grande descoberta científica mediante uma pesquisa inédita, mas que já foi há muito superada pelos pesquisadores mais destacados” (Groppo, Martins, 2006, p. 13).

O estado do conhecimento pode ser considerado como a base sobre a qual uma pesquisa consistente é construída. Para tanto, sua elaboração implica um processo planejado e rigoroso de busca e seleção do material a ser analisado, o que exige do/a pesquisador/a algumas definições preliminares, tais como: a escolha das fontes de produção científica e o tipo de material a ser buscado, os descritores de busca, o recorte temporal e os demais filtros que possam contribuir para a constituição de uma materialidade plausível, que possa caracterizar os principais aspectos do tema em questão.

A metodologia utilizada para a construção do estado do conhecimento teve como base as orientações sugeridas por Morosini e Fernandes (2014) e Santos e Morosini (2021, p. 127) que propõem, para a sua elaboração, quatro tipos diferentes de bibliografias, sendo elas: I)

Bibliografia anotada, que consiste na identificação e seleção dos trabalhos que farão parte do *corpus* de análise, determinada através da pesquisa por descritores e palavras-chave; II) Bibliografia sistematizada, em que, através da leitura flutuante dos resumos dos trabalhos, são selecionados apenas aqueles que abordam o tema específico que é tomado como objeto de investigação, ocorrendo, nesse momento, a seleção e o aprofundamento das pesquisas que farão parte do estado do conhecimento; III) Bibliografia categorizada, em que se dá a reorganização do *corpus* e a construção das categorias temáticas para a análise, a fim de identificar os principais elementos dos trabalhos selecionados; e, por último, IV) Bibliografia propositiva, momento em que, a partir da análise realizada e da identificação das proposições presentes nos trabalhos, o/a pesquisador/a tem condições de elaborar as suas contribuições ao campo do conhecimento em que sua pesquisa está inserida.

Para a construção do nosso estado do conhecimento, elegemos os artigos científicos como produções acadêmicas a serem consultadas no Portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Para o comando de busca, realizamos a seleção de quatro descritores combinados através do uso de operadores booleanos³, aplicando no campo de busca o seguinte comando: “filosofia para crianças” OR “filosofia com crianças” AND infâncias AND escola.

Somado a esse comando, para a integração dos trabalhos na organização do *corpus* de pesquisa operamos com o recorte temporal que compreende o período entre 2017 e 2024. Além disso, incluímos os trabalhos escritos na língua portuguesa e de acesso aberto. Cabe lembrar que a plataforma que foi selecionada possui suas particularidades, inclusive, um apanhado de filtros que ajudam a refinar as buscas. Dessa

³ Os operadores booleanos são fundamentais para a construção da estratégia de busca. São eles: o “AND”, o “OR” e o “NOT” que correspondem, respectivamente, ao “E”, “OU” ou “NÃO”. São esses operadores que irão fazer a ligação, isto é, que vão estabelecer as relações entre os termos de busca nas bases de dados eletrônicos.

forma, ainda selecionamos o filtro de produção nacional oferecido pela plataforma.

Da totalidade da bibliografia encontrada tem-se o seguinte contingente: cento e trinta e nove trabalhos, sendo cento e vinte um artigos, dez dissertações e oito capítulos de livro. Sobre essa materialidade, aplicamos os filtros a fim de constituir o *corpus* de análise, o que resultou em um total de quinze artigos. A partir da leitura flutuante dos títulos e resumos dos trabalhos selecionados, mesmo que nesses títulos e em suas palavras-chave contivessem as palavras estabelecidas para a sua inclusão na construção do estado do conhecimento, houve a exclusão de três artigos, em virtude de não atenderem aos critérios de inclusão. Dessa maneira, ao final das buscas, doze trabalhos compuseram o nosso *corpus* de análise. Apresentamos no quadro abaixo a documentação do *corpus* de análise resultante da aplicação dos filtros de inclusão e exclusão, juntamente com a seleção manual dos artigos e dissertações:

Quadro 1 – Documentação do *corpus* de análise

Indicador	REFERÊNCIA
CP1	BARROS, Joana Darc do Nascimento; MACEDO, Sheyla Maria Fontenele. O ensino de Filosofia para crianças: sentidos, significados e possibilidades. <i>Instrumento: Revista de Estudo e Pesquisa em Educação</i> , v. 22, n. 3, p. 460-477, 2020. DOI: https://doi.org/10.34019/1984-5499.2020.v22.30198 .
CP2	TIBÉRIO, Juliana Rocha. O ensino de filosofia para crianças. <i>Alamedas, [S. l.]</i> , v. 8, n. 2, p. 69-84, 2021. Disponível em: https://e-revista.unioeste.br/index.php/alamedas/article/view/25586 . Acesso em: 23 ago. 2024.
CP3	SILVA, José E. F. da; VELASCO, Patrícia. D. N. Competências e habilidades para a Filosofia na escola: correlações entre os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e a proposta lipmaniana de Filosofia para Crianças. <i>Revista Digital de Ensino de Filosofia – REFilo, [S. l.]</i> , v. 6, p. e13/ 1-16, 2020. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/refilo/article/view/43388 . Acesso em: 23 ago. 2024.

CP4	CANTALICE, Gizolene de Fátima Barbosa da Silva; CIRINO, Maria Reilta Dantas. Considerações sobre o conceito de “experiência” presente nas teorias filosofia para/com crianças. <i>Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação (RESAFE)</i> , [S. l.], v. 1, n. 32/33, p. 61-77, 2020a. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/view/35112 . Acesso em: 23 ago. 2024.
CP5	KOHAN, Walter Omar; CARVALHO, Magda Costa Carvalho. Da árvore e do rizoma: pensar para além do método o encontro da filosofia com a infância. <i>Educação e Filosofia</i> , Uberlândia, v. 32, n. 65, p. 527–564, 2018. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/41022 . Acesso em: 23 ago. 2024.
CP6	SANCHEZ, Liliane Barreira; MOTTA, Jaqueline da Cunha. Filosofia no ensino fundamental: formando cidadãos críticos? <i>O que nos faz pensar</i> , v. 28, n. 45, p. 386-401, 2019. DOI: https://doi.org/10.32334/oqnfp.2019n45a671
CP7	LORIERI, Marcos Antônio; OLIVEIRA, Eduardo Gasperoni de. Thaum e pensar bem na educação infantil. <i>EccoS – Revista Científica</i> , [S. l.], n. 47, p. 197-213, 2018. Disponível em: https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/7383 . Acesso em: 23 ago. 2024.
CP8	LERMEN, Sabrina; SCHULER, Betina. Filosofia com crianças na escola: práticas de leitura, escrita e exercício do pensamento na problematização do tempo. <i>HOLOS</i> , [S. l.], v. 2, p. 289-306, 2018. Disponível em: https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/6090 . Acesso em: 23 ago. 2024.
CP9	CASTRO, Luciana Xavier; SILVA, Kaique Aparecido Gonçalves e; SOUSA, Rones Aureliano de. A Construção do currículo da disciplina Filosofia na Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia – Eseba/UFU. <i>Olhares & Trilhas</i> , [S. l.], v. 22, n. 2, p. 251-259, 2020. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/olharettrilhas/article/view/51061 . Acesso em: 25 ago. 2024.
CP10	MURARO, D. N.; SOUSA, C. J. de. A educação filosófica por meio da narrativa: a experiência de pensar a democracia. <i>Educação e Filosofia</i> , Uberlândia, v. 33, n. 67, p. 243-274, 2019. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/47646 . Acesso em: 25 ago. 2024.

CP11	CANTALICE, Gizolene de F. B. da S.; CIRINO, Maria R. D. Filosofia e infância: formação docente para atuar em filosofia para/com crianças. <i>Revista Digital de Ensino de Filosofia – REFilo</i> , [S. l.], v. 6, p. e18/ 1–13, 2020b. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/refilo/article/view/46930 . Acesso em: 25 ago. 2024.
CP12	MARTON, Silmara Lídia; RODRIGUES, Allan de carvalho. a infância do professor: currículos vividos no despertar da experiência. <i>childhood & philosophy</i> , [S. l.], v. 14, n. 30, p. 385-405, 2018. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/childhood/article/view/32952 . Acesso em: 25 ago. 2024.

Fonte: elaborado pela autora (2024)

Na seção seguinte, apresentamos as principais considerações de nossa análise sobre o conteúdo dos 12 trabalhos selecionados para compor o estado do conhecimento. Para tanto, em um primeiro momento, estabelecemos algumas questões para nortear e conduzir a nossa análise e, posteriormente, apresentamos nossas categorias de análise, elaboradas através do agrupamento das produções e trabalhos por unidades de sentido. Por fim, munidos desses elementos, tivemos melhores condições de realizar a análise de conteúdo.

3 O estado do conhecimento a partir das categorias de análise

Iniciamos o estado do conhecimento estabelecendo algumas perguntas norteadoras para conduzir a nossa análise, como por exemplo, onde os trabalhos que dizem a respeito da Filosofia *para/com* Crianças, da infância e da escola são produzidos, o que eles têm a dizer sobre as contribuições do Ensino de Filosofia para a formação escolar das crianças, como se dá a presença da filosofia na escola de ensino fundamental, entre outras. Para pensar essas questões, construímos categorias de análise a partir da recorrência das quarenta e nove palavras-chave oriundas dos artigos selecionados. Realizamos o agrupamento

destas palavras por aproximações temáticas e obtivemos seis categorias de análise que nos possibilitam melhor compreender o nosso tema de pesquisa. São elas: 1) Filosofia; 2) Infâncias e Crianças; 3) Elementos da Escola; 4) Experiência na Filosofia *para/com* Crianças; 5) Educação; e 6) Potencialidades incentivadas através da relação da filosofia com as crianças.

No que diz respeito aos trabalhos analisados, chama a atenção os lugares onde foram produzidos: 7 deles estão localizados na região sudeste, 3 localizados na região nordeste e 2 na região sul, sendo apenas um deles no Rio Grande do Sul, intitulado *Filosofia com crianças na escola: práticas de leitura, escrita e exercício do pensamento na problematização do tempo* (2018), produzido por Sabrina Lermen e Betina Schuler.

Já nesse momento duas coisas nos chamam a atenção: i) a ausência de resultados captados sobre trabalhos acerca da Filosofia *para/com* Crianças, Infâncias e Escola nas regiões Norte e Centro-Oeste; e ii) a pequena quantidade de trabalhos captados no Estado do Rio Grande do Sul, confirmando que a temática do Ensino de Filosofia *para/com* Crianças não estaria sendo suficientemente explorada em nossa região. De modo geral, a maioria dos trabalhos que foram analisados — ao menos 7 deles — apresentam como metodologia a pesquisa teórico-bibliográfica. Os demais trabalhos tratam-se de pesquisa teórico-bibliográfica somada com alguma outra forma de pesquisa, como por exemplo pesquisa de campo, como o caso do texto CP1, pesquisa documental, como o texto CP3, e relatos de experiência presentes nos textos CP4, CP8, CP9.

De posse dessas informações gerais sobre o nosso *corpus* de pesquisa no âmbito do estado do conhecimento, bem como a organização dos grupos temáticos e a elaboração de categorias, o texto que segue oferece uma caracterização geral das principais discussões, desafios e argumentos referentes ao nosso tema de pesquisa. Passamos, agora, a análise pormenorizada das nossas categorias de análise.

3.1 Categoria de análise: Filosofia

Em nossas leituras, observamos que o conceito de *filosofia* está entre os assuntos mais recorrentes nos trabalhos analisados. Os diferentes aspectos que aparecem incluem a compreensão do que é filosofia quando vinculada à Filosofia *para/com* Crianças e a historicidade de cada uma das abordagens, bem como seus principais conceitos.

Sobre os aspectos da filosofia e do seu ensino, a leitura dos textos revelou que as práticas da Filosofia *para/com* Crianças se baseiam na concepção da filosofia como uma atitude, uma prática, o filosofar. Além disso, nessas abordagens, a retomada da filosofia como atitude está vinculada à vida e ao cotidiano, implicando pensar de maneira distinta àquilo que acontece e, também, problematizar aquilo que nos parece comum.

Essa compreensão que acabamos de descrever aparece nos seguintes textos: CP1, CP2, CP9, CP3, CP7 e CP8. De maneira geral, os textos analisados convergem no entendimento da filosofia como uma prática que mobiliza o pensamento crítico e sensível, sendo essencial para a construção de espaços que permitam superar adversidades e construir saberes. Assim, quando incorporada pela educação, a filosofia opera como um mecanismo de transformações humanas significativas.

Nos textos, a filosofia é caracterizada como uma prática reflexiva e se dá ao acolher problemas que despertam espanto e admiração no decorrer da nossa existência, acionando o pensamento crítico. A filosofia como atitude é voltada à problematização, ao questionamento e à investigação, tomados como motores do filosofar. Assim, na Filosofia *para/com* Crianças, através de uma prática dialógica, a filosofia tem a função de explicar os fenômenos e questões humanas, promover o desenvolvimento de habilidades específicas e transformar os modos de subjetivação dos sujeitos ao problematizar verdades e contextos históricos.

Um último assunto que aparece nessa subcategoria aborda o Ensino de Filosofia *para/com* Crianças. Novamente, o artigo CP1 traz contribuições importantes, ao defender que o Ensino de Filosofia *para* Crianças se afasta da ideia de dar tudo pronto para as crianças, reconhecendo a sua racionalidade. É, portanto, uma possibilidade de realizar transformações humanas significativas no que diz respeito a uma formação integral.

Outro assunto bastante discutido nos artigos que selecionamos trata-se da Filosofia *para* Crianças. Acerca desse aspecto, os pontos mais abordados tratam do resgate da historicidade do Programa de Filosofia *para* Crianças (PFpC), aludindo ao seu surgimento, o seu criador, as motivações para a sua criação e como o Programa chegou ao Brasil. Outros pontos a serem destacados referem-se às Novelas Filosóficas, às Comunidades de Investigação e as críticas ao Programa.

Acerca da historicidade da Filosofia *para* Crianças, os textos CP1, CP2, CP3, CP4, CP6, CP7, CP8, CP9, CP10 e CP11 destacam que o Programa de Filosofia *para* Crianças foi criado por Matthew Lipman nos anos de 1960, com o intuito de iniciar crianças e jovens no pensamento filosófico já no início da formação escolar. Sua principal motivação para a criação do PFpC foi a percepção das dificuldades que seus/suas alunos/as apresentavam ao fazer inferências lógicas, o que levou Lipman a acreditar que a formação crítica e reflexiva deveria iniciar já nos primeiros anos de escolaridade.

Conforme os textos CP4 e CP7, o PFpC tem três objetivos principais: iniciar as crianças na filosofia, educá-las para o pensamento crítico e prepará-las para uma cidadania responsável. O foco da proposta está no desenvolvimento de habilidades cognitivas como a capacidade de fazer conexões, avaliar informações e realizar inferências lógicas, estimulando a reflexão crítica e criativa.

Com a caracterização histórica do PFpC, um dos conceitos que apareceram na literatura atrelado ao Programa são as Novelas Filosóficas. Os textos CP3, CP1, CP4 e CP6 assinalam a importância das

Novelas criadas por Lipman para contextualizar o saber filosófico nos acontecimentos sociais e cotidianos das crianças, permitindo que elas se identifiquem com os personagens e, também, se sintam instigadas a debaterem sobre os temas filosóficos. No entanto, o uso desse recurso na condução das investigações filosóficas é um ponto controverso, pois é criticado por ser um material didático pronto, limitando a abertura para o imprevisto e para a criatividade no processo de investigação.

Outro elemento central do PFpC que aparece nos textos CP6, CP7, CP2, CP9 e CP10 são as Comunidades de Investigação. Elas dizem respeito à metodologia desenvolvida por Lipman para o trabalho com a Filosofia no PFpC. Trata-se de espaços marcados pelo caráter colaborativo, onde as crianças investigam e dialogam sobre questões filosóficas. Esse processo é baseado na democracia, equidade e respeito pela pluralidade de crenças e valores. O diálogo é o principal instrumento dessa metodologia e através dele e da reflexão conjunta e rigorosa, as crianças aprendem a compartilhar ideias, questionar pressupostos e desenvolver um pensamento autônomo. Acerca das Comunidades de Investigação, observamos que os textos que analisamos em nosso *corpus* de pesquisa convergem na opinião de que elas são extremamente importantes, porque inserem as crianças no universo do filosofar.

Apesar de suas contribuições, o PFpC não está isento de críticas. A literatura emergente menciona que entre as críticas mais recorrentes estão a acusação do caráter normativo do PFpC; o seu caráter contraditório, na medida em que visa uma sociedade democrática cujos membros em nenhum momento participaram da formulação do PFpC; o uso das Novelas Filosóficas, que trazem escolhas metodológicas implícitas e a ênfase na lógica para o filosofar, deixando em segundo plano a dimensão psíquica dos seres humanos. Tais críticas podem ser observadas com maior detalhe nos textos CP5 e CP6. Ainda, é importante mencionar que as críticas não anulam as contribuições e o aspecto inovador da proposta da Filosofia *para* Crianças, antes, abrem caminhos para refletir sobre os seus limites e possibilidades.

Um último aspecto a ser apresentado, ainda sobre a filosofia, diz respeito à Filosofia *com* Crianças. A esse respeito, os artigos CP1, CP8 e CP11 destacam a mudança de proposição “*para*” para o “*com*” e as principais características dessa abordagem. Os textos pontuam que a Filosofia *com* Crianças surgiu nos anos 2000 com o trabalho de Walter Kohan, e que essa prática é caracterizada pelo seu caráter experimental e por não seguir um currículo ou metodologia fixa, o que indica a ideia de abertura e de possibilidades. Ao contrário do PFpC, que propõe a aplicação de um programa pronto, a Filosofia *com* Crianças busca um processo de investigação e problematização ativo, no qual as crianças são reconhecidas como sujeitos do pensamento, promovendo um fazer filosofia *com* crianças e não ensinar filosofia *para* crianças.

Tendo isso em vista, o artigo CP8 defende que a abordagem da Filosofia *com* Crianças não se trata de um manual a ser seguido, mas uma prática de exercício contínuo de pensamento o que abre possibilidades para além dos pressupostos iniciais e promove irrupções no próprio pensamento. Já o artigo CP12 destaca que a Filosofia *com* Crianças transformou os modos dos sujeitos se relacionarem com a filosofia e com a educação, por proporcionar a efetiva autonomia dos professores/as e alunos/as, por integrar-se à realidade do contexto escolar, entre outras razões. No plano da prática, através da ação do/a professor/a de oferecer signos que levam ao pensar, é possível que experiências sejam provocadas, levando os envolvidos a um contato autêntico com si mesmos.

A partir dessas considerações, a análise dos textos revela que compreensão predominante de filosofia nas abordagens da Filosofias *para/com* Crianças é a filosofia como uma atividade reflexiva vinculada vida e fortemente associada com a presença de problematizações, com o hábito de desnaturalizar o comum, impulsionando o pensamento crítico. Essa visão permite que as crianças participem ativamente de práticas investigativas, tornando-se produtoras de saber, que refletem e constroem suas próprias representações. No entanto, apesar de

reconhecerem a importância dessa prática, os textos analisados não indicam como criar espaços propícios para o exercício do filosofar ou hábitos filosóficos nas escolas de Ensino Fundamental e de Educação Infantil, apontando para a necessidade de aprofundamento desse aspecto.

Além disso, observou-se que, enquanto o PFpC pressupõe levar algo pronto para ser trabalhado junto das crianças, a Filosofia *com* Crianças é marcada pela sua abertura, pela possibilidade do novo, priorizando um fazer filosófico que emerge junto às crianças. Apesar das suas distinções, ambas as propostas defendem a aproximação da filosofia e as crianças, através do diálogo filosófico, da capacidade das crianças de questionar, argumentar e refletir. A literatura analisada mostrou um maior foco no Programa de Filosofia *para* Crianças do que a Filosofia *com* Crianças, o que nos levou a direcionar a pesquisa para um exame mais detalhado dos aspectos teóricos da Filosofia *com* Crianças.

3.2 Categoria de análise: Infâncias e Crianças

Em nossa análise encontramos dois conceitos que estão intimamente relacionados ao nosso tema de pesquisa, a saber, os conceitos de *infância* e de *crianças*. Como resultado das leituras, encontramos duas compreensões distintas de infância, uma associada a uma temporalidade cronológica, tratando-se de uma infância majoritária, isto é, como uma etapa cronológica da vida, e a outra a uma temporalidade aionica, intensiva, tratando-se de uma infância que está dentro do ser humano independentemente de sua idade, diz respeito ao devir-criança que se faz uma juventude universal. Além disso, também encontramos dois entendimentos distintos acerca do conceito de crianças, um se apresenta de maneira negativa, tomando a criança como um vir a ser, como algo incompleto, e o outro de maneira positiva, que reconhece a criança naquilo que ela é.

Para abordar as duas compreensões distintas de infância, destacamos o artigo CP11, no qual as autoras buscaram compreender

como acontece os processos de formação de professores para atuarem tanto no Programa de Filosofia *para* Crianças, como nas Experiências de Pensamento promovidas pela Filosofia *com* Crianças. Tendo isso em vista, exploram conceitos importantes, como os de infância e de crianças, até chegarem na temática da formação de professores para atuarem nessas práticas.

Acerca da modificação da visão negativa da filosofia sobre as crianças, destacam-se os artigos CP2, CP6 e CP7, que explicitam que essa mudança ocorre especialmente em virtude das contribuições de Lipman que, ao defender uma educação filosófica iniciada desde infância, reconhece os direitos das crianças e toma a infância como uma dimensão legítima da experiência humana, tão habilitada para o tratamento filosófico de inúmeras questões quanto outras etapas da vida.

As produções emergentes nos informam que compreender a infância como potência criativa, suspendendo a infância acelerada, idealizada, tomada como falta ou como matéria maleável para a realização do adulto no futuro, transforma a maneira como nos relacionamos com as crianças, com o mundo e com o próprio pensar. Esse deslocamento convoca a rever nossas concepções, visto que novas sensibilidades são exercitadas pela “linguagem da infância que se vinculam à paciência do olhar cada detalhe e a uma escuta sensível que se espanta com o habitual e, ao se afetar, inventa novas formas de estar no mundo” (Marton; Rodrigues, 2018, p. 391-392).

As análises dos textos destacam a importância de reconhecer a pluralidade das infâncias, isto é, a diversidade de concepções que são aceitas e que se relacionam para compor a compreensão do conceito e, também, reconhecer as crianças como seres sociais, que atuam e modificam o meio em que estão inseridas. É preciso compreendê-las como capazes desde o princípio pois, ao contrário, qualquer possibilidade delas se envolverem em reflexões e raciocínios e de atribuir significados ao que acontece fica mesmo prejudicada. Nesse sentido, é essencial

oferecer condições que permitam que falem, questionem e problematizem a partir dos seus contextos.

3.3 Categoria de análise: Elementos da Escola

Nesta categoria de análise, destacam-se dois aspectos vinculados à escola, a saber, a atuação e formação de professores/as no trabalho da Filosofia *para* ou *com* Crianças e a questão do currículo, ou melhor, da falta dele. Sobre o primeiro aspecto, os textos problematizam a ausência de uma formação específica para os/as professores/as trabalharem nessas abordagens. O artigo CP10, por exemplo, chama a atenção para o fato de que as práticas docentes no contexto de atuação da Filosofia *para/com* Crianças não são neutras, pois os/as educadores/as assumem um conjunto de valores que orientam as suas atividades. Já os textos CP1 e CP6 reconhecem a importância dos professores para a realização das Comunidades de Investigação e/ou das Experiências de Pensamento, no entanto, alertam que estes devem assumir uma postura ética e cuidadosa, evitando projetar suas convicções sobre as crianças, visto que existe uma tendência delas atribuírem muito valor ao “posicionamento do professor” (Sanchez; Motta, 2019, p. 394-395).

Sobre a atuação dos professores, os textos CP6, CP5 e CP11 compartilham do entendimento de que na condução das investigações filosóficas no PFpC os/as professores/as são vistos/as como mediadores/as das práticas. Assim, precisam estar preparados para orientar o pensamento das crianças durante as investigações, devendo identificar as suas necessidades e possibilidades de desenvolvimento, promovendo, principalmente, a interação entre os alunos.

Nas Experiências de Pensamento que acontecem na Filosofia *com* Crianças a atuação dos professores também é tematizada, de maneira muito íntima com a formação de professores/as. No texto CP11, as autoras informam que não existe um método específico para a formação de professores para atuarem na Filosofia *com* Crianças, pois o/a professor/a vai se formando em processo, se transformando junto das

crianças. O que existem são algumas sugestões — que juntas são nomeadas de composição — para guiar a ação docente em direção às Experiências de Pensamento. Elas incluem uma disposição inicial, a vivência de um texto, a sua problematização, a escolha de um tema, o diálogo e, por fim, as reflexões para pensar. Dessa forma, a promoção da experiência se destaca como a essência para a formação docente para atuar na Filosofia *com* Crianças.

A esse respeito, o artigo CP12 complementa que, o que está em jogo na atuação dos/as professores/as nas práticas de Filosofia *com* Crianças é uma relação, o encontro de pessoas em torno do desejo de pensar e sentir. Em sua prática, cabe ao/a professor/a propiciar que a experiência aconteça, no entanto, não há garantia nenhuma da sua ocorrência.

Nesse contexto, percebemos em nossa análise que tanto Lipman como Kohan, cada uma com as suas particularidades, enfatizam a importância da formação de professores/as para atuar na Filosofia *para* ou *com* Crianças, promovendo o desenvolvimento do filosofar desde a educação infantil. Os textos apontam ainda a necessidade de uma preparação adequada dos educadores, pois na ausência desta, eles/as podem enfrentar dificuldades na mediação nas práticas e na promoção do diálogo, limitando as potencialidades das práticas. Os textos analisados apontam que a formação docente ainda é um desafio, exigindo maior atenção para garantir que os educadores estejam capacitados a conduzir essas práticas de forma efetiva.

Além disso, os textos também indicaram uma preocupação com a forma como se dá a presença da filosofia nas escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, problematizando, para tanto, a questão do currículo para orientar as práticas de Filosofia *para* ou *com* Crianças. A esse respeito, os textos CP1 e CP6 afirmam que é incomum encontrar escolas brasileiras que desenvolvam o Ensino de Filosofia na infância ou em anos anteriores ao ensino médio no contexto da educação básica, embora alguns componentes que caracterizam o ensino de filosofia

sejam contemplados nos documentos que orientam a educação nesses níveis de ensino. Além disso, o texto CP6 informa que quando presente na Educação Infantil ou no Ensino Fundamental, a filosofia aparece de forma interdisciplinar, ou se manifesta enquanto currículo oculto, isto é, seus conteúdos são ensinados sem estar formalmente presentes no currículo e nas disciplinas específicas.

Sobre a falta de regulamentação e orientação para o ensino de filosofia na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, os autores do artigo CP9 ressaltam que embora a filosofia seja parte do currículo do Ensino Fundamental em algumas escolas, sua inserção não é obrigatória. A ausência de parâmetros curriculares oficiais para o trabalho com a filosofia nessas etapas da educação dificulta a regularidade das práticas, criando um cenário de carência em relação a orientações metodológicas e objetivos. Assim, as instituições que optam por oferecer a filosofia no currículo precisam definir as suas próprias abordagens, o que limita a oferta da disciplina de forma ampla e igualitária.

No texto CP6, as autoras destacam o papel formador de um currículo com bases nos ideais de democracia defendidos no PFpC, especialmente no contexto de uma educação para a cidadania. Elas enfatizam ainda que a investigação filosófica permite aos estudantes refletir sobre os valores morais estipulados pela sociedade, gerando possibilidades de atuarem de forma reflexiva, crítica, autocorretiva, prezando por uma conduta cuidadosa em sociedade. Ainda, no texto CP2, ao refletir rapidamente sobre a questão do currículo, a autora lamenta que apesar do progresso do Ensino de Filosofia *para* Crianças e tantos profissionais à disposição para trabalhar com essas práticas, a sua implementação não seja uma realidade em todas as escolas do país.

Em nossa análise, vimos que embora não seja obrigatória a filosofia está presente na Educação Infantil e/ou no Ensino Fundamental, seja através do currículo oculto, ou de maneira interdisciplinar/transversal, ou ainda, através de projetos de ensino, pesquisa e extensão. Observamos que embora a importância da filosofia desde a infância

seja reconhecida, ainda é preciso enfrentar uma série de desafios para sua inclusão nesses outros níveis de ensino, para além do Ensino Médio. Dessa maneira, os textos criticam a ausência de uma regulamentação nacional e de um currículo com orientações claras, objetivos e metodologias para trabalhar a filosofia com as crianças.

3.4 Categoria de análise: Experiência na Filosofia *para/com* Crianças

A análise dos artigos apontou o conceito de *experiência* como um eixo central na Filosofia *para* ou *com* Crianças. Nas leituras, encontramos duas compreensões distintas de experiências, uma vinculada à Filosofia *para* Crianças, na qual a experiência é caracterizada por ser concreta, planejada e sistemática, relacionada à atribuição de significados pelas crianças em interação com o meio, e a outra vinculada à Filosofia *com* Crianças, onde é entendida como um acontecimento transformador que escapa ao controle e provoca uma mudança nos sujeitos envolvidos.

Essas distinções impactam diretamente a forma como cada uma das práticas serão desenvolvidas e são detalhadamente exploradas no artigo CP4, em que as autoras refletem sobre o conceito de experiência que se faz presente nas teorias e práticas da Filosofia *para* Crianças de Lipman e da Filosofia *com* Crianças de Kohan, explorando as perspectivas de John Dewey e Jorge Larrosa, que inspiraram, respectivamente, Lipman e Kohan. Observa-se que, enquanto a experiência na Filosofia *para* Crianças foca no processo reflexivo e na construção de significados, a Filosofia *com* Crianças privilegia o encontro e a transformação gerada pela experiência.

Sobre a ocorrência das experiências, ambas as abordagens enfrentam desafios no contexto atual. Em seu estudo Cantalice e Cirino constataam que a experiência,

[...] vem, [...] encontrando dificuldades de ocorrer entre os indivíduos em vista do excesso de informação, presente na sociedade, e especial-

mente, pelo uso exagerado da tecnologia; excesso de opinião (doxa) e falta de tempo, provocados pela dificuldade de, em meio a tantas informações, o sujeito não tem o tempo devido e necessário para aprofundar sua perspectiva, por vezes ingênua e superficial de algo; e, por fim, o excesso de trabalho, no sentido cronológico e de controle das ações do indivíduo, no sentido da produção, do ativismo (Cantalice; Cirino, 2020a, p. 70).

Destaca-se que em qualquer uma das abordagens, seja no Programa de Filosofia *para* Crianças ou na Filosofia *com* Crianças, a experiência ocupa um lugar de destaque, visto que, em ambos os casos, a vivência de experiências são vistas como parte do processo de constituição do sujeito e devem ser significativas, capazes de modificar os envolvidos. Em nossa análise, observamos que os artigos encontrados não aprofundam tanto o conceito de experiência em si. No entanto, as literaturas encontradas indicam caminhos para explorar outras literaturas, que subsidiarão a pesquisa, permitindo uma compreensão mais ampla do conceito de experiência e da sua relevância, entendido no contexto da Filosofia *para/com* Crianças.

3.5 Categoria de análise: Educação

A análise dessa categoria destaca os pressupostos educacionais que permeiam a Filosofia *para* ou *com* Crianças. Os autores e autoras destacam que na origem da Filosofia *para* Crianças, influenciada pelas ideias de John Dewey que defende uma educação pela ação em vez da educação através instrução e da transmissão, está o rompimento com uma educação tradicional para priorizar uma educação emancipatória.

O texto CP7 informa que Lipman defendeu a substituição do modelo tradicional de educação, que prioriza a transmissão de conhecimentos, a autoridade do professor e a aprendizagem como absorção de informações, por uma abordagem que estimule o pensamento crítico e criativo das crianças, vinculando a aprendizagem à sua realidade. Complementando essa ideia, as afirmações apresentadas no texto CP6

acusam o modelo tradicional de restringir a autonomia e a liberdade das crianças, acostumando-as

[...] a permanecer em suas mesas, seus corpos são domesticados para ficarem imóveis, quietos, com as cabeças baixas e as bocas fechadas. Elas devem esperar para receber o conhecimento do professor, autoridade suprema, detentor de todo o saber, e, então, devem guardar as informações que são passadas, sem possibilidades de questionar os significados (Sanchez; Motta, 2019, p. 393-394).

O modelo tradicional deveria ser substituído por uma educação reflexiva e ativa. Nessa perspectiva, o texto CP4 elucida que caberia a educação ofertada na escola oportunizar experiências significativas, potencializando habilidades e interesses dos estudantes. Assim, os estudantes assumiriam um lugar central como sujeitos ativos na construção do conhecimento e não mais receptáculos de informações, enquanto que os/as professores/as se tornariam mediadores/as da aprendizagem, valorizando os conhecimentos das crianças e estudantes pré-existente ao espaço institucional da escola.

Sobre o entrelaçamento entre a educação e a filosofia, o texto CP1 afirma que são coisas indissociáveis, estando interligadas na ação de aprender a pensar junto, pois “no âmago deste fluxo aprender-pensar-ato educativo-educar-pensamento educacional, a Filosofia não poderá mais se ocultar na escola” (Barros; Macedo, 2020, p. 469), visto que a reflexão como ato filosófico fundamental, é a base de qualquer intenção educativa.

Em vista do que foi apresentado, apesar da relação muito próxima existente entre a filosofia e a educação, os artigos encontrados não oferecem maiores detalhes. No entanto, as literaturas emergentes nos auxiliam a localizar literaturas clássicas, indicando recursos a serem buscados para melhor compreender os pressupostos educacionais que estão na base da Filosofia *para/com* Crianças. Assim, a nossa pesquisa também se dedicará a aprofundar o entendimento acerca da relação entre a filosofia e a educação.

3.6 Potencialidades incentivadas através da relação da filosofia com as crianças

No que diz respeito a esta categoria de análise, encontramos uma infinidade de aspectos e potencialidades que são incentivadas nas crianças através da filosofia. Entre as mais recorrentes, principalmente vinculadas à Filosofia *para* Crianças, destacamos a leitura, a autonomia, o pensar, a formação para a cidadania e o diálogo.

Essa compreensão que acabamos de descrever aparece no texto CP3, que sugere que, ao trabalhar a filosofia em sala de aula, é desejável que a competência da leitura de textos filosóficos estimulada. O artigo também enfatiza que as experiências das crianças, com ênfase na leitura investigativa, tornam-se mais significativas quando elas conseguem extrair inferências das próprias experiências. A leitura e o pensamento filosófico proporcionam um repertório linguístico e conceitual mais amplo e contribui, também, para o desenvolvimento da competência de raciocinar e problematizar.

Os textos CP1, CP3 e CP11 fazem considerações importantes acerca do pensar e da autonomia, pois enfatizam que as crianças são incentivadas a pensar e sentir por si mesmas, e a desenvolver um pensar crítico, cuidadoso e criativo, aperfeiçoando-o ao ponto de se tornarem autônomas na relação aprender-saber. Os textos CP7, CP6 e CP4 também afirmam que as investigações realizadas nas Comunidades de Investigação contribuem para as crianças aprimorarem suas aptidões de formular inferências, opiniões e escutar o que os outros têm a dizer, considerando outros pontos de vista.

Sobre as práticas dialógicas nas Comunidades de Investigação no contexto do PFpC, o artigo CP3 afirma que elas contribuem para que os envolvidos/as nas investigações desenvolvam as capacidades de debater, argumentar e revisar seus pontos de vista com base em argumentos mais sólidos. Além disso, o exercício do diálogo pautado por valores democráticos promove uma reflexão sobre significados e contribui

para a formação do juízo e a melhor deliberação das ações a serem tomadas no cotidiano.

A partir da literatura emergente, observamos que a filosofia se apresenta como essencial para a formação integral das crianças. Na medida em que estimula o pensar significativo, a autonomia e o diálogo sustentado em valores democráticos, a filosofia atende aos objetivos propostos pelos documentos educacionais e contribui para a construção de uma educação mais rica de significados.

4 Considerações finais

A partir do caminho que trilhamos na construção do estado do conhecimento, podemos indagar agora com mais propriedade: quais contribuições são oferecidas pelos textos para o futuro da nossa pesquisa? Para ensaiarmos uma resposta, apresentamos nesta seção uma breve síntese dos principais temas que encontramos na literatura emergente.

A análise dos artigos revelou que as ideias de Matthew Lipman e de Walter Kohan são utilizadas de maneira central como fundamentação teórica. Ademais, outros autores clássicos também aparecem, porém, de maneira secundária sendo eles John Dewey e Jorge Larrosa, que inspiraram, respectivamente, Lipman e Kohan acerca dos conceitos de experiência. O estudo evidenciou que a concepção de filosofia que subjaz às práticas de Filosofia *para/com* Crianças diz respeito a uma atitude, impulsionada a partir de problemas. Tal atitude está vinculada à vida, assumindo um papel significativo com a função de proporcionar, através da reflexão, a melhor compreensão do que acontece.

Sobre a Filosofia *para* Crianças, os trabalhos abordam aspectos históricos do PFpC, aludindo ao seu surgimento, ao seu criador, aos seus objetivos, bem como os seus principais conceitos, como as Novelas Filosóficas, as Comunidades de Investigação e as críticas ao Programa. Já na Filosofia *com* Crianças, os principais pontos levantados pelos

trabalhos incluem a mudança de proposição “*para*” para o “*com*” e as principais características dessa abordagem.

Acerca das Infâncias e das Crianças, identificaram-se duas perspectivas de infância, uma associada a uma temporalidade cronológica e a outra a uma temporalidade *aionica*, intensiva. Além disso, os artigos apresentaram dois entendimentos distintos do conceito de crianças, um se apresenta de maneira negativa, tomando a criança como um vir a ser e o outro de maneira positiva, que a reconhece naquilo que ela é. No que tange aos elementos da escola, os artigos apontam os desafios na formação docente e na ausência de um currículo regulamentado para trabalhar a filosofia em níveis de ensino como a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, reafirmando a necessidade de capacitar os/as professores/as de filosofia para atuarem com as crianças.

Os textos ainda enfatizam o conceito de *experiência* como um eixo central na Filosofia *para* ou *com* Crianças, apresentando duas compreensões distintas de experiências, uma vinculada à Filosofia *para* Crianças e a outra vinculada à Filosofia *com* Crianças. Sobre a categoria “Educação” as informações que encontramos dizem respeito aos pressupostos educacionais que permeiam a Filosofia *para* ou *com* Crianças, onde os autores destacam que na origem da Filosofia *para* Crianças, influenciada pelas ideias de John Dewey, está o rompimento com uma educação tradicional para priorizar uma educação emancipatória. Por fim, os textos que analisamos apresentam uma infinidade de potencialidades que são incentivadas nas crianças através da filosofia. Entre as mais recorrentes, estão a leitura, autonomia, o pensar, a formação para a cidadania e o diálogo.

À guisa de conclusão, as leituras que fizemos nos proporcionaram um amplo conhecimento do campo no qual pretendemos aprofundar os nossos estudos. Ainda, nos possibilitou identificar as lacunas existentes, bem como conhecer os principais conceitos, argumentos, críticas e desafios envolvidos na Filosofia *para/com* Crianças, o que nos dá sustentação para desenvolver uma pesquisa relevante acadêmica e

socialmente, capaz de contribuir para a ampliação do conhecimento no próprio campo da filosofia.

Referências

- BARROS, Joana Darc do Nascimento; MACEDO, Sheyla Maria Fontenele. O ensino de Filosofia para crianças: sentidos, significados e possibilidades. *Instrumento: Revista de Estudo e Pesquisa em Educação*, v. 22, n. 3, p. 460-477, 2020.
- CANTALICE, Gizolene de Fátima Barbosa da Silva; CIRINO, Maria Reilta Dantas. Considerações sobre o conceito de “experiência” presente nas teorias filosofia para/com crianças. *Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação (RESAFE)*, [S. l.], v. 1, n. 32/33, p. 61-77, 2020a. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/view/35112>. Acesso em: 23 ago. 2024.
- CANTALICE, Gizolene de Fátima Barbosa da Silva; CIRINO, Maria Reilta Dantas. Filosofia e infância: formação docente para atuar em filosofia para/com crianças. *Revista Digital de Ensino de Filosofia – REFiló*, [S. l.], v. 6, p. e18/ 1-13, 2020b. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/refilo/article/view/46930>. Acesso em: 25 ago. 2024.
- GROPPO, Luís Antonio; MARTINS, Marcos Francisco. *Introdução à pesquisa em educação*. São Paulo, SP: Biscalchin, 2006.
- JUNIOR, Williams Nunes da Cuunha; FREITAS, Isabel Ferreira; FERREIRA, Vanessa do Rêgo. O ensino de filosofia para/com crianças: uma revisão sistemática da literatura. *Educação e Filosofia*, v. 35, n. 74, p. 719-755, 2021.
- KOHAN, Walter Omar. *Filosofia para Crianças*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.
- KOHAN, Walter Omar. *Infância, estrangeiridade e ignorância: ensaios de filosofia e educação*. Autêntica Editora, 2007.
- LERMEN, Sabrina; SCHULER, Betina. Filosofia com crianças na escola: práticas de leitura, escrita e exercício do pensamento na problematização do tempo. *HOLOS*, [S. l.], v. 2, p. 289-306, 2018. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/6090>. Acesso em: 23 ago. 2024.
- LIPMAN, Matthew. *Filosofia Vai à Escola*. Grupo Editorial Summus, 1990.

- MARTON, Silmara Lúcia; RODRIGUES, Allan de Carvalho. a infância do professor: currículos vividos no despertar da experiência. *childhood & philosophy*, [S. l.], v. 14, n. 30, p. 385-405, 2018. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/childhood/article/view/32952>. Acesso em: 25 ago. 2024
- MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. In: *Educação por escrito*, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, 2014. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/poescrito/article/view/18875/12399>. Acesso em: 17 de julho de 2024.
- SANCHEZ, Liliane Barreira; MOTTA, Jaqueline da Cunha. Filosofia no ensino fundamental: formando cidadãos críticos? *O que nos faz pensar*, v. 28, n. 45, p. 386-401, 2019.
- SANTOS, Pricila Kohls; MOROSINI, Marília Costa. O revisitar da metodologia do estado do conhecimento para além de uma revisão bibliográfica. In: *Revista Panorâmica online*, v. 33. p. 123-145. Mai/Ago. 2021. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/revistapanoramica/index.php/revistapanoramica/article/view/1318>. Acesso em: 18 de julho de 2024.

(En)cantar: encontros com Manoel de Barros e Mário Quintana em experiências filosóficas com crianças

Cristiane Fátima Silveira¹

DOI: <https://doi.org/10.58942/eqs.197.06>

Por que filosofia? Ou, por que filosofia, hoje? Por que desejar a filosofia neste mundo atual? A pergunta é urgente, pela impertinência do presente e pelo compromisso vital a que a resposta aspiraria.
(Cerletti *apud* Xavier; Kohan, 2012, p. 85-86)

1 Introdução: quais (en)cantos me trazem aqui?

Os questionamentos acima me impulsionam a reflexões acerca da filosofia em nossa vida, em nosso presente, em nosso mundo. “Por que desejar a filosofia em nosso mundo atual?”. Esta pergunta tem me movido a pesquisar, a garimpar passos, gestos e iniciativas que, assim como eu, são movidas pela crença de que as respostas a esse questionamento derivam de um “compromisso vital”, compromisso este com a Educação, com a Filosofia, com a vida e, sobretudo, com os(as) educandos(as) na Educação Básica.

Junto a este compromisso, enquanto professora nos anos iniciais do Ensino Fundamental (EF), em escolas das redes públicas municipais das cidades de São João del-Rei e Prados (ambas em Minas

¹ Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (ProPEd/UERJ).

Gerais), venho pesquisando a relação existente entre a Filosofia, a Educação e a Infância, proposta, pioneiramente pelo filósofo norte-americano Matthew Lipman, em seu programa denominado “Filosofia para Crianças (FpC)” e, posteriormente, por Walter Omar Kohan, filósofo argentino, o qual propõe uma composição de experiência conhecida por “Filosofia com Crianças (FcC)”.

Lipman (1998) afirma que seus questionamentos iniciais voltavam-se à inquietação com a possibilidade de proporcionar às crianças o desenvolvimento de um pensamento com mais habilidade, afinal, “não tinha dúvidas de que as crianças pensavam tão naturalmente como falavam e respiravam. Mas como conseguir que pensassem bem?” (Lipman, 1998, p. 22). Partindo disso, Lipman se propôs a pensar uma metodologia de ensino que garantiria aos estudantes a construção de questionamentos mais significativos e consistentes. E a resposta para isso, segundo o filósofo, está em criar uma atmosfera com algumas condições que atendam a essa ideia. São elas: “um professor que seja provocativo, questionador, impaciente com o pensamento descuidado, em um grupo de estudantes ávidos por se envolver num diálogo que os desafie a pensar e produzir ideias” (Lipman, 2001, p. 34).

A partir de tais premissas, Kohan, que foi aluno e orientando de Lipman em seu curso de doutoramento, propôs uma releitura da proposta de Lipman, porém, não com a estruturação de um método, mas, sim, com apontamentos presentes em seus próprios textos, a qual foi denominada “FcC”. Nesses apontamentos, o autor proporciona ao leitor a construção de um olhar que pode transformar a aula em uma “experiência de pensamento”.

Aproximo-me mais da proposta de Kohan e há algum tempo a desenvolvo em sala de aula. Junto a ela, tenho proposto às crianças uma experiência de filosofar com as poesias dos poetas brasileiros Manoel de Barros e Mário Quintana. Em razão dessa proposta, criei um projeto denominado “(En)cantar: a Filosofia e a Poesia na escola”, no qual além de filosofar junto às crianças, tenho as bases dos pensamentos dos

poetas Barros e Quintana como potência nos processos de construção de reflexões acerca da Infância. Vivo minha prática docente como errante, na “errância com conhecimento de causa do que não se tem, do que não há certeza, do erro que faz inventar” (Kohan, 2013, p. 14). Em minha errância, o questionamento “O que pode a Filosofia, a Infância e a Poesia?” me move a pesquisar e vivenciar infantilmente práticas filosóficas, em um ser/estar/viver errante no mundo que, assim como esta escrita, almeja ser questionadora e não conclusiva, com respostas dadas e prontas.

2 Filosofia *para e com* crianças: o que (nos) diz um (breve) histórico?

Em 1969, irrequieto por observar os modos de pensar e agir de seus alunos, Lipman organizou o programa de ensino “FpC”, com textos que compreendiam as novelas (a serem lidas com as crianças) e os manuais (de uso dos professores), buscando relacionar práticas educacionais com a filosofia e a infância.

De acordo com Silveira (1998), o desenvolvimento do programa resultou de duas motivações: uma de caráter pedagógico-cognitiva e outra de natureza político-social. A primeira refere-se às dificuldades de raciocínio e aprendizagem, observadas por Lipman em seus alunos, enquanto a segunda refere-se ao comportamento dos mesmos, preocupação que se iniciou ao presenciar e observar as revoltas estudantis de 1968.

O filósofo realizou as primeiras experiências com “FpC” tendo como aporte teórico as ideias de John Dewey. Lipman relata ter levado para os campos de concentração, na Segunda Guerra Mundial, enquanto soldado de infantaria de seu país, o livro *Inteligência no mundo moderno*, de Dewey, e ter tido, em seus escassos períodos de repouso, um encontro com a teoria educativa do autor ao ler a obra.

O material do Programa “FpC” contém instruções e propostas para o desenvolvimento das aulas. Destaco que as novelas de Lipman eram agrupadas conforme a idade/série escolar dos alunos e que sua escrita foi motivada pela carência de histórias infantis que pudessem ser trabalhadas com temáticas que o Programa desejava levar para as escolas.

O Programa “FpC” chegou ao Brasil em 1984, por meio de Catherine Young Silva, professora que cursou o mestrado em “Filosofia para crianças”, na *Montclair State University* (Estados Unidos). Ao retornar para o Brasil, ela se dedicou à divulgação da proposta em escolas e universidades e, com a ajuda de Ana Luiza Falcone, Marcos Lorieri e Sylvia Mandel, fundou o “Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças” (CBFC), no ano de 1985, na cidade de São Paulo. Esse grupo foi de suma importância para a disseminação da proposta de Lipman no Brasil.

Retomando ao programa “FpC”, gostaria de destacar que Lipman nomeou, dentro da proposta do Programa, a denominada “Pedagogia da Investigação”, a qual consiste em incentivar os professores no pensamento de que a sala de aula tradicional necessita ser transformada em uma “Comunidade de Investigação (CI)”,

[...] na qual os alunos não são apenas espectadores passivos das informações fornecidas, mas atores que com reflexão crítica-criativa delas geram a Investigação ética-cognitiva em solidariedade cooperativa, tornando os conhecimentos significativos e desenvolvendo habilidades cognitivo-criativo dialogais, preparando-se para pensar cientificamente tanto para descobrir princípios éticos importantes e construir consensos indispensáveis quanto para saber dialogar verdadeiramente e construir conhecimentos relevantes (Büttner, 1999, p. 227).

Lipman (apud Kohan, 2008, p. 33) considerava o diálogo como a “alma” da comunidade investigativa, pois, para ele, as relações dialógicas de ensino filosófico possibilitariam o desenvolvimento, cada vez mais, de “um pensar crítico, criativo, ético e político” (Souza, 2013, p. 2). Isto decorre do fato de que, para Lipman, as dificuldades de

raciocínio e a construção de significado aos conteúdos escolares seriam oriundas da proposta metodológica desenvolvida nas escolas, fundada no pouco ou nenhum questionamento, com ênfase na memorização, reprodução, repetição e carência de criticidade. Para ele, o recurso para esse problema poderia ser a inserção da Filosofia no cotidiano escolar desde cedo, ampliando as possibilidades de pensamento, criatividade e criticidade das crianças.

A partir de tais premissas, Kohan propôs uma releitura do trabalho de Lipman, a qual foi denominada de “Filosofia com Crianças” (FcC). Durante muitos anos, Kohan trabalhou com o desenvolvimento de momentos necessários para a composição de uma experiência filosófica, de forma que os professores pudessem desenvolvê-la em suas salas de aula. Já em seus estudos mais recentes, o autor tem experimentado novas formas de pensar e inventar esse encontro entre a filosofia, a educação e a infância, e tem sugerido a ideia de composição de uma “experiência de pensamento” que, como o próprio nome diz, tem maior relação com a própria experiência que se vive junto às crianças, com o exercício do pensar, do que com a preocupação em seguir um determinado tipo de “passo a passo”.

Os momentos apontados por Kohan em escritos sobre a FcC são: “disposição inicial”, “vivência (leitura) de um texto”, “problematização do texto”, “escolha de temas/questões”, “diálogo” e “para continuar pensando”. Apesar de atualmente o foco não estar na sequência dos momentos, julgo ser importante conhecê-los para que haja uma maior compreensão acerca do que foi a criação da “FcC” e como se chega à proposta das “experiências de pensamento”, algo que traz naturalmente esses “passos”, mas que ocorre de forma mais orgânica do que processual.

O momento da “disposição inicial”, proposto por Kohan, foi também sugerido por Lipman, e consiste em uma atividade prévia, com o intuito de promover uma experiência primária afetivo-reflexiva com as ideias a serem trabalhadas. Nesse momento, são exploradas

atividades que possam envolver as crianças com a atmosfera reflexiva da experiência do pensar.

Posteriormente, é sugerida a realização da “vivência (leitura) do texto”. Nesse momento, podem ser vivenciados textos “escritos, narrativos ou poéticos, também imagéticos, dramatizações corporais, audiovisuais ou informáticos” (Kohan; Olarieta, 2012, p. 20). Os textos a serem lidos aqui não são somente aqueles que habitualmente lemos: os que contêm letras. Diz-se vivência (leitura) em razão do fato de que poderão também ser “lidos” aqui filmes, ilustrações, gravuras, músicas, obras de arte, dentre outros.

Após a vivência do texto, há a “problematização do texto”, na qual as crianças trabalharão, individualmente ou coletivamente, levantando questionamentos. As perguntas devem ser consideradas em sua totalidade, pois Kohan (2012) defende a ideia de que não há perguntas boas ou ruins, mas, sim, perguntas que potencializam ou limitam o caminho do pensar.

A partir dos questionamentos, haverá a “escolha de temas”, momento em que se deseja direcionar o problema ao qual a discussão será direcionada, tendo como condição de escolha as questões que foram estruturadas em grupo, inicialmente, quando apresentadas. Esse é o ponto de partida da discussão filosófica.

Em seguida, há o “diálogo”, quando se desenvolve a troca de argumentos, opiniões e ideias, ocorrendo uma discussão filosófica. Como afirma Kohan (1998), as etapas antecedentes a essa são uma preparação para seu acontecimento. A discussão filosófica pode ser considerada “o coração da prática filosófica e que, ao longo do tempo, deve se tornar a espinha dorsal do trabalho” (Kohan, 1998, p. 100).

Já o último momento de sua realização, “para continuar pensando”, não terá, em hipótese alguma, o intuito de fechamento, mas sim, será um momento para resgatar os saberes construídos pela discussão filosófica. No “para continuar pensando”, professores(as) e estudantes se dispõem a consolidar aquilo que foi dialogado, fruto dos

questionamentos gerados na experiência. É um momento de resgate, mas também de fortalecimento das criações e invenções vivenciadas.

Durante todo o seu trabalho, Kohan reconhece a importância dos estudos e práticas de Lipman, enquanto pioneiro na criação e estabelecimento de uma relação entre a filosofia, a educação e a infância. Mas, propõe a mudança da nomenclatura “Filosofia *para* Crianças” para “Filosofia *com* Crianças”, pelo fato de que a proposta de composição de uma experiência é junto às crianças, em interação com elas, e não é algo desenvolvido para elas. A “FcC” demanda essa modificação na nomenclatura por haver também uma alteração em sua proposta de composição estrutural, como, por exemplo, no fato de que os textos são determinados a partir das aulas “com” as crianças, os questionamentos são pensados “com” crianças, dentre outros aspectos. O pesquisador acredita que essa modificação aproxima filosofia e criança em uma relação horizontal e multidimensional.

Enquanto educadora que desenvolve experiências de pensamento com crianças, questiono-me: Quais as contribuições de uma formação de professores junto aos conhecimentos sobre as experiências filosóficas com crianças?, Quais as contribuições dessa formação para que tenhamos em nós um verdadeiro anseio por modificar a educação, por promover uma (nova) educação para o pensar, para a criticidade e criatividade dos(as) estudantes?

Ferraro (2022, p. 66) afirma que “Estar em filosofia com as crianças é liberar a própria filosofia da petrificação e incrustação dos muros intelectualistas”, e corroborando com seus escritos, sigo afirmando, resistindo e re-existindo na Educação, em busca de práticas educativas que estimulem em meus educandos e minhas educandas, o desenvolvimento de um pensamento crítico, criativo e autotransformador.

Lipman, com seu pioneirismo, e Kohan, com seus anseios com os quais me identifico mais, me movem a questionar sobre como criar/desenvolver/transformar/inventar uma (nova) educação? Como proporcionar aos(as) educandos(as) uma formação para o desenvol-

vimento do pensar? O que pode um pensamento em experiência? O que pode uma experiência de pensar? Por que inventar uma prática educativa filosófica? Como construir uma educação filosófica? O que se constrói no encontro entre a educação e a filosofia? O que pode a infância nesse encontro?

3 Uma pedagogia filosófica e uma filosofia pedagógica: um encontro possível?

Ao propor um programa que possui como princípio norteador o desenvolvimento de um “paradigma de ensino para o pensar que sirva a todas as disciplinas, quer ocasional ou regularmente” (Lipman, 1990, p. 175), Lipman promoveu a aproximação dos educadores, sejam eles filósofos de formação ou não, com a Filosofia, tornando possível, por conseguinte, esta aproximação entre a Filosofia e as crianças.

Acredito que o encontro entre a Pedagogia e a Filosofia é possível e enriquecedor à formação dos(as) estudantes, e Lipman deu um primeiro passo, significativo, para que essa relação se estabelecesse. Sobre essa relação, em fala² aos meios de comunicação da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Walter Kohan acentua que:

A Filosofia e a Pedagogia, no sentido, parecem duas coisas muito diferentes. No sentido, a Filosofia pergunta e a Pedagogia precisa ter respostas. Mas eu penso que uma verdadeira Pedagogia é filosófica e uma verdadeira Filosofia é pedagógica. [...] uma educação só pode ser filosófica, não no sentido de uma disciplina, não de um saber, não de teorias sobre esses temas. Mas ela só pode ser filosófica no sentido de uma prática educativa que educa aprendendo e perguntando, e pergunta não o que sabe e para ver se os outros sabem. Pergunta porque

² Transcrição de fala de Kohan em sua participação na live “Tempo para pensar: a educação entre a vida e a morte”, transmitida no dia 13/05/20, às 16 horas. Tal vídeo pode ser acessado no endereço eletrônico: <https://www.youtube.com/watch?v=JfTxJnPw3Kk>. Acesso: 16 jan. 2025.

pensa que só perguntando e só colocando-se a si próprio em pergunta, se pode aprender e saber algo sobre o mundo.

Enquanto a pedagogia e a filosofia forem vistas como coisas muito diferentes, privam-se às crianças de experienciar o pensamento de forma potente, uma vez que, os(as) pedagogos(as) são os(as) profissionais com qualificação acadêmica para atuar em escolas com crianças e/ou adolescentes. Mas, percebendo-as enquanto “peças” de um mesmo quebra-cabeça, compreendemos também que a pedagogia desenvolvida de forma potente é filosófica, e a filosofia verdadeira é pedagógica, enquanto práticas questionadoras, abertas à aprendizagem, à construção e à invenção.

4 An(danças) pela prática docente: como surge o projeto (En)cantar?

A escola, para mim, jamais deve perder em si o sentido etimológico de sua nomenclatura. A palavra “escola”, como afirmado por Rechia et al. (2017, p. 10), deriva do grego “*skholé*”, que pode ser traduzido por “tempo livre”, e no termo latino “*schola*” referencia-se ao “lugar ou estabelecimento público” direcionado ao ensino. Dessa forma, a escola se consolida em dois princípios muito significativos: “tempo livre e espaço público”. A etimologia da palavra diz muito daquilo que devemos lutar para que não se perca em uma escola: a sua condição de compor um espaço público para tempo livre.

Kohan, em fala aos meios de comunicação da ANPED, citada anteriormente, defende a ideia de que:

As escolas não surgiram com o intuito de aprendizagem. É um espaço para ter uma experiência do tempo que não teríamos tempo para dispor. É um espaço protegido, privilegiado, para perder tempo, ler, fazer outras coisas, suspender o mundo fora da escola para viver o seu tempo.

Tendo esse olhar para aquilo que faz com que uma escola seja uma escola, junto à Freire (*apud* Kohan, 2019, p. 230) me proponho a construir uma educação “problematizadora”, a qual se constitui em um modelo dialógico de ensino, em que educadores e educandos ensinam e aprendem uns com os outros, movendo-se pelo desejo de transformação. Como pode a educação filosófica com crianças ser uma prática problematizadora? Como pode uma educação filosófica proporcionar aos alunos espaços/tempos de reflexão, discussão, investigação e construção de saberes, coletivamente?

Como dito anteriormente, me aproximo mais da “FcC”, proposta por Kohan, e há algum tempo, a desenvolvo. Junto a ela, tenho proposto às crianças uma experiência com as poesias dos poetas brasileiros Manoel de Barros e Mário Quintana, a qual me levou a criação de um projeto interdisciplinar, o qual denominei de “(En)cantar: a Filosofia e a Poesia na escola”. Tal projeto insere-se nas experiências filosóficas, mas também em outros momentos, de forma interdisciplinar, como nas aulas de Língua Portuguesa e Artes, por exemplo.

“(En)cantar” foi um título pensado pelo fato de que as experiências são desenvolvidas com poesias, as quais por si só trazem muitos encantos, são encantadas. Mas também em decorrência do fato de que o trabalho é desenvolvido com as poesias musicadas pelo cantor e compositor Márcio de Camillo, em seu projeto denominado “Crianças”. Já “a Filosofia e a Poesia na escola” foi um subtítulo criado para referenciar a exploração das poesias nas experiências filosóficas com as crianças.

Márcio de Camillo é um cantor e compositor que se dispôs a estudar as poesias de Manoel de Barros, primeiramente, e transformá-las em melodias para o público infantil. A partir de tais premissas, o artista lançou, em 2011, o CD “Crianças – Manoel de Barros”, o qual foi, em 2012, transformado em espetáculo teatral que vem sendo apresentado em todo o país desde então. O CD traz dez poesias de Manoel

de Barros musicadas por Márcio de Camillo e interpretadas junto a 15 crianças nos vocais.

O álbum foi apontado como um dos três melhores álbuns musicais infantis do ano de 2012, pelo Prêmio da Música Brasileira, e as ilustrações presentes na capa foram feitas pela filha do poeta, a artista Martha Barros, como pode ser visualizado a seguir:

Imagem 01 – Disco “Crianceiras: Manoel de Barros”



Fonte: <http://www.crianceiras.com.br/manoel-de-barros/disco>

Segundo Márcio de Camillo, em depoimento em seu site Crianceiras³, o projeto nasceu de seu desejo de homenagear a obra do poeta Manoel de Barros, por meio de sua música. Para o cantor, a obra do poeta traz em si uma grande ludicidade, ao rememorar as vivências de encantamento e descobertas vividas em sua infância no Pantanal mato-grossense. O artista conclui seu depoimento com o seguinte agradecimento: “Obrigado Poeta, por suas palavras inventadas; Entoar seus versos foi uma incrível peraltagem!”.

³ O site pode ser acessado pelo link: <https://www.crianceiras.com.br/>.

Acredito que Márcio de Camillo escreve sua mensagem de gratidão a Manoel de Barros citando “suas palavras inventadas”, como forma de estabelecer uma relação com as “inventividades” do poeta. Barros foi um escritor que ficou conhecido, dentre os inúmeros aspectos a serem reconhecidos em seus escritos, por sua forma de remeter à escrita como uma “invenção”. Isso pode ser exemplificado com os títulos de algumas de suas obras, como, por exemplo, “Memórias inventadas” (2003), “O livro das invencionices” (1993), e “Uma didática da invenção” (1993). Nos dizeres do próprio autor, “Noventa por cento do que eu escrevo é invenção. Só dez por cento é mentira”.

Sobre a “invenção” em Manoel de Barros, Kohan (2004) traz uma interessante reflexão acerca do oxímoro “Memórias inventadas” e caracteriza-as como “exercício de invenção, de pensar e infantilizar, como forma de exercitarmo-nos nessa invenção de verdade infantil” (p. 58). Para o autor, as poesias de Barros trazem consigo um modo de pensar a Infância que vai de encontro aos seus anseios também, por meio dos quais a infância não é demarcada por um tempo crónos, designado pela “continuidade de um tempo sucessivo” (p. 54), vista como etapa, início ou fase da vida. Mas é compreendida a partir de uma concepção de tempo *aión*, que designa “a intensidade do tempo da vida humana, um destino, uma duração, uma temporalidade não numerável nem sucessiva, intensiva” (Lidell; Scott *apud* Kohan, 2004, p. 54).

Percebe-se assim, que a ideia de infância que Kohan traz em sua proposta de “FcC” também é percebida nas poesias de Barros, como uma dimensão, que é presente em nós, por toda a vida. Para Leal (2004), talvez o poeta “nos alertasse [...] para aproximarmo-nos daquilo que em nós são vestígios de criança, resíduos insistentes e, por vezes, impertinentes sinais pueris daquilo que não conseguimos deixar de ser”. Sabendo disso, gostaria de destacar que as poesias de Manoel de Barros não foram incorporadas à minha prática docente somente por seus belos versos e composições, mas também por carregarem consigo reflexões potentes e repletas de anseios que nos permitem, junto aos

educandos e educandas, (re)viver a infância de um modo lúdico, questionador e intempestivo.

Ainda sobre a infância, Ferraro (2022) nos diz que a mesma “não é uma medida de idade, mas a expressão de um modo de viver o tempo [...]. Nietzsche sugeriu que apenas retornando à criança se pode ir além do homem assim como ele é (p. 160)”. E próximo a estes mesmos ideais, o poeta Mário Quintana, apesar de não ser comumente relacionado às leituras para crianças, traz em sua obra, a meu ver, uma infância muito viva, em si. Como afirmado por Marques (2010, p. 01), Quintana assume-se criança, pois,

[...] tudo que toca com os olhos é pela primeira vez, tudo que diz acabou de ser aprendido. Com licença para nomear tudo à vontade, esse poeta-menino tem a voracidade de Adão diante do paraíso. Quintana encena personas que se pronunciam crianças. Atraídas pelo ludismo na língua, testam os sons quase esquecendo os significados, divertindo-se com isso. É a música do aprendizado acústico que mesmo nós, adultos, às vezes praticamos. Inventar sintagmas impossíveis, repetir à exaustão frases conhecidas, transformar a linguagem num idioma mágico, mântico. Mario Quintana capricha na sonoridade ao colocar no centro do palco a infância.

Quintana brinca com a organização de seus versos e estrofes, compondo métricas que, para Márcio de Camillo⁴, lhe geraram uma “provocação inicial” ao “ouvir a melodia que cada poema traz”. Dessa forma, em continuidade ao seu projeto, o cantor e compositor lançou, no ano de 2015, o segundo CD do projeto Crianceiras, transformando em melodia as poesias de Mário Quintana.

Neste álbum, Márcio de Camillo traz doze poesias musicadas a partir de alguns versos pouco conhecidos de Quintana, junto com crianças nos vocais. A composição musical foi pensada “entrelaçando” estes versos com grande sincronia e sonoridade. Quintana aqui se mostra

⁴ Em fala ao site “Crianceiras”, o qual pode ser acessado por meio do link: <https://www.crianceiras.com.br/mario-quintana/disco>. Acesso: 16 jan. 2025.

infante, brinca com a infância, em escritos pouco populares, mas muito potentes.

Destaco que o trabalho artístico das ilustrações foi realizado por Carlo Giovana, um artista gaúcho, assim como Quintana. Tal trabalho pode ser visualizado abaixo:

Imagem 02 – Disco “Crianças: Mário Quintana”



Fonte: <http://www.criancas.com.br/mario-quintana/disco>

Quintana, assim como Barros, foi um poeta que, enquanto professora, quis “trazer” para as minhas aulas, por ter um olhar para a Infância que se aproxima dos anseios da “FcC”. Para Quintana, a meu ver, a infância também não se apresenta somente como etapa ou fase da vida, vivida cronologicamente. O poeta traz em si a infância em uma concepção aproximada de tempo *aión*, enquanto tempo da intensidade, de duração inumerável, e afirma:

Se a infância ajudou o poeta?”, indaga-me uma entrevistadora. “Sim, o menino faz parte do adulto. [...] no fim de contas, a cronologia deve

ser um truque do calendário para efeitos de computação histórica. Temos todas as nossas idades ao mesmo tempo (Quintana, 2005, p. 724).

Desde o meu primeiro contato com os CD's do projeto Crianças, senti-me afetada e movida pelas melodias, e me propus a pensar como poderia levar as poesias de Barros e Quintana, musicadas por Camillo, de forma mais potente, que não fossem apenas utilizadas em momentos de descontração, como a música comumente vem sendo utilizada nas escolas, mas que ela ultrapassasse esse limite e se tornasse instigadora do pensamento e do (re)conhecimento a dois dos maiores poetas de nosso país. Dessa forma, o projeto “(En)cantar: a Filosofia e a Poesia na escola” vem sendo desenvolvido com as poesias de Manoel de Barros e Mário Quintana, musicalizadas por Márcio de Camillo, de forma interdisciplinar, em todas as disciplinas curriculares.

Além disso, gostaria de propor uma reflexão acerca do questionamento “o que pode o encontro entre a filosofia e a música?” A Filosofia e a música podem compor um encontro sensível ao desenvolvimento das experiências filosóficas, afinal, a Filosofia e a Música são formas de reflexão muito próximas. Em 2021, em fala cedida aos meios de comunicação da Faculdade de Educação da Universidade de Campinas (UNICAMP), Kohan traz a melodia do músico Ezio Bosso⁵, como disparadora de muitas reflexões acerca da Filosofia, a Educação e a Infância. Kohan⁶ destaca “[...] a importância da música como uma forma de escuta. Nós já sabemos, desde Platão, que a música é uma grande filosofia ou que a filosofia é uma grande música”.

Kohan nos lembra de que a música nos ensina a escutar, a ouvir e encontrar o outro, e diz que “a filosofia também ensina a escutar, ou

⁵ Ezio Bosso é um maestro e compositor italiano, que faleceu em maio de 2020, vítima do novo Coronavírus. Kohan destaca a riqueza de seu trabalho e se propõe a pensar a Música e a Filosofia, enquanto espaços de escuta e encontro.

⁶ Nesta referência à fala de Kohan, há transcrições de trechos de sua participação na “Mesa 1 – Educação e Pandemia”, transmitida no dia 20/05/20, às 19 horas, no projeto “Do caos ao caos: insubmissões em pandemia”. Tal vídeo pode ser acessado: <https://www.youtube.com/watch?v=ndgY7ojlXP4>.

não é filosofia. A filosofia também se faz entre corpos, em conjunto”, assim como a música. Assim, proponho pensarmos “o que podem a Filosofia, a Infância e a Poesia, na escola pública brasileira?”.

Junto à música inspirada nos escritos de Barros e Quintana, sigo nos processos de construção de reflexões acerca da Infância. Vivo minha prática docente como errante, na “errância com conhecimento de causa do que não se tem, do que não há certeza, do erro que faz inventar” (Kohan, 2013, p. 14). O educador errante viaja por distintos caminhos até encontrar aquele que mais se aproxima de seus ideais, com a educação, com o pensamento.

Ao desenvolver as experiências filosóficas me reconheço errante, na condição daquela “que não se conforma com um estado de coisas ou alguém para quem as coisas não têm estado fixo, mas que busca interromper e tornar impossível a continuidade do que está sendo” (Kohan, 2013, p. 60). Na errância, trazida por Kohan em relação a educadores como Paulo Freire e Símon Rodríguez, inventei o projeto “(En)cantar: a Filosofia e a Poesia na escola”, com o qual não almejo “resultados”, os quais são esperados por projetos técnicos de uma “educação bancária” (Freire, 1996), mas desejo observar seus desdobramentos, potencialidades, sabendo que “para sair de um lugar não é preciso antecipar a chegada, mas estar atento aos sentidos do percurso, do caminhar” (Kohan⁷, 2020).

5 O que pode a Filosofia, a Infância e a Poesia? Algumas considerações...

Ao final de um texto sempre são pensadas algumas considerações finais sobre a escrita. Isso não me apetece. Gostaria de propor a

⁷ Em vídeo: “Tempo para pensar: a educação entre a vida e a morte”, o qual pode ser acessado por meio do endereço eletrônico: <https://www.youtube.com.br/watch?v=JfTxJnPw3Kk>.

invenção de considerações não-finais, de apontamentos, reflexões, expressões do vivido na escrita que não a feche, mas que convidem a outras escritas. O que esta escrita (me) (lhe) provoca? O que pode a Filosofia, a Infância e a Poesia? O que este encontro tem de (en)cantado?

Mas, além disso, gostaria de pensar que aqui também podem surgir consider(ações), ações que, assim como a etimologia da palavra “consideração” propõe, busquem ser uma ação de considerar algo. E considerar não no sentido de ponderar, alegar, opinar ou constatar. Mas, considerar na correspondência mais bonita da palavra, referindo a afeto, admiração, apreço.

Assim, desejo aqui considerar a importância do encontro entre a Filosofia e a Poesia, manifestações sensíveis e potentes ao desenvolvimento do pensar. Segundo Carvalho (2016), “Poesia é, numa abordagem primeira, aquilo que se entende pela linguagem dos sentimentos (p. 275)”, enquanto para Ferraro (2022), “A filosofia é a única expressão de saber que traz um sentimento na sua denominação (p. 64)”. Assim, busco com esta escrita refletir acerca do sensível, dos sentimentos na escola, tanto enquanto uma linguagem (poesia) quanto uma manifestação do saber (filosofia), afinal, a etimologia da palavra “filosofia” está direcionada ao “amor ao saber”, ao “desejo de sabedoria”. Acredito nesse encontro porque ele se dá na sensibilidade, no filosofar que reflete com a poesia, no encontro do sensível, do afeto, do que toca e se permite tocar, das “pequenas coisas”, daquilo que realmente importa com a infância: uma educação viva.

O que pode uma infância que filosofa com a poesia? O que pode uma filosofia que com a infância se faz poesia? O que pode uma infância que poetiza a filosofia? O que pode uma infância que filosofa com a poesia? O que faz de um encontro filosófico-infante-poético potente e vivo? O que a errância propicia ao(a) educador(a) que filosofa com a infância e a poesia?

Estas são apenas algumas, de tantas perguntas, que me trazem consider(ações) nesta pausa de escrita. Continuemos.

Referências

- BÜTTNER, Peter. Pela comunidade de investigação à sociedade de responsabilidade e solidariedade. In: KOHAN, Walter O.; LEAL, Bernardina (Org.). *Filosofia para Crianças: em debate*. Petrópolis: Vozes, 1999, v. 4, p. 220-229.
- CARVALHO, Maria João. O poemar como construção e transfiguração da realidade. In: NATÁRIO, Celeste et al. (Org.). *Filosofia e Poesia: Congresso Internacional de Língua Portuguesa*. Porto: Universidade do Porto – Faculdade de Letras, 2016.
- FERRARO, Giuseppe. *Crianças em Filosofia*. 1 ed. Rio de Janeiro: NEFI, 2022.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- KOHAN, Walter Omar. *A escola como experiência: entrevista com Walter Omar Kohan*. [entrevista concedida a] Ivan Rubens Dário Jr. e Luciana Ferreira da Silva. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 12, n. 1, p. 298-304, jan./abr. 2018.
- KOHAN, Walter Omar. *Filosofar: aprender e ensinar*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.
- KOHAN, Walter Omar. *Filosofia para crianças*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.
- KOHAN, Walter Omar. *Filosofia para crianças: a tentativa pioneira de Matthew Lipman*. São Paulo: Vozes, 1998. (Coleção Filosofia na Escola).
- KOHAN, Walter Omar. *O mestre inventor: Relatos de um viajante educador*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- KOHAN, Walter Omar. *Paulo Freire mais do que nunca: uma biografia filosófica*. 1. ed. Belo Horizonte: Vestígio, 2019.
- KOHAN, Walter Omar; OLARIETA, Beatriz Fabiana (Org.). *A escola pública aposta no pensamento*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.
- LEAL, Bernardina. Leituras da infância na poesia de Manoel de Barros. In: KOHAN, Walter Omar (Org.). *Lugares da infância: filosofia*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 19-30.
- LIPMAN, Matthew. *A Filosofia vai à escola*. Tradução Maria Elice de B. Prestes e Lucia Maria S. Kremer. São Paulo: Summus, 1990.

- LIPMAN, Matthew. Como nasceu Filosofia para Crianças. In: KOHAN, Walter Omar; WUENSCH, Ana Mirian. *Filosofia para crianças*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998, p. 21-27.
- LIPMAN, Matthew; OSCANYAN, Frederick S.; SHARP, Ann Margaret. *A Filosofia na sala de aula*. São Paulo: Nova Alexandria, 2001.
- MARQUES, Pedro. *Mario Quintana tocando a infância*. 2010. Disponível em: <https://www.comciencia.br/comciencia/handler.php?section=8&edicao=54&id=685#:~:text=Ao%20assumir%2Dse%20crian%C3%A7as%2C%20o,personas%20que%20se%20pronunciam%20crian%C3%A7as>. Acesso em outubro de 2020.
- QUINTANA, Mario. Cronologia da vida e da obra. In: Carvalhal, Tania Franco (Org.). *Mario Quintana: Poesia Completa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.
- RECHIA, Karen C. et al. Elogio da escola: o desafio de pensar uma forma sem função. In: BONDÍA, Jorge Larrosa (Org.). *Elogio da escola*. Belo Horizonte: Autêntica, 2017, p. 9-18.
- SILVEIRA, René José Trentin. *A filosofia vai à escola?: Estudo do “Programa de filosofia para crianças” de Matthew Lipman*. 1998. 441 f. Tese (doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da UNICAMP. Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP.
- SOUZA, Tania Silva de. O ensino de filosofia para crianças na perspectiva de Matthew Lipman. *Revista Eletrônica de Pesquisa na Graduação em Filosofia*, v. 6, n. 2, 2013.
- XAVIER, Ingrid Muller; KOHAN, Walter Omar (Org.). *Filosofar: aprender e ensinar*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

SEÇÃO III

Ensino de filosofia na universidade e a formação de professoras/es

O Ensino de filosofia, PIBID e o *Projeto MackSTLR* do Mackenzie: aprimorando softskills

Angela Zamora Cilento¹

DOI: <https://doi.org/10.58942/eqs.197.07>

1 Introdução

A despeito de todos os desafios que diariamente nos foram e são colocados desde os tempos primevos, viver no século XXI tornou-se mais do que um desafio: agora ele beira à sobrevivência — não apenas de nossa própria pessoa, mas do planeta. Neste ano de 2024, em poucos meses em nosso país duas catástrofes de grandiosas dimensões — em maio, as águas no Sul e, em setembro, a devastação pelo fogo se espalha ferozmente por todas as regiões do país. No mundo, a violência e as guerras continuam em andamento, assassinando milhares de pessoas. Parece-nos que a vida está por um fio e o pressentimento que se instala no ar é de que realmente não há amanhã. Lipovestky, em seu livro *A Era do Vazio*, retrata o esvaziamento de sentido:

Hoje vivemos para nós próprios, sem nos preocuparmos com as nossas tradições nem com a nossa posteridade: o sentido histórico sofre a mesma deserção que os valores e as instituições sociais. [...]

¹ Mestre, licenciada e bacharel em Filosofia pela PUC-SP. Doutora pelo Programa de Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Professora de Filosofia nesta mesma Instituição.

E-mail: angelazamoracilento@gmail.com

provocaram uma crise de confiança relativamente aos dirigentes políticos, um clima de pessimismo e de catástrofe iminente que explicam o desenvolvimento das estratégias narcísicas de “sobrevivência”, que prometem a saúde física e psicológica (Lipovetsky, 2005, p. 28)

Este sentimento de vazio, assim como o fogo invasor, não é novo e já tem sido denunciado desde o século XIX: Nietzsche e Dostoiévski, por exemplo, em seus escritos já o haviam anunciado. O agravante é que, cada vez menos, as novas gerações têm sabido lidar com este vazio e com a falta de sentido. A religião, neste esteio, sempre permitiu ao homem caminhar sobre o caos que é a vida. Posteriormente, a filosofia e a ciência também se constituíram como preciosas pontes que subsidiavam esta travessia dos homens.

Nas últimas décadas, evidencia-se uma intensificação acelerada do neoliberalismo econômico que resvala em cada ser vivo e afeta sobremaneira as políticas públicas de nosso país. Tal cenário, repleto de guerras e conflitos por todo o mundo, também apresenta uma evolução tecnológica fascinante e assustadora. Tais políticas públicas, em última instância, acabam por atender aos interesses das grandes corporações internacionais no que tange à educação, o que implicou em um processo de apagamento das ciências humanas e da filosofia nas matrizes curriculares brasileiras. Ora, são exatamente estas ciências humanas e a filosofia que, de modo especial, contribuem para o processo formativo dos alunos. Diante desta complexidade, grande parte dos estudantes da educação básica e os jovens se encontram completamente despreparados para enfrentar as vicissitudes da vida. Alguns estão voltados apenas para o entretenimento, postagens nas redes sociais e um completo alheamento para com a dor e o sofrimento do outro.

Torna-se imprescindível oferecermos conteúdos e vivências de caráter formativo doadoras de sentido para que estes jovens tenham as efetivas condições de possibilidade de se desenvolverem na esfera existencial, se sensibilizando para a realidade que os cerca, que possam agir no mundo de modo qualitativo, exercendo de modo pleno sua

cidadania. Este conjunto de conteúdos e vivências também se articula com as políticas de extensão da Universidade.

Em julho de 2020, com a posse da nova reitoria da Universidade Presbiteriana Mackenzie, houve a proposição de uma nova política educacional — *A Aprendizagem Transformadora* — que objetiva proporcionar novas experiências de ensino-aprendizagem. Deste momento em diante, tem-se construído coletivamente nos dias que antecedem cada semestre letivo, Fóruns, com vários palestrantes nacionais e internacionais que trabalham com aprendizagem transformadora com temas provocativos, gerando muitas reflexões.

Cabe ressaltarmos que a teoria da aprendizagem transformadora objetiva criar vínculos entre o indivíduo e a comunidade na qual está inserido por meio da educação. Mezirow concebeu, na década de 80, a fundamentação teórica desta teoria calcada no construtivismo, nos trabalhos de Paulo Freire e de Habermas. A aprendizagem transformadora é compreendida como “o processo de utilizar uma interpretação prévia para construir uma interpretação nova ou revisada do significado da experiência de alguém para guiar futuras ações” (Closs; Antonello, 2014 apud Mezirow 1998, p. 190).

Nas palavras de Closs e Antonello:

A aprendizagem transformadora objetiva transformações nos quadros de referência dos indivíduos, de modo consciente, por intermédio da reflexão crítica sobre pressupostos construídos de modo acrítico. Segundo o autor, a transformação de perspectivas e o reconhecimento do papel essencial desempenhado pela reflexão crítica possibilitam a conscientização de porque se atribui determinado sentido à realidade (Closs; Antonello, 2014).

A teoria da aprendizagem transformadora tem sido desenvolvida em várias Universidades no mundo: Itália, Estados Unidos e Austrália são alguns exemplos. Em nossa Instituição, no *I Fórum De Aprendizagem Transformadora*, foram explicitadas as bases norteadoras desta nova política institucional assumida pela Universidade, permitindo ao

corpo docente a oportunidade de discutir quais seriam as *softskills* a serem desenvolvidas com os alunos, ou seja, “competências que vão além dos conhecimentos específicos de cada profissão (*hard skills*) e dizem respeito à forma como lidamos conosco, com o outro, com a comunidade e com o meio ambiente.” Este primeiro fórum gerou um documento.

No semestre seguinte, no II Fórum foram socializadas as competências-chaves junto ao corpo docente com a assessoria de profissionais do mercado. Trabalhamos com as Rubricas de Avaliação destas competências enquanto instrumento de registro no processo de aprendizagem transformadora dos alunos. No III Fórum, houve a proposição da criação de um e-portfólio a ser desenvolvido pelos alunos à luz da aprendizagem transformadora.

A seguir, o IV Fórum apresentou a temática: “*A Ciência e a Arte do Ensino e da Aprendizagem Transformadores*”, com a apresentação de vários palestrantes internacionais que se valem da arte como metodologia de ensino, bem como a apresentação das Iniciativas Aprendizagem Transformadoras (IATs) co-curriculares da formuladas pelos professores. No Fórum seguinte, os docentes foram convidados a produzir uma atividade reflexiva a partir da experiência estética, bem como refletirem sobre as estratégias avaliativas na esfera da Aprendizagem Transformadora e sobre a importância do portfólio reflexivo no mercado de trabalho.

No primeiro semestre de 2023, tivemos a realização do VI Fórum que apresentou a temática sobre inovação no ensino superior e práticas exitosas. Além de palestras, foram desenvolvidas duas atividades — a primeira buscou explorar a inovação em nossa universidade e mapear práticas inovadoras e exitosas já em vigor. Ainda neste ano, o VII Fórum tratou de discutir a *Inteligência Artificial e o Ensino Híbrido na Educação Superior*. Este evento permitiu várias reflexões quanto às discussões sobre este tema no âmbito mundial e nacional. Foi realizada

a apresentação dos resultados do Programa MackSTLR obtidos no 1º semestre.

O VIII se propôs a explorar e discutir a importância da promoção *da saúde e qualidade de vida* no ambiente acadêmico, proporcionando questões relacionadas à saúde, saúde mental, bem-estar e qualidade de vida, com foco especial nos projetos e desafios enfrentados pelos jovens universitários.

Destarte, no âmbito institucional de nossa Universidade, temos, coletivamente, buscado criar espaços para debates e reflexões que possam contribuir efetivamente para os processos de subjetivação dos graduandos. Entre tantos, destacamos o Programa MackSTLR.

2 MackSTLR, IATS e a criação do e-portfólio

O MackSTLR é um programa de nossa Instituição que foi desenvolvido “para impulsionar e registrar o crescimento pessoal e acadêmico” dos estudantes. Como explicitamos acima, os primeiros *Fóruns De Aprendizagem Transformadora* permitiram aos docentes conhecerem os pressupostos desta teoria de aprendizagem para adultos e, em seguida em um esforço coletivo, decidir entre várias as várias softskills existentes as que seriam trabalhadas pela universidade.

São elas: 1. sustentabilidade e bem-estar coletivo, 2. reflexão crítica e comunicação, 3. liderança e competências empreendedoras, 4. ética, 5. competências culturais e globais de modo a complementar a formação técnico-profissional. Para este trabalho, nos deteremos apenas nas competências de ética e competência cultural e global. Foram criadas as rubricas de avaliação focadas neste conjunto de competências-chave. O objetivo do MackSTLR é o de aprimorar as habilidades pessoais e de contribuir para o desenvolvimento social, desenvolvendo o protagonismo dos estudantes como agentes de transformação.

De modo prático, os docentes podem criar iniciativas de aprendizagem transformadora de modo co-curricular ou extracurricular,

como é o caso do PIBID e da Residência Pedagógica. A criação destas Iniciativas pelo professor é voluntária e a participação dos alunos também. Estas iniciativas são submetidas e aprimoradas no *Centro de Excelência de Aprendizagem Transformadora* e dispostas aos alunos em uma página especialmente criada para tanto.

Os alunos se inscrevem e os professores avaliam sua redação por meio de rubricas de avaliação em quatro níveis diferentes que poderão ser utilizadas pelos alunos na construção de seu portfólio.

As rubricas de avaliação são quatro: não alcançado, exposição, integração e transformação. Cada rubrica tem um indicador que se articula com a resposta fornecida pelo aluno quando da conclusão da atividade de aprendizagem transformadora.

Para que tenhamos uma ideia geral sobre as diversas proposições realizadas na Universidade em 2024/1, tivemos mais de 50 iniciativas e algumas realizadas em 2023/2 continuam em andamento. Destacamos algumas: “*Ética E Cidadania Na Cracolândia*”, “*Memórias Vivas – Virada Da Maturidade*”, “*Economia Circular A Base De Bambu*” entre outras.

Dentro do organograma da Universidade, o MackSTLR está alocado no *Centro De Excelência De Aprendizagem Transformadora* e conta com um observatório — o *Hub de Educação* do CEAT voltado aos docentes da Universidade. É um espaço que concentra todas as iniciativas de formação docente, em prol do seu desenvolvimento pessoal e profissional.

3 O ensino de filosofia e as possibilidades de sua potencialização

Ao refletirmos sobre os quesitos necessários para uma boa formação dos estudantes em um curso de licenciatura em filosofia, entre tantas possíveis, selecionamos três vertentes que estarão separadas

aqui por uma mera questão didática, pois são processos que se inscrevem no âmbito das subjetividades concomitantemente.

A primeira vertente diz respeito ao poder transformador da própria filosofia que, por si só, deveria garantir uma mudança qualitativa na visão de mundo dos estudantes em sua maneira de ser e de interpretá-lo.

A segunda incide na conscientização da função social do professor e de sua responsabilidade perante os seus futuros alunos quando do exercício de seu ofício docente.

E, por fim, a relevância de Projetos de formação como o PIBID e sua intersecção com o Programa MackSTLR para os próprios processos de subjetivação dos licenciandos. É sobre estas três vertentes que gostaríamos de tratar.

3.1 Os riscos e o poder transformador da filosofia

Não é escasso e nem de pouca monta os escritos que tratam sobre o poder da educação, enquanto Formação e do valor da filosofia para a vida e para a ação. Entretanto hoje, se levarmos em consideração o conjunto de indivíduos em uma sociedade, **não conseguimos garantir que ela transforme a todos**. Em segundo lugar, ao delimitarmos uma situação específica que se circunscreve no curso de licenciatura em filosofia, também não encontrarmos uma garantia de transformação: alguns estão em busca apenas do seu certificado de conclusão de curso e em todo o tempo de graduação não se deixaram afetar pela filosofia, como se se negassem terminantemente a qualquer questionamento que abalasse de algum modo as suas crenças, concluindo o curso de modo quase que intacto em suas prévias convicções. Para estes, o seu certificado apenas serviu como mais uma porta de entrada no mercado de trabalho ou como algo que desse suporte teórico para suas próprias crenças.

Ora, se a filosofia com seu poder transformador não atinge a todos (mesmo para alguns que a ela procuram) por um lado, enten-

demos que isto reflete, em última instância, o próprio cenário do mundo contemporâneo calcado no individualismo e na pós-verdade. Por outro lado, ironicamente e em relação de complementariedade, este movimento não é algo novo: o verdadeiro filosofar não é apenas rejeitado, mas apresenta como um grande risco desde a Grécia Clássica quando nos recordamos do julgamento de Sócrates. Merleau-Ponty nos alerta em *Elogio da Filosofia*:

Sócrates — comparece perante os juízes para explicar o que é a cidade. Como se eles não o soubessem, como se eles não *fossem* a Cidade. Não defende a sua causa, mas a de uma Cidade que aceitasse a filosofia. Inverte os papeis e diz: ‘não me defendo a mim, mas a vós’. (Merleau-Ponty, 1986, p. 50)

Ora, nós somos a cidade, mas a cidade do mundo contemporâneo não é a mesma da Hélade. A cidade contemporânea² se encontra esfacelada do espírito de comunidade, repleta de desigualdades e de violência. A grande maioria de seus habitantes estão à mercê dos interesses das grandes corporações que determinam o modo de vida da cidade. O que nos parece inalterado na trajetória histórica do ocidente é a constatação de que se antes, na pólis, a filosofia e o filosofar não

² Henri Lefebvre em *O direito à Cidade*, entre outras ideias, trata sobre o histórico da cidade ao longo do tempo e apresenta o conceito de ‘**ordem do distante**’: representada pelas grandes instituições, como a Igreja e o Estado, dotados de poderes. Essa ordem não é unitária (fundo moral, político ou religioso) que “carrega consigo implicações práticas, como o emprego do tempo — hierarquia minuciosa de lugares, dos instantes, das ocupações das pessoas”. (Lefebvre, 1969, p. 61). Sendo assim, a ‘ordem do distante’ com o seu poder persuasivo e coercitivo, **projeta e prescreve** aquilo que deve ser, como deve ser e em que medida. A ideia de prescrição impacta diretamente a realidade prática-sensível. Ao prescrever, ditando suas ordens, interfere decisivamente na vida cotidiana de todos os homens, impondo seu ritmo alucinante de trabalho, diferentemente do ritmo da natureza: o que importa é o ritmo frenético da máquina, da produção. “Torna-se visível ao se inscrever nela” (Lefebvre, 1969, p. 47). A ‘**ordem do distante**’ projeta a ordem sensível sobre um plano, o plano da vida imediata, prescreve-a, escreve-a, texto num contexto mais amplo e inapreensível [...]” (Lefebvre, 1969, p. 48) (Cilento, 2022).

foram aceitos, hoje não é menor a rejeição e o risco de todos aqueles que se propõem a filosofar, como bem realça Merleau-Ponty:

Mas, ao fim e ao cabo, isso era precisamente o que ele se tinha proibido, pois pensava não se possível ser-se justo sozinho, que sê-lo sozinho é deixar de sê-lo. Se, na verdade, é a Cidade que ele defende, não pode ser apenas uma Cidade nele, mas a Cidade existente à sua volta. [...] **Tratava-se também de todos aqueles que, depois de Sócrates, corriam o mesmo perigo que ele** (Merleau-Ponty, 1986, p. 52, grifos nossos).

Merleau-Ponty deixa transparecer que o sujeito não é um mero portador de valores e virtudes, mas aquele que os exercita diariamente com os outros, levando à discussão dos valores para o âmbito relacional. Assim, para Sócrates, não faria sentido ser justo se não exercitasse a justiça com os outros membros da Cidade.

Ao realizarmos uma transposição para o processo formativo dos licenciandos, é preciso conscientizá-los de que são, acima de tudo, membros da Cidade — esfacelada ou não. Neste processo, incide sobre o filósofo e o cidadão concentrados na figura do professor de filosofia, uma responsabilidade ímpar e uma função social — a de tornar a Cidade justa, apesar dos riscos e perigos que assolam esta escolha e ofício. O que se coloca diante de todos nós — docentes universitários, professores da educação básica e licenciandos — não é a Cidade perfeita e nem o cidadão ideal, mas “a cidade que está em nossa volta”. Ora, isto implica em um duplo movimento que ocorre concomitantemente: na busca pelo seu próprio aprimoramento pessoal e na conscientização de sua maior tarefa: a de despertar “na cidade que está à sua volta”, valores norteadores para a construção de uma cidade mais justa. Devendo ter aprendido a ‘ler’ as várias realidades dos seus alunos, respeitando suas singularidades.

Ao nos indagarmos sobre a potencialidade transformadora da filosofia, retomamos as linhas iniciais deste tópico. A despeito dos riscos e da rejeição do filosofar por grande parte da população, encon-

tramos depoimentos dos licenciandos que enfatizam o valor da filosofia, como algo que não é apartado da vida como um estudo meramente ‘livresco’.

Ao criarmos uma *Iniciativa De Aprendizagem Transformadora* do Projeto MackStlr, pudemos investigar sobre a potência do ensino de filosofia na graduação. A primeira pergunta foi: “Estudar filosofia mudou sua visão de mundo? Justifique.” As duas outras questões se referem às competências: ética e cultural e global que trataremos adiante no tópico 2.3.

Para Silvia, 66 anos, aluna da 6ª etapa:

Sim. Ao passar a estudar os textos filosóficos em profundidade e não mais como mera literatura, como era o meu hábito e hobby, experimentei uma expansão de conhecimento e de consciência, trazendo reflexões ora positivas, ora perturbadoras, mas sempre engrandecedoras para a melhor compreensão de mim mesma.

Para Rafael, 38 anos, pibidiano e aluno da 8ª etapa:

Muito! Antes de estudar filosofia eu não compreendia a importância e o impacto que o ensino de filosofia produz na vida do indivíduo. Hoje posso compreender um pouco melhor o sentido da existência, tenho mais senso crítico e considero estar no caminho do bem da justiça.

Estudar filosofia afeta todos aqueles que estão abertos para tal, justamente porque não é passiva, mas ativa em e por si mesma, porque nenhuma ideia se dá fora de um corpo. Significa que, à medida em que se apropriam dos conceitos que lhes permitem ler e interpretar o mundo, não é mais possível manterem as antigas posturas e passam a agir de modo diferenciado. Ora, isto implica em sua potência quando entendem que “o mundo tal como está é inaceitável” (Merleau-Ponty, 1986, p. 46), mas não se resignam, não aceitam passivamente e buscam incessantemente valores afirmadores da vida, como nos conta Nietzsche em *Assim Falava Zaratustra*. O protagonista, ao final de sua jornada, aprende a dizer “Sim” ao invés de “Foi assim”.

Vejam: “Pois como suportaria eu ser homem, não fosse o homem também criador, decifrador de enigmas e redentor do acaso? Redimir os que passaram e transmutar todo o ‘Foi’ em um ‘Assim o quis’ — isto sim seria para mim redenção³” (Nietzsche, 1995, p. 134).

Sem entrarmos, neste momento, em todos os meandros da filosofia nietzschiana, nos cabe ressaltar a potência do filosofar para nós mesmos e para a ‘cidade que está em torno de nós’. Implica em pensar que a filosofia, como dirá Nietzsche, é para a vida e para a ação, lançando fora toda a apatia e resignação. Sua potência se inscreve à medida que ao retomarmos a ideia de que nenhuma ideia se faz sem um corpo, implica que estamos a fazer filosofia inscritos na história. O professor de filosofia, nesta transposição, pode desvelar as configurações de força que se dão no presente, rasgando os véus da ignorância e da passividade:

Qualquer filosofia é também uma arquitetura de sinais, forma-se em estreita relação com as outras formas de contato que constituem a vida histórica e social. A filosofia está no seio da história: não é nunca independente do transcurso histórico. (...) Não se satisfaz com a circunstância histórica. (Merleau-Ponty, 1986, p. 73)

A filosofia não se contenta com o presente e não se atém à circunstancialidade das coisas, embora o filósofo e seu filosofar estejam circunscritos no seu tempo presente, agem de modo **extemporâneo**, no sentido nietzschiano do termo, como lemos em *Da Utilidade E Dos Inconvenientes Da História Para A Vida*.

Mas é uma liberdade que me concedo a mim próprio, enquanto filólogo clássico, porque não vejo para que poderia servir a filologia clássica no nosso tempo, senão para lançar uma ação intempestiva contra esta época, sobre esta época e, assim, o espero, em benefício do tempo que há-de vir⁴. (Nietzsche, 1970, p. 103).

³ Nietzsche, F. EH\EH, *Assim Falou Zaratustra*, 8.

⁴ Nietzsche, F. HL\Co. Ext.II, Prefácio.

Ora, a filologia e a filosofia em Nietzsche assumem a mesma tarefa — a de se oporem ao tempo presente, analisando-o com uma certa distância, identificando os valores vigentes, mas também as inúmeras relações de força que constelam o momento, com a finalidade de diagnosticar e promover uma transvaloração. Em outros termos, não se trata de olharmos este presente de modo totalmente ingênuo e utópico, como nos lembra Viesenteiner (2014), antes possibilitarmos a criação de novos horizontes e possibilidades de atuação na vida pessoal e cidadã que o ensino de filosofia pode promover.

3.2 A Função social do professor

O segundo ponto que nos parece crucial a todos os estudantes de licenciatura que objetivam prosseguir na carreira docente diz respeito à própria realização pessoal. Merleau-Ponty, em *Elogio da filosofia*, tece um comentário a respeito de Stendhal: “é uma felicidade ‘ter por profissão a sua paixão’” (Merleau-Ponty, 1986, p. 10). Apesar das grandes dificuldades enfrentadas atualmente, entendemos que não é possível ser professor sem que exista uma grande paixão. E, por vezes, é ela mesma quem obstruirá os caminhos que levam ao ‘eterno retorno do mesmo’⁵ que fatalmente adoece e torna este ofício mecânico e sem sentido.

Além desta paixão, o próprio processo formativo dos estudantes de licenciatura deve estar envolto nas premissas da filosofia da educação, enquanto Paideia — dos valores éticos e políticos norteadores do cidadão.

A educação ética e política é o traço fundamental da essência da *paideia*. A educação é assumida como ação consciente. A educação para os gregos é a manifestação do esforço constante da *poiésis* e do

⁵ Na filosofia nietzschiana encontramos a oposição entre a doutrina do eterno retorno que promove um grande “Sim” à vida (amor fati) e o eterno retorno do mesmo. De modo sintético, o eterno retorno do mesmo representa a mesmice, a repetição que sufoca e adoece, o niilismo.

pensamento grego, *logos*, para conseguirem uma expressão normativa da forma do homem. *Poiésis* e *episteme* se fundem na *paideia*. Na *pólis* do séc. IV a.C. o conceito de *paideia* supera a vinculação limitada à instrução da criança. Trata-se de uma reflexão sobre a formação do homem para a vida racional na ‘*pólis*’. Aplica-se à vida adulta, à formação e à cultura, à sociedade e ao universo espiritual da condição humana. A construção histórica deste mundo da cultura atinge o seu apogeu no momento em que se chega à ideia consciente de educação. (Jaeger, Werner, *Paideia*, Martins Fontes, 1986, 244-246). Nas origens da Filosofia, portanto, encontramos um eixo cultural sobre a reflexão antropológica, o ser do homem e do mundo (*Paideia*, UNICAMP/FE, documento 003, 2012)

Os valores norteadores da formação do homem grego são pautados na ética e, como cidadão da *pólis*, também é instruído a agir na cidade que só alcança êxito por meio da educação. Franklin Leopoldo e Silva, entre outras questões que levanta em *A Função Social do Filósofo*, retoma a alegoria da caverna de Platão e se pergunta: por que aquele que se libertou retorna à caverna sofrendo “toda a sorte de incompreensões” (Leopoldo e Silva, 1993, p. 14) e até mesmo o risco de morte?

Ele retorna, porque o filósofo é antes de tudo o guardião da cidade, “o condutor, o mantenedor da justiça que deve reinar. E não tanto aquele que mantém a justiça quanto aquele que conduz os homens à justiça, que conduz a si e aos outros, através de si próprio à autonomia espiritual” (Leopoldo e Silva, 1993, p. 14).

O filósofo, portanto, por ser o guardião da cidade, é necessariamente engajado, pois ao mesmo tempo em que sua atuação doa sentido à história, também sofre dela.

o engajamento só é possível se acreditarmos no sentido da história. Mas este sentido o homem não doa à história, ele o testemunha de dentro da história. E é um sentido plural, variável, contingente e dolorosamente aprendido, porque apreendido na dicotomia fundamental do fazer e do sofrer a história. Por isso, o engajamento nunca pode se dar a partir da segurança daquele que detém as respostas, mas sempre a partir da perplexidade daquele que sabe que a razão e o sentido não excluem a imprevisibilidade, os desvios e as angústias, uma vez

que o homem está na história como quem procura, não como quem já se encontrou (Leopoldo e Silva, 1993, p. 22).

Nesta transposição para a formação docente, à luz das ideias de Franklin Leopoldo e Silva, reiteramos a necessidade de conscientizar os licenciandos de seu papel enquanto guardiões da cidade: sua presença em tudo deve demonstrar as suas virtudes e ser promotora viva daquilo que apregoa. O filósofo, como docente, volta à sala de aula, para reivindicar este papel que, de longe, não tem nada de cômodo, porém aí incide sua relevância. Sabe que não há uma receita única para as múltiplas realidades e desafios que o mundo contemporâneo impõe, por isso, também sofre da história.

Neste mesmo esteio, o artigo de Viesenteiner — *O Papel do Professor e a Função Interdisciplinar da Filosofia* — pode contribuir com algumas ideias importantes para estas reflexões. Ambos ressaltam a relevância do professor de filosofia no que tange ao papel de ser **guardião**. Contudo, aqui o filósofo é entendido como o guardião/intérprete da racionalidade e não um detentor de verdades ao discutir a arte, a ética, a política, a estética, religião ou moral.

Em segundo lugar, Viesenteiner apresenta o papel do professor como aquele que é responsável pelo **elo de forças formadoras** como médico da cultura, interpretado à luz da filosofia nietzschiana. Neste sentido, o professor de filosofia deve reconhecer as singularidades dos alunos e ser capaz de dialogar com elas, posto que sua formação lhe permite não apenas salvaguardar conceitualmente a história da racionalidade humana, mas diagnosticar as diversas transformações contemporâneas:

num ininterrupto esforço de diagnóstico das principais transformações contemporâneas, em cada uma das esferas culturais. O papel de médico da cultura pressupõe a habilidade de dialogar com as mais variadas vozes, renunciando a ter de encontrar uma unidade hermética para cada âmbito da cultura e do saber, mas em proveito da transversalidade do seu papel que, do ponto de vista da formação humana,

guarda conceitualmente e interpreta as pretensões de racionalidade contemporâneas (Viesenteiner, 2014, p. 11).

Neste mesmo artigo, Viesenteiner enfatiza que a formação de professores deve necessariamente ser vinculada a três eixos:

a) o papel de médico da cultura, portanto, um indicativo de **engajamento** político social; b) o papel por vocação do **cultivo** da formação humana que a filosofia, a literatura e a tradução exercem, isto é, precisamente o exercício crítico de construir uma concepção de homem, no rigoroso sentido de como foi tradicionalmente pensado como Paidéia; e por fim, c) nenhuma destas funções interdisciplinares podem obliterar as especificidades de cada disciplina, de modo que, se por um lado, a interlocução interdisciplinar entre filosofia, literatura e tradução serve de semiótica umas para as outras, por outro lado, porém é preciso reconhecer que cada um desses domínios ainda salvaguardar suas prerrogativas **específicas** (Viesenteiner, 2014, p. 11).

Os três eixos elencados por Viesenteiner são importantes para os objetivos deste trabalho. O primeiro eixo, o do engajamento, corrobora as análises de Merleau-Ponty quanto ao posicionamento de Sócrates diante da Cidade, bem como se vincula às ideias do professor Franklin Leopoldo e Silva. Como médico da cultura, o professor de filosofia pode contribuir para a promoção de valores dignificantes da vida. Não é possível ser docente sem estar consciente de sua responsabilidade e função social. Este deve ser um dos primeiros objetivos de todos os cursos de licenciatura quando da elaboração do perfil profissional do egresso que deve ser construído ao longo de sua trajetória acadêmica. Concordamos que o engajamento não é menos importante que o cultivo — conceito nuclear da educação enquanto formação humana diz respeito a “que tipo de homem queremos formar” — que valores e que condutas devem ser priorizados. Para tanto, a filosofia, a literatura e a tradução podem desvelar questões e conceitos fundantes para a formação do homem dentro do esteio da Paideia. Por fim, o autor reitera a importância do ensino específico que deve ser salvaguardado, embora

a filosofia tenha interfaces com todas as ciências que podem e devem ser exploradas.

3.3 Ensino de filosofia, PIBID e a Aprendizagem

Transformadora

Retomando as ideias acima, entendemos que o processo formativo do professor de filosofia deve necessariamente ser munido de: engajamento político; da necessidade de continuar lutando pelo ensino específico de filosofia e de que ela própria já carrega o arcabouço teórico do conceito de cultivo próprio à educação deve ser ressaltada constantemente. Ao retomarmos as ideias de Viesenteiner sobre o papel do professor enquanto elo de forças formadoras se dá quando convergimos os estágios supervisionados em filosofia, o PIBID e o MackSTLR que se inscrevem no próprio processo formativo dos licenciandos.

Na impossibilidade de resgatarmos todas as respostas, apresentaremos duas competências do Programa MackSTLR — a competência ética e cultural global de licenciandos e pibidianos fortalecendo este elo de forças formadoras proposto por Viesenteiner que se articula como as etapas para a aprendizagem transformadora em adultos proposta por Mezirow que trata, em última instância, sobre as reflexões quanto às premissas de suas crenças que possibilitam avaliação e resignificação.

Estas sucessivas reflexões que o licenciando faz à luz do referencial teórico no qual estão assentados os componentes curriculares irão permitir não apenas uma maior compreensão de sua própria história individual, mas também de sua própria função social enquanto futuro docente. Ao confrontarem suas primeiras crenças com os conteúdos que estão sendo desenvolvidos, pode vir a romper com elas, resultando em uma aprendizagem transformadora ao resignificá-las.

Nossa aluna Silvia, 66 anos, fala sobre esta percepção desenvolvida e as ações tomadas pela prof. Danielle na escola que estagia. Outro

ponto importante desta fala é a sua relação com a **competência — ética do MackSTLR**:

Ao estagiar no Centro Educacional D’Paula, de Brasília, escola que tem especial atenção com alunos com problemas psicológicos e de cognição, percebi o quanto é difícil para esses estudantes compreenderem textos complexos, como o são os de filosofia. Mais que isso, como é difícil transmitir a eles o conteúdo desses textos. A coordenadora pedagógica da Escola, Prof^a Danielle Bazzo, elaborou projetos especiais — lúdicos e personalizados — de acompanhamento nos estudos em paralelo aos conteúdos regulares das demais disciplinas, de modo a que esses alunos possam absorver com mais facilidade o que é ministrado. Apostilas com ilustrações, links para vídeos curtos e trechos de filmes, histórias em quadrinhos e jogos de memorização, além de sua consultoria particular fazem parte do projeto de estudo dedicado a esses estudantes, mas o mais importante é o carinho e o cuidado em abordá-los, escolhendo as palavras certas e o momento adequado (normalmente distante do horário das medicações) para estabelecer um contato produtivo com eles para o estudo. Essa dimensão ética, de respeito, compreensão e generosidade foi o que mais me impressionou, aliada ao estudo de Especificidades do Ensino de Filosofia, bastante denso em textos de especialistas e nas aulas da professora Angela Zamora, sempre muito prestativa, mas muito exigente.

O depoimento do nosso aluno Márcio também se adequa — ainda que pela via negativa — à competência Ética quando da análise do quadro Escola de Atenas de Rafael Sanzio realizado pelo professor supervisor da escola onde realiza o estágio, demonstrando que os elos formadores estão em ação, conforme aponta Viesenteiner e de acordo com os princípios da Aprendizagem Transformadora e reforça pontualmente a necessidade de uma formação específica e ética.

Márcio, estágio, 6^a etapa do curso:

Como aluno não PIBID, fiz o estágio como observador. Descreverei uma situação no mínimo peculiar e que me fez questionar o quão ético ou antiético foi dada a prática docente. No Colégio, uma escola católica da zona leste de São Paulo, em uma aula para o 1º ano EM em Estética/Filosofia onde o foco era a estética e história da arte, tinha

como proposta a apresentação e análise da obra de Rafael Sanzio, “*A escola de Atenas*”. Durante a explicação do quadro, o professor insinuou claramente que Rafael foi homossexual e que o Renascimento foi o início da “decadência moral e ética” da sociedade, uma vez que fora temente à Deus e aos seus valores. Diante dessa afirmação categórica e enviezada, a utilizou como justificativa do porquê o pintor apareceria duas vezes no quadro, ora vestido de mulher, ora de homem. Ora, o fato de estabelecer “verdades” na Filosofia, me deixou intrigado. Durante os estágios anteriores, estava ciente de que a maioria dos professores de Filosofia iriam trabalhar de forma tradicional, mas não imaginei encontrar um profissional que, além de não possuir formação específica em Filosofia, pudesse aplicar na educação laica por excelência, preceitos religiosos conservadores de forma preconceituosa, falaciosa e enviesada. Agora mais do que nunca, tenho em mente que o genuíno filósofo sabe que é parte da Filosofia e do seu ensino, o não estabelecimento de dogmas acabados que desaguam em verdades absolutas. Não é e nunca foi o objetivo da Filosofia. Dessa forma, demonstra mais uma vez a adequada e necessária formação em Filosofia para aquele que pretende algum dia ‘ensiná-la’.

Com os pibidianos em relação à competência ética do MackStlr não é diferente. Vejamos os depoimentos de Rafael, 38 anos, aluno da 8ª etapa neste semestre e da Talita, 38 anos, aluna da 4ª etapa. Tornaram-se sensíveis a determinadas questões que se presentificaram em suas salas de aula.

Ao realizar o PIBID em filosofia, na E.E. Major Arcy, com uma turma de 2º ano do Ensino Médio, em uma aula expositiva com a professora Ana Paula, ao fazer uma análise das situações da vida cotidiana, dos valores e condutas, desnaturalizando as formas de preconceito, desigualdade, intolerância etc., e identificando ações que promovam os Direitos Humanos, o respeito às diferenças e às liberdades individuais, percebi que antes dessa abordagem da professora Ana Paula, eu pensava que o exercício da ética se tratava de algo menos prático, relacionado às leis e ao Direito. Hoje eu compreendo que a dimensão que a ética ocupa, além da esfera da prática do Direito, também se refere à essência das atividades humanas, estando presente nas mais diversas atividades sociais, sendo algo muito prático do convívio humano (Talita).

Para Rafael:

Para a ética estudar e apresentar aulas sobre a visão do corpo humano na escola Professor Fidelino de Figueiredo, antes eu tinha uma visão muito limitada sobre o assunto, nunca na verdade parando para pensar mais do que algo falado em uma matéria de jornal, sem nenhuma opinião real a respeito do assunto e como este é importante para convivência social, através do trabalho, e com os diferentes públicos da E.E. Fidelino, com o professor Odair Paulo, eu pude compreender a profundidade do tema, a sensibilidade que este carrega e como ele é hoje, mais do que nunca importante para o convívio social, o convívio entre seres humanos, um assunto delicado e que assim como eu, muitos dos alunos nunca pararam para pensar, pensar no corpo como algo mais do que lugar que a sua mente habita, mas como um objeto político, como um objeto de exploração, como um produto, e fazer esta pesquisa com certeza foi importante para mim e será para os alunos uma vez que a discussão em relação aos corpos humanos veio para ficar, sua importância e respeito a todas as variedades de formas, cores, gêneros etc., assim posso dizer que tantos os alunos, quanto eu, estamos um pouco mais preparados para termos esta conversa com outros em um futuro próximo.

Nas competências **culturais e globais** que estão presentes no Programa MackSTLR, podemos destacar a relevância da formação do professor que deve estar preparado para ministrar aulas para alunos com as mais diversas dificuldades de aprendizagem.

Silvia, 66 anos, estágio, 6ª etapa:

Não imaginava a complexidade do que é administrar, dirigir e coordenar professores em uma escola; de como é trabalhoso e quanta responsabilidade é necessária para formatar o conteúdo de um curso de Filosofia — palatável e ao mesmo tempo formativo — para o Ensino Médio. Passei a valorizar ainda mais a profissão de professor, porque sua tarefa está muito além de ministrar aulas pré-preparadas. Trata-se de uma dedicação intensa aos estudantes e de estudo pessoal constante para manter-se atualizado, porque mesmo os alunos com síndromes cognitivas e/ou comportamentais formulam perguntas inesperadas e instigantes que exigem do professor respostas embasadas e que satisfaçam a sua curiosidade. Nesse sentido, o estágio tem sido

uma prova prática e uma expectativa empolgante do que o futuro — assim o espero — me reserva como professora.

Silvia destaca também a necessidade da formação contínua do professor que exige pesquisa e dedicação. No PIBID, também vemos uma aprendizagem significativa com os depoimentos da Talita

Talita, 38 anos, PIBID, 4ª etapa:

Quanto a competência cultural e global, mais uma vez com uma aula da professora Ana Paula, na E.E. Major Arcy, pude perceber o quanto as diferentes identidades culturais e seus fenômenos ocorridos em um âmbito local, nacional ou global podem evidenciar desdobramentos virtuosos na melhoria da sociedade. Antes desta aula, eu tinha uma visão limitada sobre a ocorrência desses fenômenos culturais e sobre a organização desses eventos. Hoje compreendo que a cultura se constitui de uma vontade geral/ global que balizam os desejos da sociedade.

Rafael, 38 anos, 8ª etapa:

Antes do estágio eu tinha uma visão que eu acreditava ser ampla em relação a multiplicidade de diferenças culturais e sociais que temos no país, depois do PIBID, principalmente do tempo que passei com o professor Odair Paulo, no E.E. Fidelino, eu pude perceber que o que eu tinha era uma pequena visão, como a escola Professor Fidelino abriga importantes projetos como EJA noturno e o projeto Transcidadania, eu fui exposto a uma miríade de realidades e a forma como cada uma delas reagia aos temas propostos, temas que foram desde o entendimento sobre os corpos humanos e sua relação com a sociedade como as diferentes correntes filosóficas de Sócrates a Sartre. Observando as diferentes reações dos alunos a cada tema, e forma como eles aprendiam, mas principalmente a forma como eles eram ensinados, uma vez que cada grupo “precisava” de um forma de ensino diferente, de uma oratória diferente para chegarmos aos conceitos desejados, eu entendi que a minha visão era muito pequena perante a realidade, e que este contato me permitiu expandi-la, aprender com os alunos, que muitas vezes traziam insights valiosos e pontos de vista que eu jamais pensaria sozinho, assim, essa troca foi valiosíssima para mim e espero que para os alunos também.

Estes depoimentos à luz do Programa MackSTLR não apenas atestam o valor transformador da filosofia e de seu ensino, reforçam a ideia de que devemos oportunizar sucessivas oportunidades de reflexão aos licenciandos sobre suas aprendizagens e vivências, o que vem a corroborar com o referencial teórico desenvolvido neste trabalho.

4 Considerações finais

Em nossa instituição desde 2020, a Universidade Presbiteriana Mackenzie tem se debruçado sobre os princípios da Aprendizagem Transformadora para todos os cursos de graduação, por meio das Iniciativas de Aprendizagem Transformada (IATs).

Assim, por meio de rubricas de avaliação — não alcançado, exposição, integração e transformação —, os professores que propuseram tal iniciativa, poderão contribuir para a construção de um portfólio que enfatiza as *softskills* dos alunos. Procuramos na introdução de nosso trabalho descrever como se deu este processo nos fóruns de aprendizagem transformadora ocorridos dias antes do início do período letivo. A seguir, explicitamos sobre o Programa MackStlr e a escolha de cinco *softskills* que são as competências-chaves a serem desenvolvidas. Salientamos que não foi nosso objetivo para a confecção deste trabalho explorar as ideias de Mezirow, antes apresentá-las, pois nossas reflexões se dirigiram para os referenciais teóricos próprios à filosofia, para posteriormente constatar se no curso de filosofia, no seu ensino e no Projeto PIBID tivemos ou não uma aprendizagem transformadora.

A segunda parte objetivou discutir sobre o ensino de filosofia e o seu poder transformador. Discutimos à luz da obra de Merleau-Ponty sobre o valor da filosofia, mas que nem sempre teremos a garantia de que todos os alunos permitirão ser afetados por ela e que à semelhança da Grécia Clássica, atualmente ainda temos uma rejeição do senso comum pela filosofia.

Adiante, apresentamos a partir de Franklin Leopoldo e Silva e Viesenteiner, sobre a função social do professor e do professor de filosofia. Destacamos a ideia de que o professor de filosofia deve favorecer os elos de formação que correspondem ao cultivo (*Paideia*) que deve acontecer acima de tudo, em primeiro lugar, como processo de subjetivação; à conscientização e responsabilidade de seu papel e seu consequente engajamento.

No último tópico da segunda parte, procuramos por meio do depoimento dos alunos do curso de filosofia, pibidianos ou não, registrar mais uma vez, a potencialidade do ensino de filosofia. Neste sentido, o MackStlr com as iniciativas de aprendizagem transformadora vem a corroborar a ideia de que os estudantes, ao se debruçarem por alguns momentos na escrita de suas reflexões, tornam-se mais conscientes de todos os elementos imprescindíveis para a sua formação como futuros docentes de filosofia.

Referências

- CILENTO, Angela Zamora. *Educar Para O Caos: História, Cultura, Arte E Política Em E Para Além De Nietzsche*. Tese (Educação, Arte e História da Cultura) – Universidade Presbiteriana Mackenzie. São Paulo, 2002. Disponível em: <https://adelfa-api.mackenzie.br/server/api/core/bitstreams/f7e73a2a-0e54-4246-932a-6a4d994c0de3/content>. Acesso em: 18 set. 2024.
- CLOSS, Lisiane Quadrado; ANTONELLO, Cláudia Simone. Teoria Da Aprendizagem Transformadora: Contribuições Para Uma Educação Gerencial Voltada Para A Sustentabilidade. In: *Gestão Humana e Social* – RAM, Rev. Adm. Mackenzie 15 (3), Jun 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ram/a/fWn5pzTzXThhxGbzzk3MZHf/>.
- LEFEBVRE, Henri. *O Direito à Cidade*. São Paulo: Editora Documentos, 1969
- LEOPOLDO E SILVA, Franklin. A função social do filósofo. In: *A Filosofia E Seu Ensino*. São Paulo: Educ, 1993.
- LIPOVESTKY, Gilles. *A Era do Vazio*. São Paulo: Ed. Manole, 2005.

- MACKENZIE. *Fóruns de Aprendizagem Transformadora*. Disponível em: <https://www.mackenzie.br/eventos/2023/viii-forum-aprendizagem-transformadora>.
- MACKENZIE. *Práticas De Aprendizagem Transformadora*. VOL 2. Iniciativas docentes. São Paulo: Mackenzie, 2023.
- MACKENZIE. *Práticas De Aprendizagem Transformadora*. VOL1. Iniciativas docentes. São Paulo: Mackenzie, 2024.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. *Elogio da Filosofia*. Lisboa: Guimarães Editores, 1986.
- MEZIROW, J. On critical reflection. *Adult Education Quarterly*, 48(3), 185-198, 1998.
- MEZIROW, J. A critical theory of adult learning and education. *Adult Education Quarterly*, 32(1), 3-24, 1981.
- NIETZSCHE, Friedrich. 2ª *Extemporânea. Da Utilidade E Dos Inconvenientes Da História Para A Vida (HL\Co. Ext.II)*. Lisboa: Editorial Presença, 1970. Coleção Síntese.
- NIETZSCHE, Friedrich. *Assim Falou Zaratustra*. São Paulo: Cia das Letras, 2011.
- NIETZSCHE, Friedrich. *Assim Falava Zaratustra*. Lisboa: Guimarães Editores, 1988.
- PAIDEIA, UNICAMP/FE, documento 003, 2012. Disponível em: <https://www.paideia.fe.unicamp.br/sobre-o-paideia/o-que-e-paideia>
- VIESENTEINER, Jorge Luiz. O Papel Do Professor E A Função Interdisciplinar Da Filosofia. *Revista Nese. Filosofia, Ensino De Filosofia*, Curitiba. v. 4, jan-jun, 2014.

Questões gerais sobre a abordagem temática na UNESP

Jonathan Braz de Souza¹

DOI: <https://doi.org/10.58942/eqs.197.08>

1 Introdução

O processo de formação do estudante de Filosofia na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” apresenta particularidades que o distinguem de outras instituições de ensino superior. Nesse sentido, a especificidade do curso reside na consolidação de diferentes perspectivas para a compreensão da Filosofia, estruturadas em duas abordagens distintas. Essas abordagens podem ser definidas como distintos modos de interpretar e se relacionar com a Filosofia. No contexto curricular, desde o primeiro semestre, os discentes ingressantes entram em contato com essas diferentes perspectivas, uma vez que são introduzidas por meio das disciplinas iniciais do curso.

Nesse contexto, delineiam-se duas vertentes fundamentais no percurso formativo do discente: de um lado, a disciplina *Filosofia Geral: abordagem histórico-filosófica* e, de outro, *Filosofia Geral: abordagem temática*. A primeira estrutura-se a partir da premissa de que a História da Filosofia constitui um instrumento privilegiado para o exercício da atividade filosófica, fornecendo os subsídios necessários para a construção do pensamento crítico e reflexivo. Além disso, nessa perspectiva, a

¹ Mestrando em Filosofia pela UNESP. E-mail: jonathan.braz@unesp.br

tradição filosófica desempenha um papel central, na medida em que a referência aos autores clássicos e consagrados não apenas orienta, mas, também, condiciona o desenvolvimento do fazer filosófico. Assim, a reflexão filosófica se dá a partir da interlocução com os grandes sistemas e concepções que moldaram o pensamento ocidental.

Na segunda abordagem, a âncora reside nos problemas e, ainda, possui uma relação estreita com a interdisciplinaridade, promovendo um contato constante e profundo com outras áreas do conhecimento. Nessa seara, o horizonte histórico é pouco requisitado. Ao menos nesse trabalho, explicitaremos o que é compreendido como *abordagem temática* e suas características no âmbito formativo do discente da UNESP.

2 A relevância do problema

Durante a disciplina de *Filosofia Geral: abordagem temática*, dois textos foram explorados, o texto de Mário Porta (2002), *A Filosofia a partir de seus problemas*, e o excerto de Arruda (2013), *Filosofia Geral e Problemas Metafísicos*. Mas qual a importância desses textos para o entendimento dessa abordagem?

No que concerne à abordagem proposta por Porta, a orientação da docente se pautava na ênfase de levantamento de problemas filosóficos, concebendo esse processo como o momento oportuno para o exercício do pensamento filosófico. A estruturação da disciplina, portanto, visava a estabelecer uma lógica explicativa que ressaltasse a centralidade do problema na constituição do fazer filosófico.

O desenvolvimento das atividades em sala de aula seguia um procedimento específico: o texto selecionado para análise era apresentado aos discentes, e a docente responsável conduzia a leitura com comentários sobre trechos selecionados. Esse método permitia destacar a distinção entre as abordagens temática e histórico-filosófica, evidenciando seus respectivos modos de articulação e aplicação no estudo da

Filosofia, por mais que a ênfase fornecida fosse sobre a abordagem temática.

Em relação aos textos trabalhados, Porta enfatiza “[...] o núcleo essencial da filosofia não é constituído de crenças tematicamente definidas e racionalmente fundadas, senão por problemas e soluções.” (Porta, 2002, p. 25). E acrescenta, “o critério mínimo para decidir se estamos ou não diante de um problema é a possibilidade de formulá-lo como uma pergunta gramaticalmente completa.” (Porta, 2002, p. 31). Por mais que Porta destaque a relevância da formulação gramatical e a centralidade do problema, Arruda, por sua vez, amplia essa perspectiva ao introduzir um novo elemento nessa equação filosófica: o interesse pelo problema. “Algo decisivo a respeito do problema filosófico [é] o interesse por ele” (Arruda, 2013, p. 11).

Por mais que a problematicidade obtenha sua relevância dentro da seara da Filosofia, a questão da problematicidade estabelece limites para definir o que constituiria ou não um problema filosófico. Nesse sentido, é fundamental ressaltar, como dito anteriormente, que nem todo questionamento carrega, necessariamente, um viés problemático, ainda que sua formulação seja compreendida dentro de um determinado contexto filosófico.

Além disso, a centralidade do problema, o interesse por ele — o problema —, como menciona Arruda, são oportunos, embora a questão da *visceralidade* acrescente no âmago do problema o seu teor de *problematicidade*. A questão da visceralidade busca encontrar na profundidade do indivíduo, um aliado para o problema que ele busca. Por mais que tenhamos interesse por diversos temas, a visceralidade constituiria o incômodo, de maneira que um determinado problema possua sua relação *vital*. Ao que Arruda afirma:

É preciso, além disso, que aquilo que se pergunta tenha com a pergunta uma relação visceral tal que essa interrogação linguística se torne um problema vital para ele, um problema mesmo, no sentido de incomodá-lo, de ser um obstáculo que ele tem de transpor para

continuar no caminho. Quer dizer, o assim chamado problema tem de ter uma real problematidade. Esse é um elemento que faz o problema interessante, que torna a questão filosófica interessante (Arruda, 2013, p. 23).

Logo, para que uma questão seja verdadeiramente filosófica, ela deve estabelecer uma relação profunda e essencial com aquilo que é questionado. Ou seja, a pergunta não pode ser apenas um exercício formal ou abstrato, mas precisa representar um problema real e significativo para quem a formula. Essa relação visceral significa que o problema filosófico deve produzir inquietação. A problematidade é o que diferencia uma mera pergunta de um problema filosófico. Essa relação da filosofia temática torna-se central para compreender essa abordagem, apesar de outros componentes marcarem presença quando mencionamos essa abordagem dentro do cenário filosófico unespiano. Esse próximo componente a ser explorado será a interdisciplinaridade e sua ligação com a abordagem temática.

2.1 A abordagem temática e a interdisciplinaridade

Qual a importância da interdisciplinaridade para a abordagem temática? No texto, *Informação e Ação: notas sobre a experiência interdisciplinar na Filosofia*, os autores salientam a relevância do aspecto interdisciplinar para as pesquisas realizadas em Filosofia. Sobre o estatuto interdisciplinar, os autores concordam que “a pesquisa filosófico-interdisciplinar se faz, não apenas necessária, mas imprescindível [...]” (p. 92).

Nesse sentido, Arruda contribui ao afirmar:

Embora filosofia e dança sejam coisas muitíssimos diferentes, há um importante e decisivo elemento comum entre elas, que é serem *formas de arte* (ao menos no sentido amplo, mas alguns diriam que não só nele). Na segunda trata-se de arte de movimentar e controlar o corpo, de criar e executar movimentos associados com o ritmo e a melodia da música. Na primeira trata-se da arte de levantar uma questão nestes ou naqueles termos (ou de abster-se de levantá-la, quando se julgar

epistemicamente inapropriado fazê-lo), da arte de buscar respostas e avaliá-las, da arte de argumentar (ou de abster-se de fazê-lo quando se presente que já se chegou ao “inargumentável, ao axiomático”)” (Arruda, 2011, p. 27).

Por mais que a citação ofereça dois panoramas sobre diferentes artes, refletir sobre a Filosofia como uma arte e, também, como uma atividade, oferece um outro estatuto para essa área do conhecimento. Diferentemente de realizar uma empreitada meramente intelectual, a Filosofia como atividade filosófica consagra-se como um outro *status* dentro da Universidade. A própria condição da Filosofia é desafiada, haja vista que, por si só, ela seria insuficiente para avançar no levantamento dos problemas.

A reflexão filosófica, nesse escopo, requer a cooperação de outras áreas do saber que contribuem para ampliar e aprofundar determinadas temáticas. De certa forma, isoladamente, a Filosofia não seria capaz de responder às questões da contemporaneidade, isso se deve às suas limitações e modos de atuação (Broens; González; Haselager, 2012). A interdisciplinaridade emerge como um ponto de virada dentro da abordagem temática. Além de um alicerce complementar, a interdisciplinaridade auxilia no diálogo com outras áreas do conhecimento e o processo de colaboração da Filosofia em seu diálogo com outros campos do saber.

A premissa da insuficiência da Filosofia corresponde à ideia de colaboração da Filosofia com outras áreas, como já mencionado. Nesse escopo, a integração de conhecimentos, de acordo com Arruda, “[...] foi a regra na história do saber” (Arruda, 2001, p. 114). De acordo com Arruda, não havia a separação por disciplinas, nem uma linha limítrofe que separasse a atuação de um filósofo que empreendia estudos no campo da matemática, ou um matemático que refletisse acerca de questões filosóficas (Arruda, 2001). Na exemplificação concedida por Arruda, “René Descartes, o filósofo do século 17, era como vários outros de sua época, também cientista, em particular matemático e físico [...]”

(Arruda, 2001, p. 114). Embora a figura do filósofo francês tenha um caráter disciplinar, seria difícil de definir: “O que era ele? Um matemático fazendo filosofia, ou um filósofo procedendo como matemático?” (Arruda, 2001, p. 114).

Por mais que características importantes tenham sido levantadas até o momento, a problematização de Arruda desemboca em compreender o escopo de atuação da abordagem temática dentro da seara do Ensino de Filosofia, haja vista que há uma predominância procedimental filosófica assegurada dentro do que se conhece por História da Filosofia.

2.2 A abordagem temática e o Ensino de Filosofia

Arruda diferencia, dentro do Ensino de Filosofia, três principais modalidades que permeiam a atividade filosófica contemporânea, cada uma com a sua singularidade e método de investigação.

Podemos distinguir três áreas de investigação dos profissionais universitários da Filosofia: a filosofia propriamente dita — isto é, aquilo que os filósofos fazem e produzem — o comentário de obras filosóficas — aqui entendido de modo a incluir estudos que não entram nos detalhes das ligações da obra comentada com a literatura filosófica anterior e/ou posterior — e a história da filosofia — aqui entendida no sentido, menos abrangente que o habitual, de estudos que contam o itinerário das ideias e doutrinas no tempo e no espaço, examinando, portanto, o surgimento e desenvolvimento desta ou daquela doutrina ou escola num determinado lapso de tempo, às vezes maior às vezes menor. Essas três modalidades são, em graus bem diferentes, distintas umas das outras, embora as duas últimas sejam usualmente confundidas sob a denominação “história da filosofia” (Arruda, 2013, p. 28)

São elas: (1) temática, (2) histórico-filosófica e o (3) comentário de obras. (1) A temática, como o próprio nome indica, concentra-se na análise de temas e problemas filosóficos sem vincular-se a um sistema filosófico ou a um autor específico. Para isso, recorre a uma literatura filosófica diferente da usual — a utilizada pela tradição, como clássicos

da Filosofia — como instrumento de investigação. (2) A histórico-filosófica consiste na análise do desenvolvimento das ideias filosóficas ao longo do tempo e em diferentes contextos. Esse enfoque privilegia a reconstrução do pensamento filosófico a partir das contribuições de diversos filósofos, enfatizando continuidades, rupturas e diálogos entre as tradições. (3) O comentário possui o seu enfoque na análise de doutrinas específicas, de maneira a esclarecer conceitos, interpretar argumentos e sistemas filosóficos.

O diagnóstico realizado por Arruda evidencia sua preocupação com o ensino de Filosofia e, sobretudo, com a formação do filósofo no ambiente universitário. A indicação de Arruda aponta para a influência da História da Filosofia como alicerce formativo. No entanto, por mais que ocorra o reforço de práticas da História da Filosofia dentro do espectro formativo, a abordagem temática se apresenta como um contraponto nesse quesito. Dito isso, o panorama apresentado é levantar características acerca dessa abordagem. Em certa medida, os próximos tópicos a serem levantados visam refletir sobre as questões trabalhadas e ofertar um outro ponto de vista.

3 Questões pertinentes

Na ausência de uma nomenclatura específica para essa seção, busco aqui trazer alguns pontos relacionados à abordagem temática. A crítica da abordagem temática à abordagem histórico-filosófica repousa sobre a reprodução dos caminhos trilhados por filósofos consagrados. Por exemplo: “[...] quando se considera que um texto filosófico sobre o problema da relação mente/corpo deve necessariamente se restringir à reprodução passo a passo dos argumentos utilizados por algum filósofo, como Descartes.” (Broens; González; Haselager, 2012, p. 94). Ao invés de se restringir à trilha percorrida por Descartes, o enfoque estaria na validação e no aprofundamento do problema levantado, de modo a propiciar uma reelaboração de novos contextos e

problemas. Dessa maneira, a ênfase recairia menos sobre a reconstituição histórica e mais nas discussões sobre a relação mente/corpo, a partir de outra perspectiva ou debate pertinente.

Apesar da nomenclatura, *abordagem histórico-filosófica*, adota-se a História da Filosofia em correlação à abordagem histórico-filosófico. Por mais que essa informação seja fornecida sem muitos indícios. Dessa maneira, encontramos uma dificuldade dentro do nosso processo formativo em compreender e definir o que está sendo entendido como História da Filosofia. A disciplina *Filosofia Geral: abordagem histórico-filosófica* não auxilia e nem oferece indícios que ajudem os discentes. Se formos rememorar a trilha da disciplina, diremos que a matéria foi tratada a partir de um panorama dos grandes filósofos da tradição Ocidental. Nomes como Platão, Aristóteles, Maquiavel, Hobbes foram tratados de maneira propedêutica.

O procedimento da disciplina repousava em ler excertos desses autores. A *persona* da autoridade docente reluzia como uma figura norteadora, aliás, se um docente em Filosofia, versado em Filosofia, pedia que lêssemos esses textos, era porque esses conteúdos eram necessários para o processo formativo do filósofo. Pouco se explorou os antecedentes da História da Filosofia, a definição de História da Filosofia, o motivo de operar dessa maneira dentro da Filosofia e como não operar. Por mais que essas práticas aos poucos cristalizassem processos durante os anos de graduação, tais questões, principalmente textuais, encontram o respaldo dentro das duas abordagens.

Em outro ponto, percebemos uma escassa produção sobre a abordagem temática. Se formos analisar a produção de Arruda, ex-docente da Unesp e defensor dessa abordagem, são poucos os artigos, entrevistas ou materiais produzidos em defesa dessa perspectiva. Por mais que dentro do Departamento de Filosofia da UNESP se encontre docentes que se identifiquem com essa abordagem, percebe-se uma mudança na nomenclatura, alterando de abordagem temática para uma abordagem filosófico-interdisciplinar. O que indicaria essa

mudança? Estaria essa alteração atrelada a uma ramificação da abordagem temática? Haja vista que essa mudança privilegiaria o teor filosófico dessa abordagem e, por conseguinte, seu pressuposto interdisciplinar.

Além disso, por mais que muitos dos textos que referenciam a interdisciplinaridade levantem a querela com o aspecto disciplinar, são escassos os momentos em que se exploram outros aspectos dessa abordagem, como o teor político da interdisciplinaridade. Por mais que a questão política seja relevante, há outros aspectos que poderiam ser elencados, por exemplo o espectro social, extensionista — caso formos pensar em um dos tripés da universidade pública — entre tantas outros que poderiam ser mencionados.

No aspecto político, a criação de laços, o jogo político para a realização e aceitação de determinados temas de pesquisa, a convivência com a diferença — em aspectos políticos — propiciam um incômodo em determinados momentos. Por exemplo, se o início de um projeto de pesquisa requer a presença de um docente que tenha uma visão conservadora sobre determinados assuntos, estaria o projeto comprometido devido divergências políticas ou ocorreria a suspensão de juízo sobre o que esse “outro” opinaria sobre esses temas? Até que ponto essas relações poderiam impactar a convivência ou essas microrrelações?

Seria somente a insatisfação pessoal de Arruda ou um desânimo com as práticas herdadas de sua formação que o levariam a propor essa ruptura? Haveria outros fatores subjacentes a essa mudança de perspectiva que ainda não foram explorados? Além disso, seria o professor Arruda o único catalisador desse processo ou sua voz se fortaleceu devido aos documentos e entrevistas ao promover essa postura filosófica? Por mais que essas dinâmicas se apresentem de maneira sutis, questionar tais pontos permite olhar esses acontecimentos a partir de um outro ponto de vista.

Até este ponto, observamos que a abordagem temática se sustenta em questões principais: a crítica à História da Filosofia, sua

relação com o problema filosófico e sua estreita relação com a interdisciplinaridade. Portanto, surge a questão: se o objetivo dessa abordagem não é simplesmente repetir os horizontes filosóficos estabelecidos, haveria continuidades ou rupturas mediante os problemas introduzidos? Em outras palavras, essa abordagem representaria uma ruptura com os autores clássicos na formulação e enunciação dos problemas filosóficos? Haveria um cânone contemporâneo que contemplasse essa nova abordagem? Se a História da Filosofia é marginalizada dentro dessa proposta, o que substituiria o lugar dos clássicos como referência dentro dessa abordagem?

4 Considerações finais

Esse texto teve o objetivo de destrinchar sobre algumas considerações acerca da abordagem temática promovida dentro do Departamento de Filosofia da UNESP, ao promover questões relevantes a essa abordagem como: a relevância do problema, importante não somente para essa abordagem, mas para a empreitada filosófica. Em continuidade, a importância da visceralidade e o interesse como componentes essenciais ao problema, de modo a conceber que questões gramaticais postas não configuram problemas filosóficos, dependendo do seu escopo de enunciação.

Além disso, podemos levantar a relevância da interdisciplinaridade para a abordagem temática. De modo que, apesar das diversas pesquisas sobre interdisciplinaridade, não há um consenso sobre esse termo. Embora não ocorra uma preocupação por uma definição desse termo, Arruda argumenta que a integração de diferentes campos do saber foi uma característica do conhecimento, mesmo que o processo de disciplinarização do conhecimento tenha propiciado uma especialização para as diversas áreas do saber. Nesse sentido, retornar ou evocar à interdisciplinaridade é vislumbrar uma outra relação com a Filosofia. Por mais que Arruda evoque a Filosofia como uma atividade,

com o intuito de evidenciar que o trabalho do filósofo constituiria uma *atividade*, diferenciando, assim, do historiador da filosofia, pois são “atividades diferentes, com objetivos, metodologias e instrumentos também diferentes” (Stigol; González, 2008, p. 78), as reflexões levantadas sobre a abordagem temática visam a compreender até que pontos essas características fazem jus à essa abordagem. O trabalho de selecionar facetas dessa abordagem possui o intuito de tentar encontrar novas camadas desse modo de fazer filosofia na UNESP.

Referências

- ARRUDA, A. T. M. *A filosofia: sua natureza, seus problemas, seu método*. São Paulo: REDEFOR/UNESP-SEED-SP, 2011.
- ARRUDA, A. T. M. A interdisciplinaridade, no passado e no presente. In: CARRARA, Kester. (Org.). *Educação, Universidade e Pesquisa*. Marília: Unesp Marília Publicações; São Paulo: FAPESP, 2001, p. 113-120.
- ARRUDA, A. T. M. *Filosofia geral e problemas metafísicos*. In: PRADO, L. L.; SCHLÜNZEN JR, K.; SCHLÜNZEN, E. T. M. (Org). *Filosofia*. São Paulo: Cultura Acadêmica, v. 1. 2013, p. 15-54.
- BROENS, M. C.; GONZALEZ, M. E. Q.; HASELAGER, W. F. G. Informação e Ação: Notas sobre a experiência interdisciplinar na Filosofia. In: GONZALES, M. E. Q.; BROENS, M. C.; MARTINS, C. A. *Informação, Conhecimento e Ação Ética*. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p. 91-107.
- PORTA, Mario Ariel González. *A filosofia a partir de seus problemas: Didática e metodologia do estudo filosófico*. 3º edição. São Paulo: Edições Loyola, 2002.
- STIGOL, Nora; GONZÁLEZ, M. C. História da Filosofia e Filosofia no contexto do ensino universitário. Tradução: Mariana Claudia Broens. In: *Ensino de filosofia: formação e emancipação*. Campinas: Alíneas, 2008, p. 75-85.

“Conhece-te a ti mesmo”: o exercício da docência valorizando as vivências dos interlocutores¹

Ermínio de Sousa Nascimento², Priscilla Pontes Bezerra Mendes³
& Genilson da Conceição Oliveira⁴

DOI: <https://doi.org/10.58942/eqs.197.09>

1 Introdução

O presente capítulo considera o resumo aprovado pelo Grupo de Trabalho (GT) *Filosofar e Ensinar a Filosofar* no XX Encontro Nacional

¹ Parte deste capítulo foi publicada no v. 9 n. 26 (2024) Dossiê *Ensino de Filosofia* da *Revista Docentes* da Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC/CE), com o título: “NÃO SEI, MAS SEI QUEM SABE”: vivências enquanto recursos metodológicos para o ensino de filosofia.

² Doutor em Educação pela Universidade Federal do Ceará; Pós-Doutorado em Filosofia pela Universidade Federal do ABC. Graduação e Mestrado em Filosofia pela Universidade Federal da Paraíba. Professor dos cursos de Graduação e Mestrado Acadêmico de Filosofia da Universidade Estadual Vale do Acaraú. Professor Permanente do PROF-FILO da Universidade Federal do Ceará. Líder do Grupo de Pesquisa em Educação e Ensino de Filosofia (CNPq).

E-mail: herminionascimento@yahoo.com.br

³ Mestre em Filosofia pela Universidade Estadual do Ceará, Especialização em Metodologia do Ensino de Filosofia pela Faculdade Claretiano, Graduação em Filosofia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú e Graduação em Pedagogia pela Faculdade Claretiano. Atualmente é professora formadora e elaboradora do ensino de Arte nos anos finais do ensino fundamental na Escola de Formação Permanente do Magistério e Gestão Educacional. E-mail: priscilla.prof@hotmail.com

⁴ Graduado em Filosofia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú.

E-mail: genilsonolive15@gmail.com

de Filosofia ANPOF, realizado do dia 30 de setembro a 04 de outubro de 2024, em Recife, Pernambuco, bem como os conteúdos abordados no minicurso denominado “Vivências enquanto aporte metodológico para o ensino de filosofia e formação de professores”, com o objetivo de inventariar lembranças para enfatizar “o quê”, “com quem” e “como” aprendemos o que consideramos saber para pensar à docência em filosofia. Esse minicurso foi apresentado no III Encontro Cearense de Professores de Filosofia, em agosto de 2023, na Universidade Federal do Cariri (UFCA), em Juazeiro do Norte, Ceará. Vale ressaltar que tais atividades vêm sendo desenvolvidas no âmbito do Projeto de Extensão “Sebo Cultural Itinerante: o ensino de filosofia na sociedade tecnológica”, desde 2019, no Curso de Filosofia da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), em Sobral, Ceará, e faz parte da pesquisa de Estágio Pós-Doutoral de Ermínio de Sousa Nascimento, no Programa de Pós-Graduação em Filosofia da Universidade Federal do ABC (UFABC), em São Bernardo do Campo, São Paulo, sob a supervisão da Profa. Dra. Patrícia Del Nero Velasco, de 31 de agosto de 2022 a 30 de agosto de 2023.

Na UFCA e na UFABC as atividades foram aplicadas nos formatos de minicurso e de oficina, respectivamente, considerando uma concepção de educação para a reflexão, expressa no haicai:

Sem a educação
a mente fica demente
não faz reflexão⁵.

A sistematização dessa compreensão de educação nos versos acima já se configura como um esforço do seu autor para inventariar as suas experiências formativas envolvendo as suas leituras de mundo e

⁵ Haicai de autoria de Ermínio de Sousa Nascimento, considerando a compreensão de Guilherme de Almeida, com rima e métrica. Essa modalidade de poesia se compõe de 17 sílabas, distribuídas em três versos de 5, 7 e 5 respectivamente. A quinta sílaba do primeiro verso rima com a quinta do terceiro, havendo uma rima interna da segunda com a sétima sílaba no segundo verso (Almeida, 1937).

dos textos, sobretudo, de Theodor Adorno (1995) e Paulo Freire (1980; 1996). Nessas obras, os pensadores enaltecem que a educação se efetiva com a participação ativa dos educandos no processo formativo, rechaçando as propostas de ensino que pretendem modelar as pessoas como receptoras de informações descontextualizadas da sua vida em sociedade.

Para dinamizar esse entendimento, em nossa proposta, os participantes são envolvidos em atividades, operacionalizando a máxima socrática: “Conhece-te a ti mesmo” para perceber que o conhecimento se inicia pelo exame de si, identificando “o quê”, e “com quem” se aprende o que considera saber. Nesse aspecto, o participante se encontra com o outro, pelo diálogo, de modo que o “eu penso”, uma compreensão *solipsista*, dá lugar ao “nós pensamos”, levando-o a operacionalizar a afirmação: “Não sei, mas sei quem sabe”, transmutando a máxima atribuída à Sócrates: “Só sei que nada sei”.

Para isso, a mediação do exame de si para o diálogo com o outro, no instante presente, passa por situações postas pelo professor em que os presentes tenham, em tese, as mesmas condições de refletirem sobre ela. Das vivências das pessoas para a universalização dos conceitos conduzidas pelo método dialético, fazendo narrativas filosóficas de si, dialogando com o outro, incluindo os filósofos, poetas, músicos etc. A história da filosofia, temas filosóficos e os autores são vistos como recurso metodológico para o ensino e aprendizagem dos estudantes.

Para ilustrar como desenvolver a nossa proposta, trabalhamos com o texto “Comunicação”, de Luís Fernando Veríssimo, enquanto orientação inicial para inventariar vivências, promover diálogo, reflexões e extrair temas geradores de outros temas que venham a ser filosóficos. Na dinâmica da atividade, os participantes usam a imaginação e os sentidos para abstrair “representações” da situação que serão unificadas na escrita, articulando as descrições do texto com as vivências refletidas dos participantes. Nesse sentido, enfatiza-se a importância da comunicação para o ensino e aprendizagem se efetivar. Para isso,

aplicamos a metodologia de aprendizagem cooperativa, dividindo os participantes em grupos heterogêneos para que: analisassem a situação considerando as suas vivências individuais, inicialmente; na sequência, refletissem com as vivências dos demais participantes do seu grupo; por último, em plenária, discutissem com os outros grupos. Após a aplicação dessa atividade, passa-se para o estágio de pôr questões filosóficas, convidando o outro, incluindo os filósofos, a dialogar acerca de possíveis respostas⁶.

2 Aspecto teórico e metodológico

A elaboração das atividades, aplicadas na forma de oficina, denominada “Não sei, mas sem quem sabe”, é orientada pela compreensão de que a educação não pode modelar as pessoas de fora para dentro, do seu exterior e nem se efetivar pela transmissão de conteúdos de forma descontextualizadas (Adorno, 1995), bem como, o entendimento de que

O sujeito pensante não pode pensar sozinho; não pode pensar sem a co-participação de outros sujeitos no ato de pensar sobre o objeto. Não há um ‘penso’, mas um ‘pensamos’. É o ‘pensamos’ que estabelece o ‘penso’ e não o contrário. Esta co-participação dos sujeitos no ato de pensar se dá na comunicação. [...] O que caracteriza a comunicação, enquanto esse comunicar comunicando-se, é que ela é diálogo, assim como o diálogo é comunicativo. [...] Cada um, ‘põe-se diante de si mesmo’. Indaga, pergunta a si mesmo. E, quanto mais se pergunta, tanto mais sente que sua curiosidade em torno do objeto do conhecimento não se esgota. Daí a necessidade de ampliar o diálogo — como

⁶ Vale ressaltar que “[...] tanto as questões quanto às possíveis maneiras de resolvê-las temporariamente implica a complexidade da discussão acerca da filosofia e da educação. Envolvem não somente a especificidade das diferentes áreas que tratam desses objetos de conhecimento, como também incitam o diálogo entre elas. Se o diálogo e a investigação foram colocados em pauta, nosso objetivo já foi alcançado” (Muraro; Cantelle; Sousa, 2021, p. 38).

uma fundamental estrutura do conhecimento — a outros sujeitos cognoscentes (Freire, 1980, p. 66-67).

Articulando a compreensão inicial de educação de Adorno (1995) com a noção de pensamento de Paulo Freire na citação acima, as atividades são mediadas pela metodologia de aprendizagem cooperativa que, entre outras coisas, possibilita minimizar as dificuldades de aprendizagem que os estudantes trazem de suas casas, que se manifestam em sala de aula. Para isto, eles são levados a trabalhar em grupos heterogêneos, partilhando experiências e saberes para resolver problemas/desafios de caráter pedagógico, político, social. Vale salientar que tal metodologia se contrapõe à competitividade estimulada pela sociedade capitalista e é desenvolvida considerando o método socrático para potencializar a capacidade de questionamento dos estudantes que venha favorecer o pensar filosófico. A aplicação dessa metodologia proporciona contribuições na dimensão cognitiva dos estudantes, envolvendo aprendizagem dos conteúdos de filosofia, bem como o desenvolvimento de habilidades coletivas e sociais, que possibilitam a formação da subjetividade, da autonomia deles no convívio social (Custódio, 2022).

Com essa metodologia há um deslocamento da ênfase do ensino para aprendizagem, convertendo o seu caráter enciclopédico para ser uma construção constante envolvendo os atores da comunidade escolar, em que a sala de aula compreenda um espaço de investigação — ou comunidade de investigação filosófica/científica —, considerando as experiências de vida, o acesso à cultural e a formação cultural dos estudantes, com os quais eles podem filosofar. “[...] uma das coisas mais maravilhosas da filosofia é que as pessoas de qualquer idade podem refletir sobre temas filosóficos e discuti-los de modo proveitoso” (Lipman; Oscanyan; Sharp, 1994, p. 48). Temas relevantes para a vida, tais como a “amizade”, “solidariedade”, “liberdade”, “bem”, “mal”, entre outros, são discutidos em pleno século XXI uma vez que ainda não se têm respostas definitivas para eles — “[...] tanto as crianças

quanto os adultos podem reconhecer que ninguém ainda disse a última palavra sobre esses temas (Lipman; Oscanyan; Sharp, 1994, p. 48-49).

A aprendizagem significativa daqueles temas ou de outras questões filosóficas requer que o ensino de filosofia não seja ministrado deslocado da vida dos estudantes, do seu cotidiano. É preciso pensar em propostas de ensino diferentes das que são voltadas apenas para a erudição, reduzindo a filosofia em ensino de história da filosofia, concebendo o estudante enquanto enciclopédia ambulante (Gallo, 2012). O que se busca com o ensino é mobilizar as experiências dos atores envolvidos no processo, os saberes acumulados pelas civilizações e as situações correntes no instante presente, de modo que

[...] a aprendizagem filosófica não deve começar colocando o aluno de imediato diante da diversidade de doutrinas e sistemas filosóficos. A história da filosofia ganha novo sentido quando, em lugar de apresentar-se como uma crônica do passado, passando a ser solicitada por interrogações postas no presente (Rodrigo, 2009, p. 51).

O acesso ao saber filosófico será de forma indireta, construído por processos pedagógicos envolvendo três estágios: abstração, criação e operacionalização de conceitos. Vale salientar que esses estágios acontecem simultaneamente. No entanto, prioriza-se em cada fase da vida das pessoas, considerando a maturidade intelectual do pré-adolescente/adolescente e do adulto, orientada por teóricos a exemplo de Piaget.

O desenvolvimento desses estágios, no contexto de escola enquanto espaço de investigação ou comunidade de investigação filosófica/científica, tem na metodologia de aprendizagem cooperativa, conforme o exposto acima, talvez uma aliada significativa. Com isso, não se quer limitar o processo de ensino e aprendizagem a uma única metodologia. No entanto, a sua escolha deve considerar o levantamento de fatos ou situações que mobilizem os processos cognitivos dos estudantes para fazer abstrações que assegurem a construção de conceitos

(universais) e suas aplicações em contextos diversos. A leitura de mundo (Freire, 1996) dos estudantes deve ser valorizada para identificar problemas do nosso cotidiano e dos textos em análises, tendo o(a) professor(a) como mediador(a) das atividades. Neste aspecto, o esforço dos atores para analisar os fatos converte-se em conteúdos para o pensar, de modo que:

A referência aos autores não constitui mera erudição ou um conhecimento pelo conhecimento, mas um recurso precioso e indispensável para pensar as questões que desafiam o homem na contemporaneidade. Esse modo de relacionar-se com a tradição filosófica institui uma reciprocidade entre a história passada e a pesquisa contemporânea, na medida em que repõe as questões e busca as respostas de novo, aqui e agora (Rodrigo, 2009, p. 51).

Essa compreensão de aprendizagem se contrapõe a qualquer metodologia de ensino ou definição de educação que se proponha a modelar pessoas a partir de seu exterior, concebendo o professor como sendo o detentor do conhecimento e o estudante como mero receptor (Freire, 1989). Seguindo essa mesma linha de raciocínio, o ensino não pode se efetivar apenas pela “[...] transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que descartada, mas a *produção de uma consciência verdadeira*” (Adorno, 1995, p. 141). Com isso, enfatiza-se a dimensão ético-política da educação para evitar a crença de que descrever os conceitos pensados por outros em diversos períodos históricos já seria o suficiente para alguém ser considerado um “pensador”. Por exemplo, compreender o conceito de democracia, apesar de ser relevante, ainda não assegura que cada pessoa em particular se sirva do seu próprio entendimento para fazer com que uma sociedade tida como democrática opere em conformidade com o seu próprio conceito (Adorno, 1995). É bom lembrar que operar tal conceito nos remete ao período histórico no qual ele foi pensado. A democracia na Grécia Antiga, em Atenas, efetivava-se de forma excludente, elegendo os “bem-nascidos” como cidadãos e as demais pessoas como “não-

cidadãs”. Já com o advento da modernidade, o Ordenamento Jurídico do Estado, sobretudo no século XXI, assegura a igualdade de todos perante a lei, independentemente de condições sociais, da raça, cor da pele, sexo etc. Isso não significa dizer que, no seio da sociedade, aquilo que foi anunciado se efetive de forma equitativa.

A educação não pode deixar de lado “certas” contradições existentes na sociedade, sob pena de forjar nas pessoas um protagonismo subserviente aos interesses de outrem. O ensino de filosofia, além de potencializar a capacidade de abstração dos estudantes, convertendo eventos isolados em objetos de reflexões, se configura como instrumento para o pensar o próprio pensamento. Assim como o próprio conceito é formado por diversos componentes, conforme afirmam Deleuze e Gattari (1992):

Todo conceito é ao mesmo tempo duplo ou triplo, etc. [...] não há conceito que não tenha todos os componentes, já que seria um puro e simples caos: mesmo os pretensos universais, como conceitos últimos, devem sair do caos circunscrevendo um universo que os explica (contemplação, reflexão, comunicação) (Deleuze; Gattari, 2002, p. 23).

Pensar esses conceitos passa pela sua recomposição ou reconstrução de forma contextualizada, evitando um mecanismo de repetição compulsória em qualquer período histórico. Nessa perspectiva, considerando, sobretudo, a idade e contextos de vida dos estudantes, buscase, inicialmente, potencializar o processo de abstração; passando para a construção de conceitos; e, por último, a ênfase será na sua operacionalização.

Ao que diz respeito ao processo de abstração, ele se efetiva pela valorização das vivências dos estudantes que se expressam nas suas leituras de mundos mediadas pela linguagem adquirida no processo formativo. Neste estágio, o professor elabora atividades para exercitar o ato de perguntar cujas respostas só serão dadas quando se faz um exame do próprio pensamento pensado por quem as responde. É o

momento no qual cada estudante analisa o que acontece em sua “mente”, diante de cada situação vivenciada no mundo. Nesse processo, os fatos, textos, imagens, músicas, filmes entre outros tipos de manifestações culturais são mobilizados pela capacidade cognitiva dos estudantes, tendo como resultado o pensar.

Para exemplificar como isso acontece, vejamos as situações seguintes: considere o texto “Comunicação” de Luís Fernando Veríssimo para avaliar a importância de conhecer a linguagem em suas diversas manifestações para a vida em sociedade.

“É importante saber o nome das coisas. Ou, pelo menos, saber comunicar o que você quer. Imagine-se entrando numa loja para comprar um ... um ... como é mesmo o nome?”

— “Posso ajudá-lo, cavalheiro?”

— “Pode. Eu quero um daqueles, daqueles ...”

— “Pois não?”

— “Um ... como é mesmo o nome?”

— “Sim?”

— “Pombas! Um ... um ... Que cabeça a minha. A palavra me escapou por completo. É uma coisa simples, conhecidíssima.”

— “Sim senhor.”

— “O senhor vai dar risada quando souber.”

— “Sim senhor.”

— “Olha, é pontuda, certo?”

— “O quê, cavalheiro?”

— “Isso que eu quero. Tem uma ponta assim, entende? Depois vem assim, assim, faz uma volta, aí vem reto de novo, e na outra ponta tem uma espécie de encaixe, entende? Na ponta tem outra volta, só que esta é mais fechada. E tem um, um ... Uma espécie de, como é que se diz? De sulco onde encaixa a outra ponta; a pontuda, de sorte que o, a, o negócio, entende, fica fechado. É isso. Uma coisa pontuda que fecha. Entende?”

— “Infelizmente, cavalheiro ...”

— Ora, você sabe do que estou falando.”

— “Estou me esforçando, mas ...”

— “Escuta. Acho que não poderia ser mais claro. Pontudo numa ponta, certo?”

— “Se o senhor diz, cavalheiro.”

— “Como, se eu digo? Isso já é má vontade. Eu sei que é pontudo numa ponta. Posso não saber o nome da coisa, isso é um detalhe. Mas sei exatamente o que eu quero.”

— “Sim senhor. Pontudo numa ponta.”

— “Isso. Eu sabia que você compreenderia. Tem?”

— “Bom, eu preciso saber mais sobre o, a, essa coisa. Tente descrevê-la outra vez. Quem sabe o senhor desenha para nós?”

— “Não. Eu não sei desenhar nem casinha com fumaça saindo da chaminé. Sou uma negação em desenho.”

— “Sinto muito.”

— “Não precisa sentir. Sou técnico em contabilidade, estou muito bem de vida. Não sou um débil mental. Não sei desenhar, só isso. O desenho não me faz falta. Lido com números. Tenho algum problema com os números — mais complicados, claro. O oito, por exemplo. Tenho que fazer um rascunho antes. Mas não sou um débil mental, como você está pensando.”

— “Eu não estou pensando nada, cavalheiro.”

— “Chame o gerente.”

— “Não será preciso, cavalheiro. Tenho certeza de que chegaremos a um acordo. Essa coisa que o senhor quer, é feita do quê?”

— “É de, sei lá. De metal.”

— “Muito bem. De metal. Ela se move?”

— “Bem ... É mais ou menos assim. Presta atenção nas minhas mãos. É assim, assim, dobra aqui e encaixa na ponta, assim.”

— “Tem mais de uma peça? Já vem montada?”

— “É inteiriço. Tenho quase certeza de que é inteiriço.”

— “Francamente ...”

— “Mas é simples! Uma coisa simples. Olha: assim, assim, uma volta aqui, vem vindo, vem vindo, outra volta e clique, encaixa.”

— “Ah! — tem clique. É elétrico.”

— “Não! Clique, que eu digo, é o barulho de encaixar.”

— “Já sei!”

— “Ótimo!”

— “O senhor quer uma antena externa de televisão.”

- “Não! Escuta aqui. Vamos tentar de novo ...”
- “Tentemos por outro lado. Para o que serve?”
- “Serve assim para prender. Entende? Uma coisa pontuda que prende... Você enfia a ponta pontuda por aqui, encaixa a ponta no sulco e prende as duas partes de uma coisa”.
- “Certo. Esse instrumento que o senhor procura funciona mais ou menos como um gigantesco alfinete de segurança e ...”
- “Mas é isso! É isso! Um alfinete de segurança!”
- “Mas do jeito que o senhor descrevia parecia uma coisa enorme. Cavaleiro!”
- “É que eu sou meio expansivo. Me vê aí um ... um ... como é mesmo o nome?”

Luís Fernando Veríssimo. Crônicas – *Comunicação*.

(Disponível em: <https://armazemdetexto.blogspot.com/2018/10/cronica-comunicacao-luis-fernando.html>. Acesso em: 19 mar. 2023).

3 Análise reflexiva do texto (aplicação da oficina)

O uso desse texto é ilustrativo no sentido de que pode ser substituído por outros que mobilizem, nos participantes, a sua imaginação, linguagem e visão de mundo/realidade social. O que é relevante destacar, a partir do texto, é que o ensino e aprendizagem envolvem dinâmicas, concebendo que os atores do processo são protagonistas. Para isto, precisam identificar os elementos presentes no texto que podem ser explorados.

O professor abstrai do texto que a aprendizagem se efetiva quando há comunicação, envolvendo o que se quer ensinar e o que se aprende. É um “ajuste” entre as imagens processadas na mente dos interlocutores mediada pela linguagem. Vale destacar que o estudante não é um receptor passivo do conhecimento; ele faz parte de uma comunidade de investigação que busca conhecer seguindo pistas sugeridas pelo professor e os demais colegas, de forma contextualizada.

Os estudantes devem avaliar o que aconteceu em suas mentes durante a leitura do texto para elaborar e responder perguntas. O esforço é para mobilizar experiências e saberes prévios deles para fazer abstrações.

1) Motivar os estudantes a identificarem os possíveis problemas presentes no texto, envolvendo a comunicação entre as personagens.

2) Quais hipóteses se podem levantar para justificar os problemas da comunicação?

3) É possível pensar sem uma linguagem?

4) Convidar os estudantes a inventariar os “tipos” de linguagens mobilizados pelo cliente para tentar dizer para o vendedor o que queria comprar?

5) Identifiquem as hipóteses levantadas pelo vendedor para ajudar ao cliente. Como cada hipótese foi verificada?

6) Quando o cliente pediu para chamar o gerente da loja, o vendedor disse que não seria preciso, convidando-o para fazer um “acordo”. Que imagem o nome “acordo” gera na mente de cada um de nós? Quem já fez acordo com alguém? O que significa um acordo?

7) Ao final do texto, o vendedor conseguiu entender o que o cliente queria comprar: um alfinete de segurança. Que imagem o nome “alfinete de segurança” gera na mente de vocês?

Uma vez realizado o processo de reflexão acerca do problema da comunicação envolvendo as vivências dos atores que analisaram o texto, passa-se para o estágio da compreensão dos conceitos. O professor inventaria na história da filosofia textos/autores que discutem temáticas que retratam, possivelmente, questões presentes naquele texto. No campo político, por exemplo, para retratar a noção de “acordo”, podem-se introduzir os contratualistas para enfatizar as condições de possibilidades para a saída do homem do estado de natureza e a sua inserção na sociedade civil (Hobbes, Rousseau entre outros). Para enaltecer o homem como um ser de memória, talvez, trabalhar o texto *Sobre a utilidade e a desvantagem da história para a vida* de Nietzsche seja

relevante. Para ele, ao contrário dos demais animais, o homem é dotado de memória e por isso faz história.

O homem pergunta ao animal: ‘por que nada me diz de sua sorte e apenas me fita?’ O animal quer responder e dizer: acontece que eu sempre esqueço o que quero dizer’ — mas já esquece essa resposta e silencia, e o homem se espanta. [...] ele se espanta consigo mesmo, por não poder aprender a esquecer e por sempre estar pendurado no passado [...] (Nietzsche, 2017, p. 33-34).

Aqui já se inicia um novo estágio de reflexão envolvendo os atores. O professor operacionaliza os conceitos, convidando os estudantes a inventariarem as suas vivências para “construir”, “reconstruir” ou “desconstruir” os conceitos (Muraro; Cantelle; Sousa, 2021). Nessa dinâmica, o professor pode elaborar com os estudantes algumas questões para problematizar o homem como um ser de memória. O que seria o homem sem memória? Ele seria um mero animal? Uma pessoa doente? (Motivar os atores a refletirem sobre as doenças que causam esquecimentos). No caso de se ter memória em excesso, que “tipo” de homem seria? Considerando que os homens armazenam as suas memórias em aparelhos tecnológicos, uma memória externa, eles são homens ou máquinas? Convidar os estudantes a pensarem as suas respostas dialogando com os filósofos, no formato de entrevista (Nascimento; Mendes; Oliveira, 2022), por exemplo.

4 Considerações finais

À título de considerações finais, destaca-se que após a aplicação da oficina “Não sei, mas sei quem sabe” com grupos em contextos diferentes, as reflexões foram positivas acerca da metodologia. Vale salientar que a dinâmica da leitura do texto “Comunicação”, referenciado no desenvolvimento acima, causou reações similares nos participantes na UVA e na UFABC. No âmbito do Projeto de Extensão “Sebo Cultural

Itinerante: o ensino de filosofia na sociedade tecnológica” e na Disciplina de Prática de Docência II em Filosofia, no segundo semestre de 2023, na UVA, Sobral, Ceará, além da leitura do texto ter envolvido os participantes nas reflexões, inventariando as suas vivências; na discussão em plenária, eles unificaram as suas interpretações em temas geradores de novos temas para o debate filosófico.

Considerando que a dinâmica de grupos, aplicando a aprendizagem cooperativa, envolvendo 18 participantes divididos em 4 equipes, em que cada um, inicialmente inventariou as suas vivências, mobilizando memórias/lembranças para analisar os motivos de terem se comportado daquela forma enquanto ouvia ou lia o texto. Nesse momento, eles se esforçaram para fazer uma escrita de si. Na sequência, houve partilhas de vivências entre os membros da equipe para uma escrita de um texto coletivo enquanto tentativa de dar unidade às narrativas dos participantes. Num terceiro momento, em plenária, os grupos expuseram as suas interpretações, articulando vivências e os conteúdos do texto, tendo como resultado três temas: “o homem como um ser de linguagem (múltiplas linguagens)”; “o homem como um ser de memória” e “o homem como um ser circunstanciado pela cultura/costumes e linguagens regionais”.

Com isso foram elaboradas algumas perguntas cujas respostas são construídas pelo diálogo dos estudantes com os especialistas no assunto, sobretudo os filósofos, poetas, músicos, educadores, psicólogos, sociólogos etc., operacionalizando a máxima: “Não sei, mas sei quem sabe”. O que significa dizer que o homem é um ser de linguagem? Como a criança se desenvolve pela aquisição da linguagem? Qual é o lugar da linguagem nas relações humanas? Como “fazer coisas com as palavras”? Por que o homem é um ser de memória? Como a memória no instante presente leva o homem a se relacionar com o passado para vislumbrar o futuro? Como compreender o homem de memória externa, armazenada em dispositivos tecnológicos? O que seria o homem sem a sua memória? É possível a efetivação do ensino e aprendizagem

sem considerar os contextos socioculturais nos quais os estudantes estão inseridos? Há uma linguagem universal cujo significado dos nomes independe de regionalismo/contexto?

Nesse estágio os estudantes inventariam na sua formação acadêmica os autores e textos que eles estudaram até então para serem revisitados, no instante presente, no intuito de construir possíveis respostas para aquelas questões. No caso de alguém não se lembrar de ter estudado um pensador ou texto que discuta um daqueles assuntos, a operacionalização da aprendizagem cooperativa e a afirmação “Não sei, mas sei quem sabe” serão acionadas para dirimir o problema.

Vale enfatizar que, por razões técnicas, na apresentação do minicurso no III Encontro Cearense de Professores de Filosofia, na UFCA, não foi possível aplicar a parte da oficina. Nesse caso trabalhamos com uma exposição teórica sobre os objetivos e os procedimentos metodológicos para sua elaboração e aplicação.

Referências

- ADORNO, T. W. *Educação e Emancipação*. Tradução: Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ALMEIDA, Guilherme de Andrade. *Os meus haicais completos*. São Paulo. O Estado de S. Paulo, 1937. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/533346960/ALMEIDA-Guilherme-de-Haicais-Completo#>. Acesso: 08 ago. 2023.
- CUSTÓDIO, Robson Pontes. *O ensino de filosofia por meio da aprendizagem cooperativa: uma experiência no ensino médio do IFCE Campus Caucaia – Ceará*. 2022. 179f. Dissertação (Mestrado Profissional em Filosofia) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2022.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O que é a Filosofia?* Tradução: Bento Prado Jr. Alberto Alonso Moñoz. 34 ed., Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.
- GALLO, S. *Metodologia do ensino de filosofia: uma didática para o ensino médio*. Campinas: Papirus, 2012.
- FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* 7 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

- FREIRE, Paulo. A importância de ler. In: FREIRE, Paulo. *A importância de ler: em três artigos que se completam*. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. 27 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- LIPMAN, Mathew. OSCANYAN, F.; SHARP, A. M. *Filosofia na sala de aula*. Tradução: Ana Luiza Fernandes Falcone. São Paulo: Nova Alexandria, 1998.
- MURARO, Darcísio Natal; SOUSA, Claudiney José de; CANTELLE, Lilian. Qual a contribuição do ensino de filosofia para a educação escolar? In: MURARO, Darcísio Natal; SOUSA, Claudiney José de; CANTELLE, Lilian (Orgs.) *O ensino de filosofia na educação básica: experiências de pensamento, emancipação e democracia*. Campinas, SP: Editora Alíneas, 2021.
- NASCIMENTO, Ermínio de Sousa; MENDES, Priscilla Pontes Bezerra; OLIVEIRA, Genilson da Conceição. Ensaio escrito em quadrinhos sobre o valor da filosofia segundo Bertrand Russell. In: MAIA, Antônio Glaudenir Brasil; NASCIMENTO, Ermínio de Sousa; OLIVEIRA, Renato Almeida de. *Reflexões para um debate sobre ensino de filosofia e formação de professores*. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2022.
- NIETZSCHE, Friedrich. *Sobre a utilidade e a desvantagem da história para a vida*. Tradução: André Itaparica. São Paulo: Hedra, 2017.
- RODRIGO, L. M. *Filosofia em sala de aula: teoria e prática para o Ensino Médio*. Campinas: Autores Associados, 2009.
- VERÍSSIMO, Luís Fernando. Crônicas – Comunicação. Disponível em: <https://armazemdetexto.blogspot.com/2018/10/cronica-comunicacao-luis-fernando.html>. Acesso: 19 mar. 2023.

SEÇÃO IV

Práticas de ensinar e aprender filosofia e educação filosófica

As relações pedagógicas com o ensino de filosofia na escola: enunciados e proposições iniciais

Willian Xavier Lopes¹

DOI: <https://doi.org/10.58942/eqs.197.10>

1 Introdução

O presente capítulo aborda a relação entre professores/as, estudantes e filosofias na ‘situação de ensino’ na escola. A relação pedagógica estabelecida entre os atores com a matéria escolar favorece a construção conjunta de saberes no espaço pedagógico. No ensino da filosofia, essa articulação, que ocorre de forma sincrônica no mesmo campo de pensamento, resulta na produção do movimento de filosofar (Cerletti, 2009; Langón, 2003). Nesse cenário, ambos atores assumem a centralidade da ação educativa, configurando a *condition per quam*² de criação das experiências filosóficas.

Este texto é derivado de alguns movimentos iniciais da pesquisa de mestrado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria. Os resultados iniciais foram socializados no XX Encontro da Associação Nacional de

¹ Licenciado em Filosofia e mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em “Filosofia, Cultura e Educação” (FILJEM/CNPq).

E-mail: willian.xavier@acad.ufsm.br

² Condição pela qual algo acontece.

Pós-Graduação em Filosofia, no âmbito do Grupo de Trabalho Filosofar e Ensinar a Filosofar.³ Nesse espaço, foram apresentadas as considerações tecidas a partir do Estado do Conhecimento (EC), que incluem novas proposições sobre o ensinar e o aprender na escola contemporânea, sobretudo, marcado por uma outra configuração para a relação pedagógica na Educação Básica. Ainda exploramos, por último, as aproximações entre a nova configuração desta relação com a especificidade do ensino e da aprendizagem *com* filosofia.

A formulação da pergunta que mobilizou a construção do EC buscou, primeiramente, estabelecer uma aproximação entre os objetos de estudo: o ensino da filosofia, entendido como as práticas pedagógicas-filosóficas organizadas e vivenciadas na escola; a relação pedagógica como uma relação específica entre professor/a e estudante na ‘situação didática’ de ensino e aprendizagem; o Ensino Médio considerado enquanto etapa final da Educação Básica, marcado pelas juventudes enquanto sujeitos do processo educativo e suas particularidades.

A pergunta formulada no EC é a seguinte: “Quais são as compreensões sobre a relação pedagógica entre professor/a e aluno/a e sua interface com o ensino da filosofia na escola de Ensino Médio?” Os resultados da busca por literatura nos indicam um assunto pouco debatido na área educacional. Por vezes substituído por expressões como “mediação” e “interação” pedagógica, atribui ênfase ao caráter dual e meramente comportamental da relação professor/a e aluno/a, em que as posições institucionais, bem como os saberes que marcam o que é ‘comum’ no ensino são deixados de lado, se tornam obsoletos. Stephen Ball (2013, p. 152) nos diz que, no cenário onde a responsabilidade ética

³ O objetivo da apresentação na mesa temática “Educação Filosófica e Filosofia da Educação” foi identificar caminhos e possíveis contribuições para uma melhor compreensão entre a Relação Pedagógica, o ensino da filosofia e o Ensino Médio. Os possíveis passos em direção a esta interface foram traçados desde a interlocução com os/as participantes do encontro. As sugestões, críticas e leituras indicadas culminaram nos avanços para a fundamentação teórica da nossa investigação, e, agora, se materializam neste texto.

na educação é destituída, a relação pedagógica pode ser um assunto marginalizado. Esse fenômeno é observado nos discursos educacionais, em que o sentido educacional de ensinar e/ou aprender algo com o outro tem deixado de ser um fundamento nos enunciados que nomeiam as ações pedagógicas.

Com base no questionamento apresentado acima, este texto tem como objetivo aproximar a relação pedagógica, enquanto fenômeno central na ‘situação didática’, articulando-a com as práticas de ensinar filosofia e a filosofar. Através de algumas proposições do EC e com a pesquisa teórica-bibliográfica sobre o assunto, do ponto de vista enunciativo e discursivo, buscamos mostrar a intersecção entre a relação pedagógica com o ensinar e aprender filosofia na escola.

Na primeira parte deste capítulo, são apresentadas as reflexões sobre algumas proposições emergentes relacionadas ao ensinar, aprender e pesquisar na escola contemporânea. Em seguida, discutimos os novos papéis e identidades pedagógicas atribuídas aos/as professores/as e estudantes, destacando uma nova configuração da relação pedagógica. Na segunda parte, os enunciados são analisados desde as orientações educacionais, o que indica para uma outra relação de ensino e aprendizagem do ponto de vista enunciativo. A partir de elementos que permitem inferir e problematizar a mudança epistemológica do processo educativo, são estabelecidas as aproximações com a especificidade de ensinar e aprender filosofia na escola de Ensino Médio. Por fim, exploramos as aproximações entre a nova configuração da relação pedagógica e os processos de ensinar, aprender e criar com filosofia. Denominamos esta interface de ‘pedagogia comunicativa’, e pressupõe abertura ao mundo do outro como condição para a construção engajada de relações pedagógicas no ensino da filosofia.

2 As proposições de ensinar e aprender e a nova configuração da relação pedagógica

Com a construção do EC⁴ em nossa pesquisa, identificamos que a expressão ‘relação pedagógica’, de modo geral, remete a diversas definições programáticas, dependendo do contexto em que é proferida. Por exemplo, a relação pedagógica entre o Livro Didático e os/as alunos/as, a relação pedagógica que os/as alunos/as estabelecem entre si, a relação pedagógica da Coordenação Pedagógica com os próprios/as professores/as, a relação pedagógica que pode se construir entre professor/a, aluno/a e Comunidade Escolar. Todavia, não desconsideramos as inúmeras significações que o conceito suscita e as diversas representações para o fenômeno educativo, mas há uma diferença qualitativa e até processual (epistemológica) das relações que se estabelecem na escola e as situações de planejamento e intencionalidade pedagógica no contexto de ensino e aprendizagem que envolve os atores desta relação.

O recorte específico pela relação pedagógica no seu sentido ‘professor/a-aluno/a-conhecimento escolar’ deriva de uma compreensão específica em torno do que se trata essa ‘relação’ na sala de aula. De acordo com Maria Teresa Estrela, “a relação pedagógica é o contacto interpessoal que se gera entre os intervenientes de uma situação pedagógica e o resultado desses contatos” (2002, p. 32). O contato acontece em um espaço e campo específico, ainda que possua interlocução com os saberes presente no mundo e assim deve fazer, estes não se confundem com os saberes escolares. A distinção visa apenas evitar a fusão que pode decorrer entre o que se exercita na escola e aquilo que é praticado fora dela.

⁴ O objetivo de apresentar algumas considerações do Estado do Conhecimento (EC), realizado no âmbito da investigação mencionada, é apenas mostrar as proposições encontradas nas literaturas analisadas, não temos a intenção de apresentar a totalidade das proposições, bem como o protocolo das buscas.

Há uma particularidade na relação pedagógica alusiva em dois âmbitos: o institucional e o intersubjetivo. O primeiro ‘marca’ um tempo e um espaço, papéis e funções estabelecidas para os atores que se relacionam. O segundo, por seu lado, é marcado pelos discursos incorporados pelos agentes da relação pedagógica (do velho e do novo), e envolve muitas variantes: o imaginário, as singularidades, os afetos, o cognoscitivo e o socioemocional (Libâneo, 2017, p. 274). Um âmbito não se interpõe ao outro, mas se complementam. É a personificação da repetição e da diferença. O institucional estabelece os reinícios e as fronteiras, separa um tempo e um espaço para aquilo no qual o ‘encontro’ ganha um campo e um espaço específico, o intersubjetivo marca o caráter vivo e imprevisível desta relação.⁵

A relação professor/a-estudante-conhecimento escolar ao se inserir na trama complexa entre as normas institucionais e as formas cotidianas de apreensão e recriação dos saberes escolares, nos aponta para uma relação epistemológica. A configuração epistemológica de quem aprende e quem ensina já pode ser visualizada desde uma leitura foucaultiana de pedagogia. Os dispositivos de saber e poder comportam elementos fundamentais para a relação pedagógica, se engendram e são indissociáveis, se situam no “centro do pedagógico” (Filloux, 2016, p. 75). O saber e o poder conformam uma ordem discursiva que implica modos de fazer e saber na construção do conhecimento. A partir desse olhar, se o saber comporta uma posição e uma presença fundamental na tríade da relação pedagógica, o poder também representa um papel importante. A disciplina, maquinaria resultante do saber e poder, é um mecanismo que delimita o discursivo, se engendra em mecanismos externos, como por exemplo a escola, e interdita o que se pode falar e quem está autorizado à fala (Foucault, 2010).

O que gostaria de me referir na definição acima é que o saber e o poder são elementos inalienáveis que compõem essa relação, “[...]”

⁵ Faço essa leitura conforme as contribuições de Stecanela (2018) e Aquino (1999).

não há relação pedagógica que não seja mediatizada pelo saber e regulada pelo poder que esse saber origina.” (Estrela, 2002, p. 33, §4). O saber delimita aquilo que é comum e importante a ser preservado em uma dada comunidade. São conhecimentos, saberes e experiências de “um mundo artificial de coisas nitidamente diferentes de qualquer ambiente natural” (Arendt, 2007, p. 15). Isso significa que o saber na relação pedagógica ocupa o espaço de preservação e continuidade do mundo. Sem um poder instituído que ocupe uma posição nos aparelhos de estado e intervenha com as ações que atribua a atenção, não há apropriação do saber. Em suma, não há como alienar que a composição da relação pedagógica também ensina uma relação de saber-poder, existem fundamentos que estabelecem *o que pode* o professor/a e o os/as estudantes/as na interlocução com o conhecimento escolar.

A configuração da relação pedagógica nos diz de papéis e funções que devem ser desempenhados por professores/as e estudantes na intencionalidade de ensino na sala de aula. A fórmula específica da relação pedagógica pela ação transferencial entre ‘professor/a-aluno/a-conhecimento’ é nascente no período moderno, e o seu contexto é a institucionalização do ensino pelo pressuposto de que há saberes nas quais as gerações precisam se apropriar, para que seja possível a continuidade do funcionamento social e econômico de uma dada comunidade. Nessa configuração, a relação pedagógica é orientada para um saber que é externo e objetivo; os/as professores/as possuem a centralidade na ação educativa e desempenham a função de transmitir o conhecimento acumulado historicamente para o/a aluno/a. Aos estudantes cabe a realização das atividades propostas e seguir adequadamente o processo de apropriação.

Muitas vezes nomeada por ‘pedagogia tradicional’, fundamenta-se na transmissão de conhecimentos como o *locus* de um processo de ensino em que alguém ensina e alguém aprende, e o mais importante, algo já existente. Essa configuração é criticada por conta de sua abordagem em que não considera o ‘quem’ do ensino, quer dizer,

as formulações e os saberes que compõem o arcabouço cultural dos/as estudantes/as. Quando usada na literatura educacional para denotar um abordagem teórica e prática de ensino considerada inadequada e autoritária, a expressão ‘pedagogia tradicional’ representa o caráter pejorativo da ‘transferência de conhecimento’, indicando que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou à sua construção” (Freire, 2015, p. 47).

A emergência de um novo paradigma epistemológico de ensinar, aprender e experimentar na escola contemporânea, observado nas literaturas do EC com o recorte da relação pedagógica na Educação Básica, nos dizem de novos papéis, funções e identidades pedagógicas atribuídas aos/às professores/as e estudantes. Se antes tínhamos o/a professor/a protagonista da ação pedagógica, com a qual o sentido do ensino estava na transferência de conhecimento para o sujeito estudante. Agora, sob o prisma da construção e criação do conhecimento escolar, nos indicam alguns papéis pedagógicos que são emergentes na relação de ensino.

O/a professor/a assume a posição de facilitador e mediador do conteúdo escolar de forma acessível, sabendo que a adesão por parte do/a aluno/a extenua completamente do seu controle, na prática educativa emergente o/a professor/a oferece as condições para que o/a estudante constitua uma relação própria com o objeto cognoscível, formulando operações mentais, interpretativas e interativas com base na sua realidade. O/a estudante ganha centralidade e protagonismo na ação pedagógica, pois o sentido da prática educativa torna-se como ele/a pode ressignificar o conhecimento escolar para aquilo que experimenta na sua vida prática. Em relação às mudanças de atribuições e identidades dos sujeitos do ensino, Estrela (2002) nos aponta o mesmo quando diz que:

— O papel do professor deixa de ser essencialmente o de transmissor para se tornar **o organizador da aprendizagem e o estimulador do desenvolvimento cognitivo e socioafetivo** no aluno;

- Se prevalece a desigualdade de estatuto, ela torna-se no entanto menor pela **valorização do saber e da experiência do/a aluno/a**;
- O saber não é uma categoria pronta, em que na escola se transfere saber, mas **a sala de aula é um lugar que é possível produzir saberes**; (Estrela, 2002, p. 35).

O conhecimento escolar é entendido como diversas faces. Podem ser conteúdos propedêuticos, habilidades gerais e específicas de cada área ou saber; são competências socioemocionais, cognitivas, sociais, manuais, comunicativas etc. O fundamental é que a mudança da concepção de conhecimento escolar, para além dos ‘conteúdos conceituais’, nos indicam também a virada paradigmática em relação à pesquisa e a construção de saberes entre professores/as e estudantes na sala de aula. O conhecimento escolar não é estático, mas vivo e dinâmico. A mudança de configuração de ensinar e aprender podem ser tensionadas por algumas proposições que analisamos no EC, e colocam em pauta a dissolução do estatuto assimétrico na relação pedagógica. O diálogo, a igualdade e a pesquisa entre os agentes da ação educativa poderiam estar demandando uma outra forma de entender a relação professor/a-aluno/a-conhecimento escolar.

A igualdade opera a partir do imperativo ‘ensino com’, e significa que, em determinado tempo e espaço, professores/as e aluno/as possam ocupar a mesma posição na ação educativa para um movimento sincrônico e construir coisas juntos. A igualdade conforma um elemento importante para o processo de ensinar e aprender, pois ainda que a relação pedagógica seja constituída pelos espaços, tempos e objetivos institucionais — por intermédio da posição desigual inerente ao espaço pedagógico —, no sentido intersubjetivo, a assimetria acaba ficando cada vez menor para que os saberes e experiências do alunado seja o ponto de partida (e meio) no processo de ensino. Em termos políticos, a igualdade entre professores/as e alunos/as é cada vez mais presente nas concepções teóricas e práticas de ensino e

aprendizagem, o que nos diz de uma possível ‘quebra’ na concepção teórica de ‘ensinar e aprender algo a alguém’.

O diálogo ou a relação dialógica é um dos principais elementos conduzidos quando o assunto são as relações que se estabelecem entre professores/as e estudantes na sala de aula. O diálogo, a partir do pressuposto da abertura ao mundo do outro, é uma forma de captar e ao mesmo tempo de expor o que o outro pensa e fala. O diálogo como princípio e meio da construção dessa relação, defendido por Stecanela (2018, p. 938), envolve ensino, aprendizagem e pesquisa. Ensino, porque o que institui essa relação é sempre algo comum, presente no mundo, a aprendizagem porque coloca em ação o exercitar, experimentar e se apropriar dos conhecimentos construídos entre os atores da relação. Por último, e não menos importante, a pesquisa. É ação de produzir algo novo, construir o conhecimento escolar em conjunto, pesquisar.

A pesquisa, portanto, envolve além da transmissão e apropriação de alguns conteúdos para/com alguém, ainda que seja fundamental para que professores/as e aluno/as trabalhem em conjunto, o paradigma da pesquisa na escola contemporânea possibilita movimentar o pensamento. É um exercício de colocar o conhecimento escolar em movimento, de fazer coisas com isso que denominamos de história, filosofia ou matemática. É um movimento de experimentação e criação. Professores/as e alunos/as quando experimentam a filosofia como um exercício de pensamento, quando filosofam, por exemplo, também se experimentam um pouco filósofos/as, com a matemática podem se experimentar matemáticos, história, historiadores/as etc.

3 A nova configuração da relação pedagógica e o ensino da filosofia na escola

Na seção anterior, através das proposições formuladas pelo EC, mostramos que poderia estar ocorrendo o deslocamento da configuração da relação pedagógica e das funções educativas dos seus agentes na escola contemporânea. O tom enunciativo e discursivo denota um outro sentido para as práticas pedagógicas, que podem ser visualizadas desde as orientações educacionais para o Ensino Médio. A linguagem dessas normativas reverberam uma forma de ‘dizer’ e de um ‘fazer’ do processo educativo (Biesta, 2013). A seguir, brevemente, vou apresentar alguns enunciados contidos nesses documentos que poderiam indicar a mudança do ensinar e do aprender.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 1996 (LDBEN/1996), é possível visualizar a concepção de um processo educativo centrado no/a estudante. Por exemplo, encontramos no art. 35 (trinta e cinco), o qual apresenta as finalidades educacionais para o nível de Ensino Médio, a atenção com “[...] a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade [...]” (Brasil, 9.394/1996). Neste trecho, notamos a concepção de ‘aprendizagem para vida’, destacando que o sujeito aluno/a deverá desenvolver a flexibilidade como uma habilidade para o aperfeiçoamento que o mundo contemporâneo exige. Essas habilidades de aperfeiçoamento e flexibilidade não estão necessariamente relacionadas com os conteúdos produzidos pela humanidade.

Entretanto, gostaria de apontar que o primeiro deslocamento da ação educativa em direção ao estudante é aquilo que ele/a pode fazer quase exclusivamente com suas próprias forças. Ou melhor, o documento impõe a leitura, com princípios e fundamentos pedagógicos gerais, para a capacidade dos/as estudantes de aprender e ‘continuar aprendendo’. Stephen Ball nos oferece uma perspectiva crítica acerca

da sociedade pedagogizada.⁶ “Para continuar sendo competitivos, nós devemos instrumentalizar a nós mesmos para lidarmos com a enorme transformação social e econômica”, e, mais substancial: “o que está sendo construído é uma nova ontologia de aprendizagem e de política [...] por meio das quais conformamos nossos corpos e subjetividades de acordo com as necessidades de aprendizagem” (2013, p. 144-145). Ainda que o contexto de escrita do pesquisador seja a Europa Ocidental, conseguimos associar características desse cenário desde as orientações educacionais no Brasil.

Em relação a isso, com os Parâmetros Curriculares Nacionais produzidos a partir de 1997, conseguimos ver uma mudança paradigmática da linguagem educacional em direção à aprendizagem. Na parte do documento intitulada “Aprender e ensinar, construir e interagir”, é possível visualizar a crítica ao ‘ato de ensinar’. Há a leitura que por muito tempo a pedagogia se fundamentou na centralidade no ensino, relegando a aprendizagem como fundamental para o processo educativo. A proposição do documento coaduna uma necessidade de “ressignificar a unidade entre aprendizagem e ensino, uma vez que, em última instância, sem aprendizagem o ensino não se realiza.” (MEC/SEF, 1997, p. 36). Fundamentado nas teorias construtivistas da educação, com base na psicologia cognitiva e das teorias sócio interacionistas, a linguagem do documento expressa que **o conhecimento não é algo pronto e situado fora do sujeito**, mas ele/a o constrói com base na forma em que interage com o meio. A partir desta perspectiva, não há relevância naquilo que uma sociedade construiu no passado e elegeu como herança pública das suas experiências e saberes. O importante, em última instância, é que os/as estudantes aprendam a se

⁶ A ideia de uma sociedade pedagogizada é entendida de que o aprendizado é algo constante na vida dos sujeitos, onde os indivíduos precisam se adaptar às transformações ocorridas na sociedade. Essa demanda por aprender o tempo inteiro enseja uma extencionalidade do pedagógico para fora do seu campo (espaço) de origem, na qual a aprendizagem estende-se a diversas esferas: a mídia, o consumo, a política.

relacionarem num mundo (presente) permeado pelas tecnologias e modos de comunicação emergentes, e, sobretudo, possam se movimentar nessa sociedade, ocupar lugares, exercer inúmeras funções de forma simultânea.

Com a Reforma da LDBEN/96 pela Lei 13.145 de 2017, reforça-se uma retórica que valoriza a educação que conceba o sujeito aprendente como protagonista da sua história e da sua aprendizagem, isso fica explícito com os discursos acerca de uma educação voltada ao projeto de vida do/a aprendente. Por exemplo, no art. 3 (três) do inciso 7º (sétimo) da respectiva Lei, afirma-se que “[...] Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais.” A ideia do projeto de vida pressupõe que o sujeito deve ser o responsável pela sua própria aprendizagem, destituindo da escola o sentido comum pela qual as humanidades aprendem ‘algo’. O rompimento entre as perguntas ‘o quê ensinar’, “como ensinar?” e “para quê ensinar?”, poderia indicar a destituição dos elementos comuns no ensino, que é a genuína atenção pedagógica sobre a matéria a ser ensinada, a forma de transposição e apropriação do conteúdo, e o sentido educativo de tal ensino.

As políticas educacionais no Brasil poderiam estar indicando as mesmas proposições que encontramos na literatura educacional sobre a relação pedagógica na Educação Básica: o/a professor/a é o facilitador de aprendizagens e precisa oferecer os subsídios, unicamente, para que a aprendizagem aconteça; o/a estudante é o protagonista da sua própria aprendizagem, pois, em última instância, a aprendizagem só se realiza a partir das conexões que estabelece com o meio (é individualizante) e não com os outros e com o mundo; o conhecimento escolar não está pronto, mas se conforma em habilidades, competências, e aprendizagens que podem ser geridas na escola. Em síntese, é inevitável que as orientações educacionais a nível nacional e regional, sob influência

de um contexto contemporâneo que demarca mudanças sobre o como conhecer e comunicar informações num cenário tecnologizado, não emita que as funções dos intervenientes da situação de ensino se transformem, pois não se sustenta os critérios que mantinham a relação pedagógica coesa, conforme impressa na escola moderna: a transmissão do conhecimento escolar entre professor/a e aluno/a.

Alguns autores/as sustentam que a relação pedagógica mudou sua configuração. Sibilia (2012) expõe que as subjetividades midiáticas incorporadas aos novos sujeitos da educação são incompatíveis com a estrutura escolar, inclusive com a estrutura epistêmica que a escola impõe. O que determina os/as docentes adotarem ações para renovar constantemente os critérios para que o contato pedagógico seja possível. Faço o destaque para o termo ‘contato’, com o seu sentido efêmero, breve e limitante na relação professor/a-aluno/a. Sob essa ótica, não existe relação pedagógica, mas um mero contato. Com Gert Biesta (2013), a relação pedagógica é destituída pela linguagem da aprendizagem. Ao passo que a linguagem da aprendizagem é individualizante, a relação pedagógica no sentido de uma relação intersubjetiva entre dois e entre grupos perde sua centralidade no processo de ensino e aprendizagem. O novo paradigma discursivo provoca relações paralelas e unidimensionais: professor/a-aprendizagem; estudante-aprendizagem.

A nova forma de enunciar as práticas de ensinar e aprender na escola contemporânea, no qual a igualdade é adotada como um imperativo (temporário) que inaugura um novo estatuto epistemológico na relação pedagógica na ‘escola-sala de aula’, possibilita tanto a reprodução quando a criação do saberes escolares. Há, portanto, uma relação de proximidade com o ensinar e aprender filosofia na escola de Ensino Médio. Por exemplo, a Pedagogia do Conceito baseia-se na compreensão de que a atividade filosófica consiste na criação de conceitos, a partir da apresentação de um conjunto de problemas filosóficos que interpõe e força o pensar. Nesse processo o pensamento é violentado e des-

localizado para um ponto em que professores/as e alunos/as exercitam-no em conjunto. A Pedagogia do Conceito convida a pensarmos a aula de filosofia no Ensino Médio como uma atividade filosófica. Assim nos dizem Silvio Gallo e Renata Aspis,

Se a filosofia consiste em uma atividade, e mais, uma atividade criadora, ela não pode contar com a passividade dos estudantes e meramente descortinar frente a eles um universo de saberes. Cada aluno e todos os alunos, nas aulas de filosofia precisam fazer a experiência de lidar com a filosofia (Gallo; Aspis, 2009, p. 41).

Sob esse ponto de vista, é criticada a perspectiva da aula de filosofia desde uma ‘pedagogia tradicional’, onde a função pedagógica do sujeito do ensino (estudante) é a de um mero espectador. O/A estudante ao produzir filosofia e ser um pouco filósofo/a, desempenha uma função pedagógica ativa e criadora de novos conceitos com a filosofia. Entretanto, como nos dizem os autores, “não se produz conceito do nada”. A filosofia desempenha a função de materialidade com a qual se constrói experiências filosóficas, o/a professor/a-filósofo/a é autor/a do seu ensino e o/a estudante ocupa também a posição de produtor de experiências de pensamento com a filosofia.

A aula de filosofia, portanto, é um laboratório filosófico em que “[...] cada aluno procurará então, manejando essas diferentes ferramentas, recriar conceitos ou mesmo criar novos conceitos que possam iluminar o problema colocado.” (Gallo; Aspis, 2009, p. 42). O movimento sincrônico necessário para a produção de conceitos na sala de aula (fazer junto), nos provoca relacionarmos com a proposição da artesanaria pedagógica. Oliari (2021, p. 110) nos apresenta essa definição como um modo particular na forma em que os/as professores/as estabelecem uma relação com seus/suas alunos/as. “Esse modo de relação é pedagógica, ou seja, está intimamente ligada ao modo como o/a professor/a cria conexões consigo mesmo, com os/as alunos/as e com os conteúdos.” A artesanaria na aula de filosofia ocorreria no laboratório filosófico,

porque tanto alunos/as como professores/as são artífices da produção filosófica, mesmo em posições e funções diferentes. Os/as estudantes não devem comprometer-se com a finalidade de serem filósofos/as, mas de experimentar a filosofia. Para isso é fundamental o contato com a matéria filosófica, vivê-la na pele, para que “não sejam meros espectadores, mas sim ativos, produtores, criadores [...] de novos conceitos” (Gallo; Aspis, 2009, p. 41).

O elemento aglutinador desse ‘fazer junto’ no laboratório é a elaboração de problemas filosóficos. Os problemas são formas de apropriação dos agentes do ensino e aprendizagem aquilo que lhe estremece as certezas e os fundamentos que sustentam determinadas crenças e preceitos pessoais. A exposição desses problemas depende da forma como o/a professor/a apresenta-os aos/as alunos/as, no entanto, a sua formulação depende inteiramente de uma atitude própria do/a aluno/a. O que é trabalhar com problemas na aula de filosofia? Os problemas não tratam apenas daquilo que opera dentro dos sistemas filosóficos, mas são indagações, questionamentos que fazem seus autores tremerem. Os problemas devem ter “uma significação existencial para os alunos, pois filosofamos quando sentimos os problemas na pele” (Gallo; Aspis, 2009, p. 41). Portanto, o/a professor/a de filosofia não está alheio a criação destes problemas, a sua função pedagógica é tão fundamental quanto a/ do/a aluno/a, trata-se de tencionar e provocar, autogerir como uma *parteira de ideias*, as condições limítrofes para que um problema filosófico apareça, problema que também é sobre sua existência.

A nova configuração da relação pedagógica na escola contemporânea e aquilo que é específico de ensinar e aprender filosofia possuem inúmeras semelhanças: a valorização das experiências e saberes das juventudes; a concepção de que o conteúdo escolar não é estático, mas sim dinâmico, isso possibilita que professores/as e alunos/as criem e experimentem coisas na sala de aula; uma maior igualdade e simetria das funções e papéis pedagógicos entre professores/as e estudantes nas

dinâmicas de ensinar e aprender. Nesse sentido, ensinar filosofia e a filosofar flertam com o paradigma emergente que o saber escolar não é apenas reproduzido, sustentado na unidade do ensino-aprendizagem, transferência-apropriação, mas que na oficina filosófica (Gallo; Aspis, 2009, p. 41) é possível criar e produzir novos conhecimentos e saberes, especialmente, experiências genuinamente filosóficas. Há um aspecto de criação e inventividade na aula de filosofia que não é apenas a reprodução dos mesmos pensamentos que decorrem da sua história e dos seus conteúdos conceituais.

A valorização da aprendizagem na relação pedagógica é fundamental para a emergência da didática do filosofar, visto que o filosofar “[...] não é uma questão de ensino, mas uma questão de aprendizagem” (Langón, 2003, p. 91). Contudo, o/a professor/a ainda ocupa um papel pedagógico fundamental no processo de ensino, bem como a própria matéria filosófica. O/a professor/a do ensino filosófico é *chamado* a ser autor/a, e a tradição filosófica é fundamental como matéria na formulação de conceitos na aula de filosofia.

A forma em que o/a professor/a empreende determinadas perguntas de cunho pedagógico-filosófico necessárias para o movimento de filosofar, forjam um tipo de questionamento genuinamente filosófico, essas perguntas delimitam os sentidos e os significados do ato de ensinar filosofia. Na maneira em que o/a professor/a chama para si o ato de refletir o que é que trata a filosofia e isto que chamam de ensinar, incorpora uma autoria do ensino que não compatibiliza com a concepção de ‘professor/a facilitador’ de aprendizagens, não é um sujeito alheio ao seu próprio ensino. O filosofar não é um processo de criação do inexistente, mas a partir da relação entre professor/a e aluno/a, ganha vida com a criação de novos artefatos com a filosofia. A herança da filosofia como matéria-prima necessita ser preservada para o ensino filosófico na sala de aula. Sem o “algo” do ensino não há artesanaria entre os agentes da relação e práticas filosóficas.

Em resumo, o/a professor/a de filosofia exerce sua autoridade pedagógica para atribuir a atenção a ‘algo’, seja esse algo um conteúdo, um conceito, um problema, que tenha ‘fugido’ do mundo do/a estudante. Ainda que o ensino da filosofia seja um ‘ensino ativo’, com a qual encoraja os/as estudantes a serem protagonistas e a desenvolverem suas próprias relações e pensamentos com a filosofia, “[...] essas experiências de pensamento apenas são possíveis através do estudo de textos filosóficos, da compreensão de que cada filósofo cria seus conceitos para enfrentar os problemas com os quais se depara” (Gallo; Aspis, 2009, p. 41). A compreensão desses problemas se torna inviável sem a presença do/a professor/a que ‘parteja-os’ e atribui atenção a eles.

Para a instituição da relação pedagógica no ensino da filosofia, convoca professores/as e alunos/as a desempenharem ações educativas que provocam as experiências de pensamento. Nesse sentido, a relação não deve ser monológica, em que um atua e outro apenas observa, também não deve ser unidimensional, em que a finalidade última do processo educacional seja a aprendizagem, sem conseguir mensurar, minimamente, o seu sentido formativo. Em interlocução com a professora Elisete M. Tomazetti, tomando-a emprestado a sua resposta em uma entrevista, demonstra o posicionamento da relação pedagógica com o ensinar filosofia no Ensino Médio, é

Um exercício que não abdique do ensino, mas que também coloque em destaque a aprendizagem. Ou seja, que não abdicamos do professor e da professora como representantes do mundo, mas que também consideremos os novos sujeitos que chegam hoje em nossas salas de aula (Tomazetti, Cirino, 2024)⁷.

⁷ Entrevista intitulada “Reflexões sobre ensinar e aprender com filosofia, entrevista com Maria Reilta Dantas Cirino e Elisete Medianeira Tomazetti” concedida para Rafael Mello Barbosa e publicado na Coluna da ANPOF. Disponível em: <https://anpof.org.br/comunicacoes/entrevistas/reflexoes-sobre-ensinar-e-aprender-com-filosofia-entrevista-com-maria-reilta-dantas-cirino-e-elisete-medianeira-tomazetti>. Acesso em: 17 nov. 2024.

O posicionamento da relação pedagógica na aula de filosofia nos diz de uma ação educativa que atribui centralidade tanto às ações educativas dos/as professores/as e alunos/as, quanto ao ensino e à aprendizagem como uma unidade sincrônica. É a indissociabilidade entre o ensinar e o aprender, “uma relação recíproca e necessária entre a atividade do professor (ensino) e a atividade de estudo dos alunos (aprendizagem)” (Libâneo, 2017, p. 82). Conforme a coesão da unidade é possível a construção de experiências filosóficas com o ensino da filosofia.

4 O imperativo ‘*filosofia com*’ e a pedagogia comunicativa no ensino da filosofia

Na seção anterior destacamos a aproximação da relação pedagógica na escola contemporânea e as interlocuções entre as novas proposições de ensinar e aprender com o ensino da filosofia na escola. Conforme a leitura acerca da ‘nova configuração’, é possível elencar com a especificidade do ensino e aprendizagem em filosofia.

O ensinar filosofia não depende de uma metodologia pronta, “a ‘didática’ da filosofia é uma construção” (Cerletti, 2009, p. 77), por esse fator exige uma metodologia de ensino dinâmica, que se constrói a cada instante e a atividade proposta. Uma didática filosófica exige do/a professor/a a não arbitrariedade em relação aos conteúdos filosóficos ensinados por ele/a. Há um quadro de perguntas que lhe interrogam não como reprodutor/a de pensamentos, mas como autor/a de um ensino filosófico. Essas perguntas são pedagógicas, instituídas pelas seguintes questões: o que quero ensinar?; como quero ensinar?; para quem ensinar?; e para quem ou com quem ensinar?⁸ Por sua parte, convoca o/a professor/a assumir a posição de filósofo/a e discernir o seu próprio

⁸ Essas perguntas podem ser visualizadas na tese de doutoramento de Ribas (2023, p. 134).

entendimento por filosofia e as implicações práticas. A didática filosófica ‘chama’ o/a professor/a a perguntar a si mesmo o que é ensinar filosofia e a filosofar, e o *como* dependerá “das condições particulares em que esse ensino exige.” (Cerletti, 2009, p. 78).

Exclusivamente, de acordo com as condições singulares na qual o filosofar entra em movimento, inferimos o seguinte: ensinar e aprender filosofia não estão sustentadas na concepção de ‘A Relação Pedagógica’, mas é compatível com a ideia de ‘as relações pedagógicas’. ‘A Relação Pedagógica’ nos diz de uma forma ideal, universal e totalizante de ensinar e aprender, bem como as interlocuções com os saberes para que isso ocorra. Em Jean Claude Filloux (2016) aparece essa crítica a concepção de ‘A’ relação pedagógica na sua forma universal e totalizante. A relação pedagógica deve ser natural e não deve ser mediada por qualquer ideal abstrato. Uma forma de idealização é a “[...] representação arbitrária das necessidades do aluno, do que o aluno deve aprender, da “única maneira de operar o aprendizado”.” Conforme as condições reais, a pergunta ‘*para/com* quem ensino?’, desde o planejamento da Unidade Didática à avaliação, carrega o sentido de conhecer quem são os/as estudantes das práticas de ensino.

No decorrer da nossa investigação, procuramos aproximar as relações pedagógicas com o ensino da filosofia, observamos que as discussões sobre as práticas filosóficas *com* as crianças poderiam estar marcando uma outra posição e lugares (estatuto) para os atores desta relação. Nas práticas do ensino de filosofia *com* crianças, as posições de professores/as-adultos e alunos/as-crianças, se entrelaçam, mesmo que temporariamente, pela categoria da *infância do pensamento*.⁹ Não entramos em detalhes acerca desse conceito, também reconhecemos que o público ‘crianças’ em comparação aos/as ‘jovens’ do Ensino Médio possuem características sociológicas e psicológicas que demarcam a pergunta sobre o ‘quem do ensino’. Gostaria de destacar apenas a

⁹ Conferir esse conceito em Kohan (2015).

mudança paradigmática de estatuto e as suas consequências epistemológicas.

O imperativo '*filosofia com*' denota o caráter compartilhado que convoca professores/as e estudantes a ocuparem um mesmo espaço de pensamento para o exercício de filosofar. Uma epistemologia do ensinar e aprender filosofia exige uma igualdade, marcada pelo pressuposto da abertura imprescindível ao mundo do outro, é o deslocamento do estatuto instituído aos/as professores/as e alunos/as para a possibilidade de iniciar algo juntos. No plano do discursivo, o caráter epistêmico se refere a algumas mudanças paradigmáticas: o *com* revela que os sujeitos se deslocam de uma posição hierárquica entre aquele que sabe e aquele que não sabe (Kohan, 2019); o *com* também poderia representar a negação de uma teleologia educacional para a possibilidade da experiência filosófica como potência do vir-a-ser. Ou seja, a '*filosofia com*' sugere, por um lado, o esvaziamento de lugares institucionais da relação pedagógica como fundamento de abertura (exposição) ao mundo do outro, por outro lado, expressa a imprevisibilidade que a experiência de pensamento com a filosofia proporciona.

O movimento de ensinar filosofia, que carrega a ação mesma de formular perguntas filosóficas sustentado na exteriorização do pensamento do outro, é "considerar que a sala de aula é um âmbito em que é possível formular perguntas filosóficas com a radicalidade que elas implicam [...]" (Cerletti, 2009, p. 81). Esse movimento só faz sentido no perguntar dos/as estudantes. O perguntar é esse dispositivo que permite colocar professor/a e alunos/as na tarefa de 'escamotear' um problema comum. O movimento de filosofar, por conseguinte, é uma pedagogia que depende o tempo inteiro do outro, exige um espaço de pensamento comum entre professores/as e alunos/as para que a pergunta possa depreender o pensar do outro e provoque a irrupção do novo, de problemas filosóficos, conceitos, ideias, etc. Assim sugere Cerletti, "Ensinar filosofia é dar um lugar ao pensamento do outro [...] Não

há sentido em tentar transmiti-los sem verificá-los no perguntar dos alunos” (2009, p. 87).

Maurício Langón afirma que o filosofar “é um movimento na vida do diálogo, na vida escolar, [...] é um movimento conjunto, é *comoção*” (2003, p. 90). Gostaria de chamar atenção ao termo ‘comoção’. A *como-ação, ação-de-mover-se-juntos*, é antes de mais nada um movimento em sincronia, não se trata, pois, de memorizar a história da filosofia, mas filosofar com o/a estudantes em interlocução com o conteúdo filosófico. O que é filosofar? como diz o autor, não é uma questão de ensino, mas uma questão de aprendizagem (Langón, 2003, p. 91). Quando Langón destaca que o filosofar é uma questão de aprendizagem, não se refere às habilidades e competências, mas é educar-se e exercitar-se com a matéria. Levando isso em conta, as relações pedagógicas com o ensino da filosofia insere uma outra proposição: para o estabelecimento do ensinar e o aprender, há de se construir um movimento em conjunto, em concomitância com o conhecimento escolar. Não há relação pedagógica no ensino da filosofia com o apagamento da autoria do/a professor/a, também não há sem considerar as experiências sociais e culturais dos/as estudantes. As relações pedagógicas no ensino da filosofia não estão sustentadas em transmitir conteúdos e se apropriar deles, mas com a indissolubilidade de ensinar e aprender, elaborar atividades educativas por meio de exercícios.

O ‘*filosofar com*’ são exercícios elaborados entre professores/as e alunos/as na unidade de pensamento. Uma didática da filosofia corresponde a nova configuração epistemológica das relações pedagógicas: não parte dos conteúdos dispostos para as atividades com os/as estudantes, mas através de uma ação própria, exercícios, perguntas, leituras, experimentações, oferece as condições para a *atitude* de filosofar, em exteriorizar os problemas filosóficos na singularidade dos/as seus agentes. Ou, de acordo com Langón, a atividade da filosofia é “[...] fazer filosofar, através dos conteúdos, através das metodologias e das técnicas empregadas” (Langón, 2003, p. 92).

As relações pedagógicas com o ensino da filosofia, em diálogo com os/as autores/as, conforma a ideia de uma pedagogia que é comunicativa. A comoção, consoante a Langón (2003), trata-se de estabelecer uma *ação-de-mover-se-juntos* na situação da construção de atividades filosóficas. A comoção não ocorre sem o estabelecimento da comunicação. A *communicatiōnis*, segundo a etimologia da palavra do latim, é uma *ação-de-juntar-o-comum*. A pedagogia comunicativa conclama uma forma específica de relações pedagógicas entre professores/as, alunos/as e filosofia/s, com o qual o ensino e a aprendizagem adquirem o sentido de engajamento no mesmo espaço de pensamento com algo compartilhado. De outra forma: é a ação de mover-se *com alguém* (ou deslocar o pensamento) em busca do que é comum: assuntos, problemas, conceitos, palavras, obras que estão no mundo. É a concepção de que o ensino “[...] não é uma questão privada, ela se constrói no diálogo. Ensinar significa retirar a filosofia do mundo privado e exclusivo de uns poucos para colocá-la aos olhos de todos, nas construção coletiva de um espaço público” (Cerletti, 2009, p. 87).

Em tal pedagogia, o diálogo, a escuta e a pergunta são fundamentais para ‘movimentar-se junto’ com filosofia. O diálogo é um dispositivo discursivo que supera as distâncias de professores/as e alunos/as um elemento fundamental e coloca-os em sincronia num mesmo espaço comum — o pedagógico. No ensino da filosofia, é o que compõe o ponto de partida e o meio do processo de ensino. A escuta é capacidade de abstrair o mundo do outro, é um tipo de ação que invoca a alteridade irreduzível exigida para a ação educativa. No ensino da filosofia a escuta é essencial, pois exprime os problemas que movimentam o pensamento, O/a professor/a precisa estar atento na forma como os problemas são expressos por seus/suas estudantes, é partir disso que a aula de filosofia começa, com o pensamento e a palavra. A pergunta é o motor do pensamento, por meio dela é possível ‘violentar’ o pensamento do/a estudante. Para que seja possível uma investigação que “[...] quer criar conceito, é necessário instaurar um estado de querer

saber: descobrir e inventar. Se não há um problema, não há motivos para nos pormos a buscar”. Para tal intencionalidade, “o professor de filosofia faz o papel de um questionador, ele pergunta e ensina a perguntar.” É por meio das perguntas que criamos o mundo, tudo “pode ser questionado, tudo é passível de ser devastado pela curiosidade do ser perguntador” (Gallo; Aspis, 2009, p. 87).

5 Considerações finais

Neste texto buscamos aproximar as características gerais da relação pedagógica e a sua ‘nova configuração’ com ensinar e aprender filosofia. A comoção e a comunicação na aula de filosofia nos provoca pensar determinados elementos que são necessários para a pedagogia do seu ensino. A igualdade não significa que professores/as e alunos/as possuem a mesma responsabilidade política frente ao mundo, não são iguais com as mesmas experiências e saberes, contudo, ao se colocarem em mesmas posições (estatuto), temporariamente, têm a possibilidade de começar algo novo juntos, na posição do começo. A breve simetria entre os agentes permite que ocupem um mesmo espaço de pensamento, a partir disso o diálogo é um dispositivo que posiciona professores/as e alunos/as para o exercício do pensamento, unidade necessária para as ações de ensinar e aprender. A ‘pesquisa’ na aula de filosofia é o próprio filosofar, é a criação de conceitos com base em conceitos existentes. A construção do conhecimento escolar no ensino da filosofia é a atividade filosófica da produção de experiências de pensamento.

Embora a relação de ensinar e aprender em filosofia tenha aproximação com a nova configuração da relação pedagógica, na qual o enfoque da ação educativa está na aprendizagem do/a sujeito aluno/a, o/a professor/a e a matéria escolar ainda continuam desempenhando um papel fundamental. Do ponto de vista enunciativo das produções do campo do ensino de filosofia, o/a professor/a é convocado a ser o autor/a do seu ensino, ele/a precisa articular as questões ‘o que ensinar’,

‘como ensinar’, ‘para quê ensinar’ e ‘para/com quem ensinar’ para a construção das relações pedagógicas com a filosofia. A maneira de responder tais questões dependem de concepções filosóficas do/a professor/a, quer dizer, o que é filosofia? o que ensinar da herança filosófica? Como ensinar filosofia? Quais os objetivos e os sentidos educacionais de ensinar filosofia? E, ainda, um tanto substancial: ‘para quem ou com quem ensino/aprendo filosofia?’.

A última questão aponta para uma orientação epistemológica e estratégica de ensino e aprendizagem que, como discutimos ao longo deste texto, evidencia tanto uma mudança paradigmática na produção do conhecimento escolar quanto uma transformação teleológica nos objetivos educacionais. Do ponto de vista epistêmico, o saber escolar é construído na relação professor/a-aluno/a, já os objetivos educacionais são buscados de forma colaborativa, mas sem uma determinação fechada para sua realização, apostando no caráter indeterminado, imprevisível e aberto do processo educativo em filosofia.

Por fim, podemos afirmar que a aprendizagem em filosofia está alinhada com os enunciados das políticas e com as literaturas educacionais, a exemplo do filosofar como uma questão de aprendizagem e experimentação. Ainda assim, as relações pedagógicas no ensino da filosofia dependem do sujeito que ensina e do algo a ser ensinado. A formulação dos problemas filosóficos depende de uma atitude para que sejam postos, e seja possível lidar com eles, exige um movimento sincrônico entre professores/as e alunos/as em exteriorizar a forma como concebem o problema nas suas interioridades. Em outras palavras, é um movimento que se faz necessário expressar e partilhar os pensamentos de dentro para fora, para provocar o pensar, para comover.

Referências

ARENDT, Hannah. *A condição humana*. Tradução de Roberto Raposo. 10º ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

- AQUINO, Julio Groppa. Autoridade docente, autonomia discente: uma equação possível e necessária. In: *Autoridade e autonomia na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1999, p. 131-153.
- BIESTA, Gert. *Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano*. Tradução de Rosaura Eichenberg, Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2013.
- BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Ensino Fundamental, 1997.
- BALL, Stephen. Aprendizagem ao longo da vida, subjetividade e a sociedade totalmente pedagogizada. *Educação*, v. 36, n. 02, p. 144-155, 2013.
- CERLETTI, Alejandro. *O ensino de filosofia como problema filosófico*. Tradução de Ingrid Muller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- ESTRELA, Maria Teresa. *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*. Porto: Porto Editora, 2ª edição, 2002.
- FILLOUX, Jean-Claude. *Epistemología, ética y ciencias de la educación*. Tradução de Sara G. Leiva de García; Yolanda Darrieux de Nux. Córdoba: Encuentro Grupo Editor, 2016.
- FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. 20. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2010.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 51ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2015.
- GALLO, Silvio; ASPIS, Renata Lima. *Ensinar Filosofia: um livro para professores*. Atta Mídia e Educação, 2009.
- KOHAN, Walter Omar. Visões de filosofia: infância. *Alea: Estudos Neolatinos*, v. 17, p. 216-226, 2015.
- LANGÓN, Maurício. Filosofia do Ensino de Filosofia. In: GALLO, Sílvio; CORNELLI, Gabriele; DANELON, Márcio (Org.). *Filosofia do Ensino de Filosofia*. Petrópolis: Vozes, 2003, p. 90-100.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. [livro eletrônico]. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

- OLIARI, Gilberto. *Ofício de professor/a: artesanias da relação pedagógica escolar*. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2021.
- RIBAS, Jéssica Erd. *A Construção do Discurso do Ensino de Filosofia no Brasil: uma análise acerca da constituição epistemológica do campo*. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, Santa Maria, 2023.
- SIBILIA, Paula. *Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão*. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.
- STECANELA, Nilda. A Coisificação da Relação Pedagógica no Cotidiano Escolar. *Educação & Realidade*, [S. l.], v. 43, n. 3, 2018.

Possibilidades e contribuições dos exercícios espirituais de Pierre Hadot para o ensino de filosofia no contexto do ensino médio

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

DOI: <https://doi.org/10.58942/eqs.197.11>

1 Introdução

“A sociedade atual ‘está doente’”, essa expressão não é novidade há anos, e quais os motivos? São os mais variados possíveis, porém os que predominam 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, alguns conseguem lidar com isso e outros não.

¹ Mestrando do Programa de Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO) da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte, Campus de Caicó.

E-mail: filosofia.profjuliano@gmail.com

² Doutor em Filosofia pelo Programa Integrado de Pós-Graduação em Filosofia UFRN-UFPB-UFPE. Professor do Programa de Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO) da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte, Campus de Caicó. Primeiro orientador da presente pesquisa. E-mail: prof.antoniojulio@gmail.com

³ Doutor em Filosofia pelo Programa de Pós-Graduação em Filosofia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Professor do Programa de Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO) da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte, Campus de Caicó. E-mail: joseteixeira@uern.br

Tais problemas aparecem nos mais variados setores sociais, 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, podem contribuir para que os alunos de uma escola pública no município de Macaíba/RN a lidarem com esses conflitos. A partir das lições dos filósofos antigos a refletirem sobre si mesmos, esperando objetivamente que os educandos adquiram ferramentas necessárias para o desenvolvimento da autorreflexão e aprendendo 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 à 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 de 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 objetivo central é conduzir o indivíduo filosofante à 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, 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 a 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 de ser) alcançar uma 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 à 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 Corneli, 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

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

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 aos 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,

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

⁶ Tais como: a riqueza e a fama.

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 pressupõe uma vida moderada, no uso dos seus recursos⁷ que estão à disposição, essa simplicidade permitirá uma maior liberdade espiritual e mental, e, menos dependência de fatores externos cujas 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, Teôdoros e Timocrates, mencionados por Laértios (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

⁷ Alimentos, dinheiro ou bens necessários à sobrevivência.

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 que 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, em que 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 quatro 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 enlances 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 quatro lições descritas acima lidam diretamente com as causas motivadoras da infelicidade humana. Sendo que 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 à saúde da alma enquanto os dois últimos (terceiro e quarto)

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”.

estão ligados diretamente no campo ético, em que se centra no esforço de ensinar a aprender a lidar com a dor e o prazer.

2.2 O epicurismo e os exercícios espirituais

Como tratou Laêrtios, referindo-se a Epicuro ao longo de todo o livro X de sua obra *Vidas e Doutrinas dos Filósofos Ilustres*, 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, e tem toda 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 (2003, p. 16), 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 [...]” e 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 que a alma “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.

Pois, segundo Silva (2003, p. 34), compreendiam os epicuristas que esse movimento da alma é o mesmo que está em todo o universo (cosmo), sendo sua primeira instância 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 a *ataraxia*¹⁰, que é o estado indispensável para atingir a felicidade.

A filosofia epicurista nasce no contexto alto do Helenismo, quando os problemas existenciais estavam bem a florados 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, conseqüentemente tais eventos agregam consideráveis problemas que poderiam provocar sofrimentos

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

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

O epicurismo, por sua vez, 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” (DL, X, 136); 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).

¹¹ Este ponto será tratado melhor na próxima seção.

Os gregos tinham uma vida participativa e integral nesse período, porém com a chegada do império macedônico as coisas mudaram, pois, como diz Bruno (1997, p. 162) “Vencida pelo império macedônio, a polis 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.

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, pois 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, ele deixa bem claro quando diz “A magnitude do prazer atinge seu limite na remoção de todo sofrimento” (DL, X, 139). Observando essa 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, e, dissipar as angústias mentais era um dos objetivos principais dessa filosofia enquanto modo de viver.

Epicuro deixou um legado de ensinamentos que continua a influenciar a filosofia e a busca pela felicidade. Seguramente sua filosofia consiste numa experiência terapêutica da alma. Sendo a maior preocupação 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.

As lições do filósofo 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).

¹² Ou pelo menos exercitando o espírito para isso.

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 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 lembrar, é a prática da autossuficiência, ou pelo menos a busca por esse estado de autonomia. Pois 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 descontraí-la 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, isso se levamos em conta a visão do Pierre Hadot (2014a). 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 a 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 literalmente 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: 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

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

mito e com o surgimento do *logos*¹⁴ nascido a partir dos filósofos pré-socráticos. Além disso, é importante frisar que foi na Grécia clássica onde, de fato, floresceram as bases para o pensamento do período helenístico. Em cada período há características e particularidades próprias, dada a observância do objetivo deste artigo a dissertação será direcionada ao período helenístico a partir de agora.

No período helenístico, era evidente a busca do homem pela paz interior. Era considerado 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:

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 tólos 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, Veras e Trevisan (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

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

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 — 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.

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

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 tomados 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 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 hadotiano

Hadot (2014a,b) descreve que a filosofia antiga se constituía 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 a 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 de 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 a da 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. Sendo que 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, 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 à questão: em que medida os exercícios espirituais de Hadot, com o foco na visão do epicurismo, pode contribuir, no sentido de ajudar os alunos do ensino médio, a 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 uma perspectiva em que 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. Uma vez que a proposta interpretativa dos exercícios espirituais hadotianos, com base nas lições do *tetrapharmakon* do filósofo Epicuro, é por excelência uma proposta 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 no contexto 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

- BRUNO, Flávia. Epicuro e os tetrapharmakon. *APRENDER – Cad.de Filosofia e Psic. da Educação*, Vitória da Conquista, v. 5, n. 8, p. 161-170, 2007.
- CORNELLI, Gabriele; CARVALHO, Marcelo; COELHO, Maria Cecília M. N. A filosofia e o conceito de clássico. In: CARVALHO, Marcelo; CORNELLI, Gabriele. *Filosofia e Formação* (Org). Cuiabá: Central de Textos, 2013, p. 51-80.
- EPICURO. *Carta sobre a felicidade: a Meneceu*. Tradução: Álvaro Lorencine e Enzo Del Carratore. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2002.
- GIORGI, Amedeo. Sketch of a psychological phenomenological method. In: GIORGI, Amedeo (Org.). *Phenomenological and psychological research*. p. 8-22. Pittsburgh: Duquesne University Press. 1985.
- HADOT, Pierre. *Exercícios espirituais e filosofia antiga*. Pierre Hadot; Trad. Flavio Fontenelle Loque e Loraine Oliveira. São Paulo: Realizações, 2014a. 368 p.
- HADOT, Pierre. *O que é a filosofia antiga?* São Paulo: Loyola, tradução de Dion Davi Macedo. 6. ed. São Paulo, 2014b.
- JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. *Dicionário básico de filosofia*. 4 ed. atual. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006.
- NUSSBAUM, M. Argumentos terapêuticos. In: FAUSTINO, M; TESTA, F. *Filosofia como modo de vida: ensaios escolhidos*. Coimbra: Edições 70, 2022, p. 231-282.
- NUNES, Lucas; VERAS, Cesar; TREVISAN, Marcio. A compreensão dos “exercícios espirituais” em pierre hadot. *Sinesys*, Petrópolis, v. 10. n.1. p. 165-185. jan/jun, 2018.
- LAÊRTIOS, Diógenes. *Vidas e doutrinas dos filósofos ilustres*. Tradução de Mário da Gama. 2ed., reimpressão. Brasília: Editora Universidade de Brasília. 2008.

- SAVIAN FILHO, Juvenal. O Epicurismo: uma ética do prazer e da prudência. *BIOETHIKOS* – Centro Universitário de São Camilo, São Paulo, v. 03, n. 1, p. 10-17, 2009.
- SILVA, Markus Figueira. *Epicuro: sabedoria e jardim*. Rio de Janeiro: Relume Dumará: Natal, RN: UFRN, Programa de Pós-Graduação em Filosofia, 2003.
- SPINELLI, Miguel. *Epicuro e as bases do epicurismo*. São Paulo: Paulus, 2013.

Meditação *mindfulness*: um caminho para filosofar

Fábio Aguiar Albuquerque¹

DOI: <https://doi.org/10.58942/eqs.197.12>

1 Introdução

Com efeito, este trabalho busca demonstrar e discutir conceitos e reflexões a respeito da utilização da meditação *mindfulness* aplicada ao ensino de filosofia. Além da apresentação sobre o tema, cabe também aqui discorrer sobre uma proposta de intervenção vivenciada junto aos estudantes da Escola de Referência em Ensino Médio Felipe Camarão, uma escola pública estadual situada na Região Metropolitana de Recife (RMR), Pernambuco.

A atividade foi empregada como experiência de aplicação de conceitos filosóficos para estudantes da educação básica e pesquisa qualitativa, utilizada para compor dissertação de mestrado profissional no PROF-FILO, junto à Universidade Federal de Pernambuco.

Ao final, pôde-se observar grande contribuição da técnica de meditação *mindfulness* em relação ao interesse e aprendizado dos estudantes perante os conteúdos ministrados nas aulas de filosofia. Tais contribuições puderam ser evidenciadas na participação, nas notas e

¹ Mestre em Filosofia pela Universidade Federal de Pernambuco. Professor efetivo de Filosofia na Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco.

E-mail: fabio.agalbuquerque@professor.educacao.pe.gov.br

também nos relatos dos estudantes, como pode ser conferido mais adiante, no corpo desse capítulo.

2 As origens da meditação

Quando se pensa em meditação, o imaginário do senso comum costuma descrever a figura de um monge religioso, sentado em um lugar tranquilo, com as pernas cruzadas em posição de lótus, os dedos polegar e indicador se tocando, de forma a fazer uma espécie de círculo, e em alguns casos, entoando mantras.

Decerto trata-se de um estereótipo reforçado pela cultura ocidental para definir e apresentar o aspecto exótico do mundo oriental. Porém, há indícios que condizem com a realidade neste estereótipo, uma vez que as origens desta prática remetem a antigos rituais tribais orientais, de acordo com o professor e cientista político Willard Johnson, da Universidade de San Diego na Califórnia – EUA (Johnson, 1982, p. 53).

Para Johnson (1982, p. 34), desde que houve a domesticação do fogo, por volta de 800.000 anos atrás, os homens primitivos sentiam-se envolvidos pelas chamas que cintilavam e capturavam seus olhares. Desse modo, acrescenta o autor, teve início o processo de focar a atenção em algo. Johnson afirma ainda que tal experiência poderia despertar a consciência do humano daquele contexto um estado de contemplação e calma, em oposição ao padrão instintivo de fugir ou lutar, que poderia despertar ansiedade ou medo.

Sobre as origens da meditação, o professor e diretor fundador da Clínica de Redução do Stress e do Centro de Atenção Plena em Medicina, na Escola Médica da Universidade de Massachusetts, Jon Kabat-Zinn, uma das personalidades mundiais mais relevantes no que diz respeito à meditação *Mindfulness*, afirma, no livro *A Prática de Atenção Plena*, que Sidarta Gautama, o Buda, como um gênio de seu tempo, e que juntamente com seus seguidores, realizou investigações profundas

sobre a natureza da mente, e seus esforços para auto-observação lhes permitiu esboçar uma espécie de mapa de um território pela essência humana, explorando as potencialidades da mente e a aplicabilidade dessas potencialidades (Kabat-Zinn, 2015, p. 59).

Para Kabat-Zinn, a meditação, em suas origens, se apresenta como um dos principais elementos dos ensinamentos de Buda e das tradições budistas, que iam desde as correntes do zen budismo na China, Coreia, Japão e Vietnã, até as escolas de vipassana, a meditação da visão profunda, na tradição da Birmânia, Camboja, o budismo tibetano na Índia, Tibet, Nepal, Ladakh, Butão, Mongólia e Rússia, várias escolas e tradições que em sua grande maioria estabeleceu (Kabat-Zinn, 2015, p. 188). Portanto, a meditação possui de fato suas origens no oriente, e também apresenta ligações com várias tradições religiosas, principalmente as budistas, mas também o Yoga e o Taoísmo.

Algumas religiões ocidentais, como o cristianismo também se utilizam de práticas meditativas para manifestar a fé, como afirma o Papa Francisco, na audiência geral do Vaticano de 28 de abril de 2021, na catequese nº 31, segundo o qual: “Para o cristão, ‘meditar’ é procurar uma síntese: significa colocar-se diante da grande página da Revelação para procurar fazer com que se torne nossa, assumindo-a completamente. E depois de acolher a Palavra de Deus” (Vaticano, 2021). Neste sentido, acredita-se que se adequa à versão latina da palavra ‘meditação’ que está ligada ao verbo *mederi*, que significa ‘aplicar-se’, ‘exercitar-se’, ‘refletir sobre’ (Meillet, 1994. p. 392).

De acordo com o que foi visto, a meditação em seus primórdios, possui grande relação com as religiões, entretanto para este estudo, será observado o aspecto não-religioso desta prática, com foco em técnicas de respiração, atenção e meditação guiada. Além de estudos científicos publicados por pesquisadores de instituições conhecidas e autores que são referência mundial, no que diz respeito à meditação *mindfulness*, tal como afirma Kabat-Zinn: “Os métodos que ele usou e as descobertas que sua pesquisa levou são universais e não têm nada a ver

com ‘ismos’, ideologias, religiões ou sistemas de crenças. Nesse sentido, assemelham-se às descobertas feitas pela ciência e pela medicina” (Kabat-Zinn, 2015, p. 60).

Corroborando com esta visão não-religiosa da meditação, Mark Williams, um dos mais importantes pesquisadores no campo da atenção plena, e co-fundador da terapia cognitiva com base na atenção plena, afirma que a meditação por si só não é uma religião: “A atenção plena é apenas um método de treinamento mental. Muitas pessoas que meditam são religiosas, porém inúmeros ateus e agnósticos são meditadores contumazes” (Williams; Peanman, 2015, p. 15).

Para os autores acima, a meditação desenvolve a capacidade de clareza mental, o que possibilita ao indivíduo perceber a realidade com uma consciência pura e sincera. Trata-se de um ponto de observação bastante privilegiado, onde é possível constatar o nascimento dos pensamentos e sensações. A meditação contribui para neutralizar os gatilhos que ativam a impulsividade e assim acessa partes pouco utilizadas no cotidiano e desse modo o “nosso lado de felicidade e paz inatas” não é mais sufocado pelos ruídos da mente ao ruminar os problemas (Williams; Peanman, 2015, p. 16).

Para o conceituado autor Daniel Goleman, referência nos estudos sobre inteligência emocional, no ocidente após as influências da Globalização no século XX, a prática da meditação tem sido amplamente utilizada por áreas da psicologia, com o intuito de controlar o estresse e também auxiliar no desenvolvimento da qualidade de vida das pessoas. “Programas realizados em Harvard e na Universidade de Massachusetts indicam sucesso no uso da meditação com centenas de hipertensos” (Goleman, 1999, p. 10). Algumas pesquisas empíricas da neurociência demonstram que o senso de objetividade, atenção e memória também são afetados positivamente com a prática regular da meditação em comparação a quem não medita (Goleman, 1997, p. 132).

Acrescentando-se a isso, a meditação possui uma relação direta com a filosofia e, mais especificamente, com a visão desta sobre a

felicidade. Paulo Borges, professor do Departamento de Filosofia da Universidade de Lisboa, Portugal, e membro correspondente da Academia Brasileira de Filosofia, explica que a prática meditativa propicia o “desenvolvimento das potencialidades cognitivo-afetivas da consciência e de conhecimento experiencial da natureza profunda e última da realidade, do qual se considera prover a verdadeira e duradoura felicidade” (Borges, 2017, p. 20). De acordo com este autor, portanto, a meditação nos auxiliaria na compreensão do que Aristóteles propôs como *eudaimonia*:

Neste sentido, a meditação não é um mero meio ou instrumento, mas coincide com o próprio fim, que é a contemplação desinteressada das coisas tais como são, livre dos medos, desejos e expectativas egocêntricos do sujeito, que nesta perspectiva são a causa profunda do seu mal-estar e sofrimento. Livre do desejo de felicidade, esta experiência é a própria felicidade, a felicidade da pura experiência e consciência de ser e do que é tal como é. Esta felicidade contemplativa aproxima-se da noção de *eudaimonia* em Aristóteles, que a considerou sobretudo presente no sábio (Borges, 2017, p. 20).

Desse modo, para Borges (2017), a meditação no sentido de contemplação apresenta-se “como uma preciosa redescoberta da utilidade do (que se tem por) inútil, que acompanha o reconhecimento da inutilidade do (que se tem por) útil” (Borges, 2017, p. 60). A meditação contemplativa mostra a paz e a felicidade tal qual Aristóteles identificou, como a felicidade (*eudaimonia*) e com a suprema forma de atividade humana, a mais próxima da divina, da inteligência ou compreensão (*nous*).

Concordando com esta relação entre a meditação e a filosofia, os pesquisadores Varela, Thompson e Rosch argumentam que a redescoberta da filosofia asiática, em especial a tradição budista, trata-se de um novo renascimento na história da cultura ocidental, talvez tão importante quanto a redescoberta do pensamento grego no renascimento europeu. “Nossas histórias da filosofia no Ocidente, que ignoram o

pensamento indiano, são artificiais, considerando-se que a Índia e a Grécia compartilham conosco uma herança linguística indo-europeia, bem como muitas preocupações culturais e filosóficas” (Varela, Thompson e Rosch, 2003, p. 39).

Portanto, baseando-se nessa relação de proximidade entre a meditação, ciência e filosofia, foi pensado em utilizar a meditação como prática de intervenção educacional. Desse modo foi possível proporcionar aos estudantes a possibilidade de conhecerem mais sobre a filosofia, e poderem vivenciá-la, uma vez que, como constatado nos estudos aqui citados, a prática de exercícios de meditação *mindfulness*, colabora com vários aspectos de âmbito emocional, relacionados ao autoconhecimento e por sua vez, a obtenção do conhecimento.

Tal tranquilidade mental almejada pelos budistas pode ser obtida com treino sobre a atenção e respiração. Exatamente por essas características que essa técnica vem sendo utilizada pelas ciências, uma vez que pode ser qualificada, quantificada e reproduzida.

2.1 A meditação *mindfulness*

A meditação, como dito anteriormente, tem suas origens nas tradições budistas, e neste contexto a técnica da meditação *mindfulness* estaria localizada como uma fase inicial, um tipo de preparação para as fases mais profundas e transcendentais da meditação. Segundo o professor e escritor, especialista em budismo tibetano Alan Wallace (2015), os budistas se referem a esta fase como *shamatha*, o que em sânscrito significa tranquilidade.

O intuito dos monges ao usarem a técnica descrita acima, seria acalmar a mente e torná-la mais suscetível a alcançar técnicas superiores como é o caso da *Vipashyana*. Esta seria uma fase de “*insight*” ou “olhar profundo” que incentiva o praticante a desenvolver maior clareza sobre suas percepções, pensamentos e sentimentos. Paulo Borges descreve assim o processo:

começando pelo cultivo da calma, serenidade ou paz mental (śama-tha), mediante uma atenção plena concentrada de modo estável, claro e sem tensões num determinado suporte (um objeto material, um objeto mental visualizado, os sete pontos da postura do corpo, as sensações físicas externas e internas, a respiração, os pensamentos/emoções, a própria consciência, etc.), passa-se progressivamente para 2) a visão penetrante (vipaśyāna) da natureza última desse objecto e da própria realidade, do tal qual de todos os fenómenos e da mente que os percepção (Borges, 2017, p. 39).

A meditação *mindfulness*, mais do que uma mera técnica de relaxamento, tem como função alterar processos mentais, possibilitando aos indivíduos, mesmo aqueles que não são adeptos a alguma religião ou espiritualidade, desenvolverem aspectos positivos que podem contribuir com seu bem estar. Wallace (2015) afirma que “meditação é importante como uma ferramenta para transformar a mente. Não temos que a conceber como algo religioso. Assim como a compaixão e o espírito do perdão, eu a incluíria entre as nossas boas qualidades humanas básicas” (Wallace, 2015, p. 10).

Mas o que seria a *mindfulness*? Segundo o monge Bikkhu Bodhi (2018, p. 79), o termo deriva do vocábulo *Sati* (da língua páli), e tem como significado ‘vigilância’. Para este autor, *mindfulness* trata-se da “presença mental, atenção e consciência” (*idem*) e o exercício desta está relacionado a uma “maneira de retornar sempre ao momento presente, de posicionar-se no aqui e agora sem vagar” (*ibidem*).

Sobre a meditação *mindfulness*, em português não existe uma tradução exata para o termo, porém esta prática meditativa é normalmente compreendida como atenção plena. Para Kabat-Zinn (2015, p. 37), esta prática “pode ser classificada como a atenção e a capacidade de estar atento e conhecer a nós mesmos. É a característica que nos distingue como seres humanos”. De acordo com este autor:

Essa habilidade é cultivada prestando atenção e, como veremos, é exercido através de um tipo de prática meditativa conhecida como meditação *mindfulness* que, nos últimos anos, trinta anos, espalhou-

se rapidamente por todo o mundo chegando mesmo, graças a várias pesquisas científicas e médicas realizadas em seus efeitos, para se infiltrar no pensamento predominante do Cultura ocidental (Kabat-Zinn, 2015, p. 37, tradução nossa).

Desse modo, Kabat-Zinn (2003, p. 145) afirma que a meditação *mindfulness* pode ser exercitada e cultivada, auxiliando o processo de desenvolvimento da atenção e consciência das pessoas: “a consciência que emerge através de propositalmente prestar atenção ao momento presente e sem julgamento, observar o desdobrar da experiência momento a momento”.

Corroborando com esta ideia, os psicólogos e pesquisadores da Universidade de Harvard, Germer, Siegel e Fulton, no livro *Mindfulness* e psicoterapia, apresentam o *mindfulness* como “simplesmente estar consciente de onde sua mente está, de um momento para o seguinte, com suave aceitação” (2016, p. 13). Para esses autores, o *mindfulness* é uma habilidade que permite aos indivíduos serem menos reativos sobre as coisas que lhes acontecem, é “uma forma de nos relacionarmos com toda experiência — positiva, negativa ou neutra —, a fim de que nosso sofrimento global diminua e nossa sensação de bem-estar aumente” (Germer; Siegel; Fulton, 2016, p. 13).

Para os autores supracitados, ser consciente (*mindful*) é estar atento ao que acontece, tanto externamente, (sons, paisagens, texturas, interações etc.) quanto internamente (sentimentos, pensamentos, desejos, medos etc.), porém, fazê-lo com uma “atitude amistosa”. Isso significa não tentar interagir ou confrontar os acontecimentos, mas aceitá-los sem julgá-los até que tais acontecimentos não interfiram no estado meditativo (Germer; Siegel; Fulton, 2016, p. 20).

Entretanto, os autores acima reconhecem que nem sempre é possível estar em estado de atenção plena, “em geral, somos pegos em pensamentos desviantes ou em opiniões sobre o que está acontecendo no momento. Isso é falta de atenção.” (Germer; Siegel; Fulton, 2016, p. 20). A falta de atenção seria o oposto ao que se busca na prática de

mindfulness. Esse comportamento pode ser prejudicial no que diz respeito a manter o foco e mais especificamente no contexto escolar, pode interferir negativamente nos processos de aprendizagem.

Passar pelas atividades correndo sem prestar atenção nelas; quebrar ou derramar coisas devido a descuido, desatenção ou por estar pensando em outra coisa; não perceber pensamentos sutis de tensão física ou desconforto; esquecer o nome da pessoa quase no mesmo instante em que ouvimos; encontra-se preocupado com o futuro ou passado; comer sem ter consciência do que está comendo (Germer; Siegel; Fulton, 2016, p. 20-21).

Os autores sugerem, ainda, uma lista de indícios de comportamento de falta de atenção. Tais indícios de falta de atenção são passíveis de ocorrer com todos os indivíduos em determinados momentos, sobretudo quando expostos a variáveis de estresse, falta de sono entre outras. Porém, se forem recorrentes, podem ser danosos às atividades cotidianas e cognitivas. Em alguns casos a falta de atenção se mostra bastante perigosa, como ocorre por exemplo com motoristas e motociclistas, que em um lapso de desatenção no trânsito podem ocasionar acidentes, ferir e até levar a óbito a si mesmo e a outras pessoas.

Reafirmando os aspectos positivos apontados pela neurociência, através da meditação, Daniel Goleman cita os estudos de Richard Dawson, decano do instituto de neurociência contemplativa da Universidade de Wisconsin, para relacionar a prática de *mindfulness* com o aumento do foco no cérebro humano. De acordo com Dawson (*apud* Goleman 2014), esta prática meditativa impulsiona a rede de atenção clássica, no sistema fronto parietal do cérebro, que auxilia no processo de fixação da atenção. “Estes circuitos são fundamentais para o movimento básico da atenção: distanciar o nosso foco de uma coisa, movê-lo para outra e manter-se com esse novo objeto da atenção” (Goleman, 2014, p. 246).

Ainda analisando os benefícios da meditação *mindfulness* sobre o viés da neurociência, Goleman (2014) se utiliza dos estudos do Dr.

Daniel Siegel, psiquiatra da Universidade da Califórnia, em Los Angeles, para defender a tese de que esta prática meditativa fortalece as relações humanas, tanto intrapessoais como interpessoais, ao afirmar que uma vida com boas relações “começa com a rede de circuitos da atenção plena nos centros executivos pré-frontais do cérebro, que cumprem uma dupla tarefa: entram também em ação quando nos sintonizamos numa relação” (Goleman, 2014, p. 249).

Com vistas a ampliar a discussão sobre *mindfulness*, Williams e Kabat-Zinn, acrescentam que esta prática não se trata apenas de uma técnica cognitiva-comportamental que pode ser utilizada para a mudança de um paradigma comportamental, mas que deve ser vista principalmente como um modo de ser e uma forma de ver, que possui grandes implicações sobre o entendimento da natureza de nossas próprias mentes e corpos, e para viver a vida de modo que ela realmente valha a pena. (Williams; Kabat-Zinn, 2013, p. 284).

Sobre isso, Williams (2015) relaciona diretamente a meditação *mindfulness* com a felicidade, ao propor que com esta prática meditativa a mente se torna mais “forte” e desse modo é possível desenvolver uma compreensão maior sobre os pensamentos e lembranças, e quando eles surgem, é possível evitar que afetem negativamente as emoções:

A meditação da atenção plena ensina você a reconhecer lembranças e pensamentos prejudiciais assim que surgirem. Ela o faz se dar conta de que as lembranças não passam de lembranças, e que, portanto, não são reais. Não são você. Você aprende a observar os pensamentos negativos no momento em que surgem e a vê-los evaporar diante de seus olhos. Quando isso ocorre, uma sensação profunda de felicidade e paz o invade (Williams; Penman, 2015, p. 16).

A experiência meditativa pode ser compreendida também como uma experiência contemplativa, “pois a experiência não-dual é o coração da meditação na espiritualidade tradicional” (Borges, 2017, p. 61). Trata-se, portanto, de uma consciência pura em si mesma e, enquanto tal, uma feliz e suprema atividade, de acordo com Borges

(2017), o mais próximo que os seres humanos podem chegar de uma atividade divina. Um modo de se alcançar a felicidade (*idem*, p. 111).

Por fim, diante do que foi aqui exposto, é possível inferir que meditar possibilita às pessoas contribuírem para o aprendizado, uma vez que a meditação contemplativa, que é o caso da *mindfulness*, manifesta a sensação de paz interior, felicidade e sabedoria inerentes ao ver e aceitar as coisas tais como elas são, sem tentar modificá-las ou lutar contra elas na mente, evitando assim a angústia de não conseguir alterar o presente, a ansiedade por não alterar o futuro e a depressão por não alterar o passado.

2.2 *Mindfulness* como um caminho para o filosofar

A intervenção com os estudantes da Escola de Referência em Ensino Médio Felipe Camarão com a meditação teve início com a apresentação do tema felicidade, que, por sua vez, está inserido no conteúdo programático de Ética, de acordo com a Proposta Curricular Para o Ensino Médio Integral (Pernambuco, 2010), buscando instigar aos estudantes a compreensão sobre temas éticos, estimulando-os ao debate, tomando uma posição, defendendo-a de modo dialético, formando argumentos baseados em posicionamentos filosóficos.

Durante as aulas de filosofia, ao vivenciar o conteúdo de ética, a seguinte pergunta foi direcionada aos estudantes: “O que você entende por felicidade?” As respostas deveriam ser escritas nos cadernos, não sendo possível consultar nenhum material pedagógico, pois se tratava de uma avaliação diagnóstica sobre os conhecimentos intrínsecos dos estudantes acerca do tema proposto.

As respostas dos estudantes, em sua maioria, relacionaram a felicidade aos prazeres hedonistas, coisas que lhes proporcionam satisfações momentâneas ou realizações materiais, tais como comprar um tênis novo, o celular mais potente do mercado ou viajar para outros países. Pensando neste contexto, surgiu a ideia de incentivar os estudantes a refletirem sobre o conceito de felicidade apresentados na perspectiva

de vários filósofos, em decorrência disso, estabelecerem conexões entre a felicidade vista sobre viés filosófico e sua própria realidade.

Muitos estudantes, ao participarem de atividades como esta, encontram liberdade para expor também questionamentos sobre situações pessoais conflitantes, que interferem em suas perspectivas de vida e na falta de vontade de fazer as atividades escolares. Alguns afirmam ter baixa autoestima, insegurança e ansiedade, e não sabem como lidar com tais coisas. Em alguns casos, os estudantes praticam automutilação ou autolesão, como forma de expressarem seus sentimentos, em outros casos apenas não encontram sentido em frequentar a escola.

Como resposta a tais angústias, a escola possui um importante papel para contribuir com o fortalecimento emocional dos estudantes. De acordo com Maria Aparecida Sabini (1990, p. 92), a escola, e sobretudo os professores, possuem grande influência sobre o ajustamento emocional dos estudantes, tendo em vista que fora do círculo familiar, são eles os adultos que exercem autoridade e representam reconhecimento e aceitação para estes jovens.

Sobre o ajustamento emocional, Goleman (2012, p. 48) afirma que as emoções exercem papel essencial em nossa existência. Elas norteiam e estão presentes nas relações humanas. A forma como lidamos com as emoções varia de acordo com as situações e o ambiente. No contexto escolar, em especial no ensino integral, é potencializado o foco nas relações que os estudantes têm com eles mesmos e com aqueles que estão ao seu redor. Nesses relacionamentos, nem sempre eles sabem como agir e se expressar e muitas vezes reagem às situações adversas ficando tristes e introspectivos. Em outros casos, podem ser explosivos e até agressivos. Sobre isto, Goleman afirma que:

As pessoas com prática emocional bem desenvolvida têm mais probabilidade de sentirem-se satisfeitas e serem eficientes em suas vidas, dominando os hábitos mentais que fomentam sua produtividade; as que não conseguem exercer algum controle sobre a vida emocional

travam batalhas internas que sabotam sua capacidade de se concentrar e pensar com clareza” (Goleman, 2012, p. 48).

Entretanto sobre tais situações, de acordo com Goleman (2012), é possível desenvolver o aprendizado emocional, e este se aprofunda à medida que as experiências são vivenciadas e repetidas. Para este autor, “O cérebro reflete-as como caminhos fortalecidos, hábitos neurais que entram em ação nos momentos de provação, frustração e dor” (Goleman, 2012, p. 279). Outro autor que trata deste tema é o pesquisador Lee Gardenswartz ao afirmar que a: “Inteligência Emocional é a capacidade de avaliar e compreender sentimentos e usar a energia deles de maneira produtiva” (Gardenswartz, 2012, p. 27).

A partir desta possibilidade de desenvolver o aprendizado emocional, e tomando como pressuposto a ideia de que, a partir do desenvolvimento das virtudes é possível se chegar a um melhor aprendizado, foi pensado em apresentar aos estudantes, em forma de disciplina eletiva, as teorias e exercícios da meditação *mindfulness*.

O local escolhido para as aulas foi a quadra da escola, porém algumas vezes, motivado pelas chuvas, aconteceram nas salas de aula ou sala de vídeo. Os estudantes que se inscreveram para participar da disciplina, foram convidados a conhecer os conceitos fundamentais da *mindfulness*, refletir sobre as próprias emoções, desejos e virtudes, assim como praticar alguns exercícios de relaxamento, respiração e meditação guiada.

No primeiro momento foi proposto que os estudantes sentassem em um círculo para ler e discutir sobre a ementa da disciplina. Nesta ocasião foram desmistificados alguns dos preconceitos existentes sobre a meditação. Diante dos questionamentos apresentados, surgiu a oportunidade de evidenciar que não se tratava de uma prática religiosa e também não seria necessário sentar em uma determinada postura e entoar mantras para conseguir meditar, apenas inicialmente focar na respiração e exercitar o não julgamento.

Imagem 1 – Apresentação da técnica



Fonte: O autor (2022).

Outra parte relevante do processo, e isso se repetiu a cada encontro, foi o alongamento. Neste momento os jovens eram convidados a ficarem em pé, a alongar suas respectivas pernas, quadris, braços e pescoço. A motivação para que isto acontecesse está relacionada primeiramente à liberação de tensões, uma vez que as aulas aconteciam no final do turno integral de nove aulas, das quais sete aulas os estudantes permanecem geralmente sentados. Outro motivo para o alongamento inicial está ligado à atenção e reconhecimento dados ao próprio corpo e, nesse aspecto, os estudantes sentiam-se protagonistas do processo, não meros expectadores.

Imagem 2 – Meditação do Movimento Atento



Fonte: O autor, (2022).

Apesar de não perceberem, ao fazerem estes alongamentos os estudantes já estavam meditando. De acordo com Williams (2015), essa técnica é denominada “Meditação do Movimento Atento” e consiste em quatro exercícios de alongamento interligados que são realizados durante alguns minutos. Eles realinham muitos dos músculos e articulações, liberando as tensões que se acumulam na vida diária” (Williams, 2015, p. 75).

Após os alongamentos, os estudantes são convidados a sentar, e lhes é falado sobre a respiração. Nesta etapa da aula, sobretudo nos primeiros encontros, os alunos são levados a refletirem como fazem suas atividades sem dar atenção devida a elas, como se estivessem “no piloto automático”. Uma dessas tarefas negligenciadas é a própria respiração, algo essencial para a sobrevivência e muitas vezes executada de modo errado. Apesar de todos os seres humanos instintivamente respirarem, muitas vezes fazem isso de maneira apressada, levando pouca oxigenação para o corpo.

Imagem 3 – Meditação com foco na respiração



Fonte: O autor (2022).

A respiração na prática de *mindfulness* atua como uma espécie de âncora para a atenção, ela auxilia no processo de concentração e mostra quando a mente começa a ficar dispersa, entediada ou inquieta. Existe um motivo para fazer o exercício de respiração após os alongamentos da respiração do movimento atento. Segundo Williams, “sentar-se plenamente atento à respiração e ao corpo após realizar a sequência de alongamentos traz uma sensação bastante diferente de se sentar sem nenhuma preparação” (Williams; Penman, 2015, p. 79).

Durante a meditação com foco na respiração, é possível treinar a consciência para se concentrar em uma atividade por vez. Este exercício consiste em respirar de forma atenta contando o tempo, utilizando inspirações e expirações diafragmáticas de modo lento e profundo. Nesta prática a atenção é voltada para o abdômen, observando os padrões mutáveis na parede abdominal conforme o ar entra e sai do corpo (Williams; Penman, 2015, p. 65).

Após dez ou quinze minutos desta prática, os estudantes são questionados sobre quais sensações eles percebem e o que estão pensando durante o processo. Muitos já conseguem se tranquilizar nesta fase e afirmam sentir o corpo mais relaxado e a mente focada apenas na respiração. Porém alguns ainda apresentam dificuldade de

concentração e de manter o ritmo das respirações. Nesses casos, os estudantes são estimulados a tentar seguir o próprio ritmo e tentar novamente se concentrar na respiração antes de seguir para a próxima etapa, que é a meditação de exploração do corpo.

As atividades propostas durante a aula foram transformadas em uma disciplina eletiva de meditação. Diante dos relatos dos praticantes com colegas de outras disciplinas, despertou o interesse pela prática, e desse modo, as aulas que tinham previsão inicial para trinta e cinco estudantes, a cada semana tinha esse quantitativo aumentado, chegando a sessenta estudantes no final do segundo semestre de 2022.

Além dos estudantes, a gestão da escola demonstrou interesse e fez o convite para a realização de uma oficina de meditação com todos os estudantes do terceiro ano do ensino médio, antes da realização das provas do Exame Nacional do Ensino Médio-ENEM de 2022. O objetivo dessa oficina era tranquilizar os estudantes, que se encontravam em sua maioria tensos e ansiosos em relação às provas que fariam no domingo. Além disso, foi apresentada uma mensagem motivacional pelo professor e os estudantes eram convidados a repetir uns para os outros essa mensagem positiva.

Alguns estudantes após a prática de meditação *mindfulness*, são convidados a relatar suas impressões sobre o processo, se conseguiram meditar e também descrever o que sentiam antes e após a aula. Eles escrevem em um pedaço de papel e não precisam se identificar, apenas colocar as iniciais e a data. Segue abaixo alguns destes relatos:

T.M. (11/11/2022): “Foi muito bom, consegui relaxar bastante, acalmou minha ansiedade e não fiquei pensando no Enem. Queria ter feito mais vezes!”

P.C. (08/11/2022): “Eu me sentia antes cansada, tensa e fatigada, mas após a meditação eu me senti mais leve e relaxada. Durante a meditação guiada eu consigo imaginar o cenário e com certeza a mente fica mais leve”

M.K. (08/11/2022): “Antes da meditação eu estava muito sobrecarregada por causa da semana e do final de semana cansativo que eu tive, eu estava exausta e de mente cheia. Logo após a meditação eu me senti muito mais leve e tranquila”.

E.L. (08/11/2022): “Antes eu estava me sentindo deprimida, preocupada e ansiosa, mas depois da meditação passei a me sentir muito mais leve, feliz e em paz”.

M.L. (08/11/2022): “Antes eu estava com o corpo bastante agitado. Agora estou mais calmo, relaxado e até com um pouco de sono”.

R.S.L. (08/11/2022): “A respiração me auxilia a manter a concentração, mesmo nos dias mais difíceis, entretanto na meditação guiada tenho que estar com a mente mais tranquila e sem agitação, porque consigo prestar atenção na história. Se minha cabeça estiver longe, não consigo”.

T.M. (08/11/2022): “Eu normalmente sinto um turbilhão de sentimentos, mas acho que o que esteja dominando é o vazio e a tristeza, embora eu não tenha motivo para estar triste. É assim que estava me sentindo. Mas depois da meditação eu me senti em paz, um alívio dentro de mim”.

W.S. (08/11/2022): “Eu estava um pouco cansado e desgastado. Agora estou mais leve, relaxado e um pouco sonolento”.

E.V.S. (08/11/2022): “Antes da meditação eu estava cansado (mentalmente). Depois de me ditar, me sinto relaxado, calmo, um pouco sonolento e ‘zen’. Foi ótimo!”.

G.S. (08/11/2022): “Eu não consigo meditar, não sei direito, mas acho que é pelo excesso de coisas que estão na minha cabeça. Não consigo me imaginar nos lugares que o professor falava. Mas obrigada por tentar me ajudar.”

T.M.S. (08/11/2022): “Antes eu estava com pensamentos acelerados, ansiosa com o futuro. No primeiro momento ainda tive muitos pensamentos e a meditação da respiração ainda é complicada para mim, mas hoje eu consegui mesmo com tantos pensamentos. Na

meditação guiada, minha atenção foi toda focada no jardim (realmente foi uma viagem). Agora estou mais tranquila e os pensamentos não estão voltados para o que vai acontecer amanhã. Obrigada pelo seu tempo. Essas aulas tem me ajudado bastante. Eu já tinha um grande interesse em meditação e essa eletiva chegou no momento certo. Tenho praticado também em casa com minha mãe e estou notando a diferença no meu temperamento, estou mais calma”.

Diante do que pôde ser observado nos relatos dos estudantes, e também nos debates que ocorreram após as aulas da disciplina de meditação *mindfulness*, foi possível perceber que muitos deles se consideravam ansiosos e tensos, com excesso de pensamentos negativos, e também inseguros e cansados da rotina intensa de nove aulas diárias da escola integral.

3 Considerações finais

Ao apresentar uma possibilidade de meditar, relaxar e acalmar a mente parece pertinente, no que diz respeito a contribuir com a aprendizagem dos estudantes, atendendo o que fora previsto no planejamento para o ensino de conceitos filosóficos. A utilização da técnica de meditação *mindfulness* leva a uma reflexão, que pode ser mais facilmente alcançada se os estudantes estiverem experimentando o sentimento de prazer contemplativo e paz interior do que se os mesmos estiverem cansados, ansiosos, tensos ou com baixa autoestima. Tal afirmação está de acordo com o que é proposto no livro II da Retórica aristotélica, quando o autor afirma que as paixões humanas ou emoções “são as causas que fazem alterar os seres humanos e introduzem mudanças nos seus juízos, na medida em que elas comportam dor e prazer” (Aristóteles, 2015, p. 116).

Diante da prática meditativa vivenciada em sala de aula, este estudo coaduna com o pensamento de Silvio Gallo (2012, p. 85), de que é possível o exercer o ensino de filosofia através de atividades de

problematização de conceitos, onde estes são inicialmente apresentados sob a perspectiva do autor, procurando encontrar os problemas que o levaram a produzir tais conceitos, para em seguida buscar novas perspectivas para o mesmo conceito. Desse modo, “Cada aluno procurará então, manejando essas diferentes ferramentas, recriar conceitos ou mesmo criar novos conceitos que possam iluminar o problema colocado” (Gallo, 2012, p. 94).

Sobre a intervenção prática utilizando a meditação *mindfulness*, como foi citado anteriormente, as respostas dos estudantes foram positivas e os participantes gostaram bastante das aulas, sendo que alguns por iniciativa própria começaram a pesquisar mais sobre meditação *mindfulness*, inclusive, também deram início à prática em casa, com a família. Durante as aulas, foi possível perceber que os estudantes se mostravam menos ansiosos, mais atentos às orientações e também mais felizes.

No que concerne propriamente ao aprendizado dos conteúdos, a princípio foi perceptível o interesse da maioria dos estudantes pela temática da felicidade e no decorrer das aulas, constatado pela assiduidade e participação ativa nas rodas de diálogo e também pelas atividades respondidas nos cadernos e a avaliação bimestral, que consistia na elaboração de um texto autoral no qual os estudantes apresentaram sua perspectiva sobre a felicidade, de acordo com os conteúdos aprendidos nas aulas.

Na avaliação final da disciplina, a totalidade dos estudantes obteve nota acima da média e conseguiu discorrer bem sobre os conceitos de Aristóteles e Bauman, relacionando-os com suas próprias realidades, e argumentando sobre a mudança de paradigma, comparando o modo como compreendiam o tema antes das aulas e após terem vivenciado os conteúdos e as práticas de meditação *Mindfulness*.

No início do ano letivo de 2023, alguns estudantes, egressos dos terceiros anos, voltaram à escola para solicitar documentação para efetuar matrícula em algumas universidades e muitos destes agradeceram

a experiência vivenciada na disciplina de filosofia, tanto na questão dos conteúdos como em relação às práticas de meditação. Eles afirmaram que tais prática os haviam auxiliado no momento das provas, aliviando a ansiedade e contribuindo para que mantivessem o pensamento mais focado durante a realização do ENEM.

Referências

- ALBUQUERQUE, Fábio Aguiar. *A busca da eudaimonia em um mundo líquido: mindfulness como prática e encaminhamento para uma vida feliz*. 2023. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2023.
- ARISTÓTELES. *Ética a Eudemo*. Tradução, textos adicionais e notas Edson Bini – São Paulo: EDIPRO, 2015.
- BODHI, Bhikkhu. *O nobre Caminho Óctuplo*. Belo Horizonte: Edições Nalanda, 2018.
- BORGES, Paulo. *Meditação, Liberdade Silenciosa. Da Mindfulness ao Despertar da Consciência*. Lisboa: Edições Mahatma, 2017.
- GALLO, Sílvio. *Metodologia do ensino de filosofia: Uma didática para o ensino médio*. Campinas, SP: Papirus, 2012.
- GARDENSWARTZ, Lee. *Inteligência emocional na gestão de resultados*. São Paulo: Clio Editora, 2008.
- GERMER, K.C., SIEGEL, D.R, FULTON, R.P. *Mindfulness e psicoterapia*. São Paulo: Artmed, 2016.
- GOLEMAN, Daniel. *A arte da meditação: um guia para a meditação*. Trad. Domingos DeMasi. Rio de Janeiro: Editora Sextante, 1999.
- GOLEMAN, Daniel. *A Mente Meditativa*. São Paulo: Editora Ática, 4ª ed., 1997.
- GOLEMAN, Daniel. *Foco: O motor oculto da excelência*. Trad, Pedro Vidal. Lisboa: Ed. Temas e Debates, 2014.
- GOLEMAN, Daniel. *Inteligência emocional: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.
- JOHNSON, Willard. *Do Xamanismo à Ciência: Uma História da Meditação*. São Paulo: Editora Cultrix, 1982.

- KABAT-ZINN, J. *La pratica de la atencion plena*. Barcelona: Ed. Kairós, 2015.
- PERNAMBUCO. Secretaria Executiva de Desenvolvimento da Educação. *Proposta curricular para o ensino médio integral: ciências humanas e suas tecnologias*. Recife, 2010.
- SABINI, Maria Aparecida Coria. *Fundamentos de psicologia educacional*. 2ed. São Paulo: Ática, 1990.
- VARELA, Francisco J.; THOMPSON, Evan; ROSCH, Eleanor. *A mente incorporada: ciências cognitivas e experiência humana*. Tradução de Maria Rita Secco Hofmeister. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- WILLIAMS, J. Mark G.; KABAT-ZINN, Jon. *Mindfulness: Diverse Perspectives on its Meaning, Origins and Applications*. Oxon & N.Y.: Routledge, 2013.
- WILLIAMS M. PENMAN, D. *Atenção plena: Como encontrar a paz em um mundo frenético*. Tradução de Ivo Korytowski; Rio de Janeiro: Sextante, 2015.

Filosofia pré-universitária como *locus* da mudança da perspectiva educativa global

Karen Franklin¹

DOI: <https://doi.org/10.58942/eqs.197.13>

1 Introdução

A educação tem sido um dos principais pontos de discussão para a transformação social comprometida com o futuro das sociedades democráticas. Com a falta de prestígio das humanidades nos sistemas educacionais, cresce a expectativa sobre as abordagens educativas preocupadas exclusivamente com o desenvolvimento econômico. Martha Nussbaum (2015) é uma das filósofas que alerta para essa tendência mundial que compromete muito a formação humana. Outros educadores como Dennis Shirley e Andy Hargreaves (2022) apontam que após a pandemia de covid 19 o mundo teve que enfrentar situações que já preocupavam educadores, como a desmotivação de estudantes com sua própria formação e sistemas incapazes de acolher novas demandas e desejos. Para eles, a era do desempenho parece ter chegado a seu esgotamento. Abordam essa questão a partir dessa crise e apontam que surge a necessidade de se pensar em uma “era do engajamento, bem-estar e identidade” para o século XXI. O impacto da desmotivação dos estudantes com sua própria formação é um alerta importante para que

¹ Doutora em Filosofia e professora Titular da Universidade Federal do Paraná.
E-mail: karenfranklin@ufpr.br

os ambientes escolares iniciem uma série de mudanças de percurso, pois são decisivas na formação de cidadãos. A escola básica está no centro desse movimento e indica que o ensino fundamental e médio deve iniciar uma mudança de perspectiva, afastando-se cada vez mais de testes em larga escala para desenvolver um ensino significativo para os indivíduos.

O estudo das humanidades tende a capacitar pessoas para desfrutarem de suas próprias habilidades, sem a necessidade de violências ou opressão para exporem um ponto de vista. É nesse sentido que a iniciação ou educação filosófica, desde as séries iniciais, busca capacitar crianças e jovens para a vida cidadã, de modo a potencializar suas habilidades para defender ideias e posições. Esse ponto torna a filosofia pré-universitária uma necessidade e caminho para desenvolver o pensamento, discursos e ações que possam acolher os processos democráticos de uma sociedade, defendendo a própria democracia de seus excessos.

Educadores e filósofos têm discutido na esfera nacional e internacional sobre os caminhos para o fomento ao pensamento crítico, engajado e comprometido com o desenvolvimento humano de forma global. É a partir dessa discussão que evidenciamos os episódios globais a partir de 2020, como a pandemia covid19, eventos climáticos extremos e conflitos bélicos, que parecem ser decisivos para que se pense em uma nova postura diante da formação humana local e global.

O que parece estar em xeque nesse movimento educacional é o enfrentamento conceitual sobre o tipo de cidadão que prevalecerá no século XXI, pois para a consolidação de sociedades democráticas é imperioso que existam pessoas que consigam argumentar sobre uma ideia e transformá-la em ação. As mudanças profundas nas sociedades prescindem de pessoas capazes de agir de forma comprometida e propositiva.

2 As humanidades como caminho comprometido com a cidadania

Não é raro encontrar em escolas e universidades educadores e educandos preocupados com o presente e o futuro, seja de si mesmos, seja do ambiente em que vivem. Tais preocupações podem ser categorizadas de forma diferenciada, entre o eu e o outro, pois psicologicamente existe uma aproximação ou distanciamento conforme a percepção dos sujeitos. A preocupação com o todo (outro) apresenta um certo distanciamento, pelo fato de não depender exclusivamente das pessoas e de seus próximos. Tendem a ser percebidas como esferas de decisões políticas distantes o que pode levar a uma percepção de baixa responsabilidade. Quanto a preocupação com o eu, eu mesmo, intuitivamente está mais próxima das próprias decisões, sonhos e oportunidades que surgem ao sujeito, no próprio eu. Pensar sobre estas duas categorias, o perto e o longe, o imediato e o mediato, necessita de esforço e compreensão sobre o que se fala, compreende e elabora. E é nesse sentido que podemos perceber uma crise pela qual passa a humanidade atualmente, seja social, ética, política ou econômica, crise que se relaciona com a incompreensão de si mesmo, enquanto humanidade. Esse conceito, de humanidade, parece ter se flexibilizado em favor de segmentos, agrupamentos, colegiados ou partidos, deixando o todo como uma utopia ideológica. Uma concepção muito frequente atualmente. Com isso, a capacidade de defender pontos de vista e opiniões, sem violência ou outros impedimentos, que se relaciona com a capacidade das sociedades democráticas, principalmente aquelas que defendem a liberdade de expressão, garantirem o direito a voz a todas e todos, se enfraquece pois não há mais relação, intrínseca e necessária, entre as partes e o todo.

A partir dessa perspectiva, de exercer uma cidadania dentro de um estado democrático, que a filósofa norte-americana Martha Nussbaum milita sobre a necessidade de manter as humanidades nas redes

educacionais, seja da escola básica, seja no ensino superior. Na obra *Sem fins Lucrativos* (2015), ela aborda o perigo de deixarmos de ser ativos e expressivos na educação básica. Segundo ela, a capacitação de pessoas que podem defender suas ideias de forma racional e lógica, sem impor aos outros suas concepções de bem, deve prevalecer na realização e defesa da democracia. Nussbaum alerta para as diretrizes que as sociedades democráticas têm estabelecido aos seus jovens através da educação, pois os Estados, muitos obcecados pela elevação do Produto Interno Bruto, constroem e impõem valores econômicos acima dos éticos e comunitários. Em diferentes pesquisas sociais e educacionais, há indicativos suficientes de que a relação entre PIB, melhoria da educação e a manutenção da democracia, não necessariamente andam juntas². O investimento nos valores democráticos através da educação ainda parece ser o caminho para a manutenção da ideia de democracia.

Cada vez mais, em países democráticos, ou ditos democráticos, a escola básica e o ensino superior estão se distanciando do ensino das artes e das humanidades em prol de outras competências mais

² As pesquisas da Fundação Lemann indicam que há correspondência entre o crescimento da economia e o aumento da qualidade da educação, avaliada através dos resultados de provas padronizadas internacionais, como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA). Esse tipo de pesquisa leva a falsa conclusão de que quando há aumento do PIB de um país, naturalmente eleva-se as posições no PISA e a qualidade da educação. Essa relação já foi desmistificada em diferentes momentos da história da educação brasileira, que flutua entre as piores posições nos testes, mesmo que tenha aumento no crescimento econômico em algumas épocas. As conclusões de que impactos positivos dessa relação em diversos países do mundo diverge do que acontece no Brasil: “Há 40 anos o Brasil segue crescendo abaixo do seu potencial e da média do mundo. Neste período, tivemos avanços significativos no acesso à educação, mas que não se refletiu na mesma proporção em ganhos na aprendizagem dos estudantes. A qualidade educacional — com equidade, sobretudo racial — deve ser uma prioridade para o desenvolvimento do país e para dar condições para que os brasileiros desenvolvam o seu máximo potencial”, diz Daniel De Bonis, diretor de Conhecimento, Dados e Pesquisa da Fundação Lemann. (Disponível em: <https://fundacao-lemann.org.br/noticias/qualidade-da-educacao-esta-associada-com-maiores-taxas-de-crescimento-economico-dos-paises>. Acesso: 16 jan. 2025).

mecânicas e tecnológicas. O pensamento continua sendo da competição global, da hiperprodução, do menor preço e da rapidez de formação para produzir mão de obra. É nesse contexto que Martha Nussbaum (2015) rechaça tais práticas e considera as práticas educativas do indiano Rabindranath Tagore e do americano Bronson Alcott, como formas de atuar contra tal fluxo educativo. A filósofa defende a manutenção das artes e das humanidades em todos os níveis de ensino, principalmente porque estes estudos garantem certas competências que somente os estudos técnicos não garantem, são eles: “a capacidade de pensar criticamente; a capacidade de transcender aos compromissos locais e abordar as questões mundiais como um ‘cidadão do mundo’; e, por fim, a capacidade de imaginar, com simpatia, a situação difícil em que o outro se encontra” (Nussbaum, 2015, p. 8).

Segundo a autora, não somos obrigados a escolher entre um modelo educativo que prioriza o lucro ou um que prioriza a cidadania, é possível alcançar objetivos que equilibram as competências cidadãs com as demandas tecnológicas e econômicas. Ela enfatiza a importância da argumentação nos procedimentos sociais, especialmente em democracias, pois a palavra e o entendimento devem ser competências de todos os membros de uma nação. Martha Nussbaum (2015, p. 47) aponta para uma das características da filosofia de vida de Sócrates como uma forma de dar legitimidade à reflexão de si no mundo: “para o ser humano, a vida superficial não vale a pena ser vivida”. Segundo ela, a inspiração socrática pode manter a influência de seus princípios (autoexame) em qualquer sistema educacional que objetiva a formação de cidadãos críticos e criativos. Nesse sentido, aponta que “em uma democracia, a pessoa adequada para se ter é aquela que está preparada para acompanhar uma argumentação em vez de números, o tipo de pessoa que enfrentaria a pressão para que dissesse algo falso ou precipitado” (Nussbaum, 2015, p. 51). Essa perspectiva de Nussbaum pode ser compartilhada por qualquer educador comprometido com a formação da pessoa e não apenas do profissional, pois todo profissional é

antes uma pessoa, porém, pode não ter a capacidade de sustentar uma argumentação ou a pressão em realizar o que outros desejam. Formar pessoas capazes de sustentar seus argumentos, a partir da autorreflexão e resistir a pressões externas, em discordância com seus princípios éticos, seria um bom princípio da educação para a cidadania global.

É possível verificar que em muitos sistemas educativos, como o sul-coreano, chinês, indiano e mesmo o brasileiro (em alguns Estados), há uma tendência ao enfraquecimento das humanidades no conjunto de saberes contemporâneos. Os sistemas educativos têm elegido a rapidez, o imediatismo e a tecnicidade na formação como modo de criar uma cultura eficaz e eficiente de reposição de trabalhadores, no entanto, está cada vez mais evidente a perda dos propósitos individuais e coletivos. Com a ocorrência de um evento global, como a pandemia de Covid19, que imobilizou metade do planeta a partir de 2020, ficou exposta a conexão global e de como os propósitos individuais são afetados por ocorrências fora de nosso controle. A necessidade de mudança de paradigma para a continuidade da vida em comum se tornou uma obviedade e educar dentro da perspectiva democrática parece ser um desafio para os indivíduos e a coletividade.

3 Mudanças de perspectivas na educação global

Os educadores Dennis Shirley e Andy Hargreaves (2022) defendem que a pandemia de Covid19 deixou evidente o que muitos educadores já sabiam: chegamos a um esgotamento da era do desempenho e do esforço, típico de sistemas educacionais que priorizam o PIB como o motor de suas decisões, para adentrar a uma era do engajamento, bem-estar e identidade. A tese de Hargreaves e Shirley buscou fundamento em observações das últimas décadas da educação global, mas especificamente na percepção do que acontece dentro das escolas. A educação que solicita o máximo esforço pessoal, sem esclarecer os propósitos para o desempenho não motivam mais as novas gerações,

principalmente porque elas mesmas não se sentem desafiadas ao apenas reproduzir o que já está feito.

Nas últimas duas décadas, as pesquisas e testes em larga escala (OCDE, PISA) indicam que “os estudantes desencantados com a escola são os mais propensos a apresentar baixos resultados acadêmicos e abandono escolar” (Shirley/Hargreaves, 2022, p. 15). Esses fatores são muito significativos na gestão escolar e nas habilidades sociais desenvolvidas na escola, pois podem afetar negativamente o futuro dos indivíduos. Se a escola é o lugar para o desenvolvimento de habilidades necessárias à vida adulta, a ênfase educacional exclusivamente no desempenho pessoal deixa de ser um caminho interessante para os jovens. Esse desencanto é um alerta às políticas educacionais que necessitam mudar o foco dos projetos educativos para engajar os jovens. O indivíduo percebeu-se em conexão global e nenhum esforço pessoal isolado muda ou afeta as grandes mudanças que parecem delinear-se para o futuro. É nesse sentido que Shirley e Hargreaves (2022) indicam que a transição da era do desempenho e esforço para a era do engajamento, bem-estar e identidade, está em curso, seja como ideia ou sentimento, e os gestores educacionais precisam pensar em como a motivação será desenvolvida em cada uma das etapas escolares para dar oportunidade a esse engajamento e bem-estar.

Segundo os autores, a era do desempenho e esforço foi fortemente pautada nas metodologias de resolução de problemas a curto prazo, com o desenvolvimento das testagens em larga escala e na busca pela diminuição das desigualdades³. Essa era do desempenho e esforço foi globalizada por agências transnacionais como o Banco Mundial, OCDE e mesmo o UNICEF, com investimentos voltados a equalizar

³ Em *The fourth way: the inspiring future for educational change*, Shirley e Hargreaves (2009) apontam para a mudança educacional que leva em conta os mercados, os testes e a padronização da educação, principalmente desenvolvida na Inglaterra na década de 1980. O governo de Margaret Thatcher acreditava em uma prosperidade baseada no estado mínimo e no desenvolvimento baseado em finanças e serviços, assim a educação deveria dar conta em pontuar as compensações pessoais de desempenho.

todos os sistemas escolares para se adequarem aos propósitos da globalização política e econômica.

Interessante notar que países como Alemanha, Inglaterra e Estados Unidos iniciavam uma disputa para se adequarem a uma corrida pelo sucesso educacional baseado nesse ranqueamento. Outros países em desenvolvimento, como o Brasil, rapidamente começaram a aderir a estes rankings educacionais devido aos financiamentos para o desenvolvimento econômico. Nenhum país buscou desenvolver mecanismos nacionais de desempenho que levassem em conta o que queriam seus estudantes e sua própria sociedade, a adesão aos propósitos da demanda internacional foi imediata e irrefletida. A propaganda sobre desempenho escolar das nações se tornou obsessão para muitos países, como a Austrália que declarou intenção de estar entre os 5 primeiros países no ranking do PISA até 2025 (Shirley; Hargreaves, 2022, p. 20).

A era do desempenho e esforço reduziu o aprendizado ao que é mensurável, focando em estudantes com dificuldades em obter êxito nos testes, sem a aprendizagem mais aprofundada dos assuntos, entre elas a capacidade de reflexão e argumentação. Quantidades mínimas e superficiais desmotivaram os estudantes que perceberam que o único objetivo da educação era os testes e a manutenção de índices, ao ponto de muitas nações, governos e sistemas de educação burlarem deliberadamente os testes, com ensaios e correções de provas, feita por gestores, antes de sua divulgação⁴. A era do desempenho e esforço sacrificou

⁴ Há relatos informais de professores indicando que em algumas provas no Estado do Paraná e na Cidade de Curitiba, as secretarias e núcleos de educação recomendam o treinamento dos estudantes antes dos testes, bem como alguns gestores recomendam que os estudantes façam os testes com lápis para serem facilmente manipuláveis. Não há comprovação dessas violações de conduta, apenas o relato de professores que estão nas escolas e que participam dos testes escolares. Há também comentários de recomendações da exclusão dos estudantes de inclusão (autistas, deficientes intelectuais) nesses testes, pois como sua aprendizagem não se desenvolve no mesmo ritmo dos demais haveria uma tendência a baixar a médias das turmas. Nenhum deles fez formalmente denúncias a respeito até o momento, mas cresce a pressão por bom desempenho em

aprendizados de longo prazo para contemplar as evidências e memorizações instantâneas e de curto prazo. A pressão sobre os professores é enorme e os constantes ataques começam a repercutir sobre uma profissão que não é mais atrativa, mesmo sendo um dos pilares da gestão familiar, política e econômica das nações (Shirley; Hargreaves, 2022, p. 21). É contraintuitivo essas vivências no ambiente educativo, pois a pressão por bons índices em testes afeta os indivíduos em sua saúde mental e física e desmotiva crianças e adultos no ambiente escolar, o que incorre em piores performances de aprendizagem.

Os autores indicam que a era do engajamento, bem-estar e identidade se elevou como um farol para a perspectiva educacional diante da pandemia de Covid19. Quando os estudantes não puderam mais frequentar a escola os educadores tiveram que repensar os propósitos educacionais e redirecionar as crenças educacionais. Esse momento de reflexão, sobre a motivação para o aprendizado, ficou evidente quando os pais tiveram que acompanhar seus filhos em intermináveis aulas online com conteúdo absolutamente desinteressante. A educação já vinha com grandes debates filosóficos sobre seus rumos e necessidades formativas, mas foi esse tempo de afetação generalizada que eclodiu a preocupação com a finalidade, propósito e sentido. Estamos em plena ebulição de mudanças no mundo e muitos sistemas escolares continuam valorizando rankings e competição. Esse processo, durante a pandemia, evidenciou que não respondia às necessidades dos estudantes, que até hoje mantém seus efeitos sobre a saúde mental de professores e estudantes.

Ocorria um surto global de problemas e saúde mental entre jovens, que vivenciavam taxas crescentes de ansiedade e depressão. As mudanças tecnológicas estimulavam as novas gerações a criar identidades *online* que frequentemente se afastava de um engajamento maior em seu processo de aprendizagem como de estabelecerem

escolas devido a possibilidade de novos investimentos em recursos materiais. Ver também Shirley e Hargreaves (2022, p. 165).

relacionamentos presenciais uns com os outros (Shirley; Hargreaves, 2022, p. 22-23).

Além de todos os problemas decorrentes da pandemia, o início do século XXI enfrenta crises migratórias, desastres climáticos e outros eventos em escala planetária que influenciam as decisões e pressionam os sistemas de educação para que a aprendizagem leve em conta as questões prementes. Algumas nações iniciaram o enfrentamento para diminuir as desigualdades provocadas por tais eventos, não mais focando exclusivamente nos testes e no PIB para a tomada de decisões. Os sistemas educativos apresentam problemas muito mais complexos, que envolvem a aprendizagem da língua, a capacidade de expressão oral e de compreensão de como viver em um mundo multicultural provocado pela imigração e globalização. O que Shirley e Hargreaves (2022) apontam é que a era do engajamento, do bem-estar e da identidade está em curso e precisa de respostas rápidas dos sistemas educativos. “As questões determinantes para as escolas não se relacionam com desempenho, oportunidade e competitividade”, elas “são mais pessoais, culturais e existenciais” (p. 23), evidenciando que não estamos mais na era do desempenho e esforço.

Nesse sentido, se estamos mais voltados a descobrir o que somos e como será nosso futuro, as capacidades e habilidades em questionar devem ser prioritárias nos sistemas educacionais. Decidir que rumo nossas vidas podem tomar ou como podemos resolver problemas comunitários dependerão de pessoas que sabem fazer as boas perguntas ao mundo. Assim, é possível considerar que a disciplina de filosofia, entre as demais ciências humanas, é fundamental para a descoberta sobre como é possível despertar o engajamento, bem-estar e identidade dos estudantes.

Os sistemas educativos não poderiam ter desacreditado que as humanidades e artes contribuam para o equilíbrio da formação do eu, e do eu produtivo e criativo. E é nesse sentido que a perspectiva de Martha Nussbaum (2015) sobre as humanidades, não apenas faz

sentido como pode ser o caminho para salvaguardar a aprendizagem e o interesse dos estudantes pelo mundo. É perturbador perceber que os estudantes da escola básica ou mesmo universitários não se sentem desafiados a contribuir com novas soluções para o mundo e acomodam-se assistindo aos acontecimentos. No entanto, a filosofia, com sua metodologia questionadora e desafiadora, pode provocar pessoal e coletivamente os estudantes. E parece ser esse o caminho para uma mudança de perspectiva global da educação, voltar à origem do filosofar como motivador de si e criadora de mundo, por meio da linguagem e do questionamento⁵.

4 A filosofia pré-universitária como o lugar da mudança.

A prática filosófica, muitas vezes, foi considerada uma atividade de adultos que poderiam dar conta de suas argumentações, posições e ideologias. No entanto, cada vez mais sabemos que essas considerações podem ser falsas, pois adultos também podem não conseguir sustentar objetivamente suas posições, ideologias e tendem a construir seus argumentos de forma parcial e, por vezes, irrefletidas. Considerando essas errâncias no modo como pode ser construído um argumento e o pensamento ao longo da vida, é possível considerar que é no ensino fundamental e médio que a educação pode desenvolver capacidades lógicas e éticas para que os sujeitos justifiquem adequadamente suas posições. Assim, considerando que a prática filosófica não é uma exclusividade de adultos, pontuamos que as crianças não apenas podem praticá-la como ainda podem ensinar adultos a manter e admirar o mundo, com interesse na novidade e na descoberta. Admirar-se com

⁵ Considerando aqui o desenvolvimento linguístico e a capacidade de elaborar as boas perguntas que o método filosófico, baseado em Sócrates, desenvolve nos estudantes. Uma das expectativas da filosofia desde as séries iniciais é potencializar o desenvolvimento da capacidade de comunicação oral dos estudantes, contribuindo para um letramento mais qualificado e efetivo.

o mundo é próprio da atitude filosófica, então parece ser no período pré-universitário o melhor momento para investir e manter a disciplina como motivadora do ‘viver no mundo’. Nesse sentido, considero a filosofia praticada no ensino fundamental e médio um importante passo para pensarmos a educação de qualidade que pode engajar os estudantes em seu próprio processo de aprendizagem. Se brincar e filosofar pode ser coisa de criança e jovem, então nada melhor do que iniciar no período mais propício a esse exercício: o momento do deslumbramento com a vida, as descobertas do mundo e das coisas (Franklin, 2023).

O sentido de propor uma educação filosófica antes da universidade concorre para a formação de pessoas que compreendem que suas vidas sofrem influências globais, que se sabem não isoladas e sim conectadas entre si. A motivação de Shirley e Hargreaves (2022) e a consciência da necessidade das humanidades de Nussbaum (2015) coloca a questão do como, onde e porque investir na perspectiva de uma educação filosófica como resposta às ocorrências globais. A partir dos argumentos dos autores, considero que a iniciação filosófica nas séries iniciais do ensino fundamental pode desenvolver competências e habilidades que levem a práticas engajadas nos estudantes, práticas que estejam permeadas pela reflexão sobre o bem-estar e o pertencimento e capacidade em identificar-se com seus pares⁶. Da mesma forma, a manutenção da filosofia como disciplina no ensino médio desenvolve os propósitos da vida individual e coletiva em uma perspectiva mais democrática, pois é o momento de vivências sociais fundamentais para uma vida saudável. Hoje temos de lidar com muitos extremismos na esfera global e local e é importante permitir que os jovens conheçam as nuances dos sistemas democráticos⁷.

⁶ Pode-se pensar também na construção saudável de si mesmo através da perspectiva de Bruno Bettelheim (2020) que analisa os contos de fadas como parte importante da construção da personalidade das crianças.

⁷ Fernando Schüler em seu ensaio, ‘O mal-estar da democracia’ (2018), apresenta uma perspectiva sobre a democracia atual que pode ser considerada quando discutimos os processos de aprendizagem ou perspectivas democráticas com os jovens. Como os

Martha Nussbaum em *Sem fins Lucrativos* (2015) preocupa-se com o declínio das humanidades nos sistemas educacionais, pois apenas essa área de conhecimento pode manter viva a ideia de democracia. Para ela, a democracia como ideia é fundamental para acolher a diferença e o incomum. A democracia prescinde de formas de discussão e acomodação de ideias, pontos de vista e posições fortes e fracas, mas que provocam o engajamento e adesão das pessoas. Como educar para essa postura aberta e flexível ao 'outro'? Tal questão permeia os sistemas educativos que ora tem a preocupação com o desempenho dos estudantes. No entanto, também percebem a evidente desmotivação com a escolaridade que valoriza o ranqueamento. Hargreaves e Shirley (2022) apontam para o esgotamento dessa era de desempenho e esforço como um sintoma que deve ser enfrentado imediatamente, pois surge a era de engajamento, bem-estar e identidade, como uma diretriz que leva também a era de ressignificação individual e coletiva. Como promover esse novo movimento educativo?

O fomento da filosofia pré-universitária como prática promovida na escola básica, seja na educação formal ou não-formal, talvez seja uma das respostas. Contribuir para a realização do movimento em prol do engajamento, bem-estar e identidade, através de práticas democráticas na educação, pode ser uma tarefa da filosofia. Discutir os propósitos da vida do grupo, sem se resumir às questões psicológicas ou subjetivas, contribui para o entendimento de mundo e de como podemos nos colocar diante das demandas.

Quando a filosofia vai para a escola sempre lembramos de Matthew Lipman e Ann Margaret Sharp (1997), que inspiraram professores do mundo todo a investir no filosofar desde a infância através do questionamento sobre o óbvio da vida: Por que as coisas são como são? Será que são assim mesmo ou nós que as fizemos serem assim?

jovens tendem a ser parciais, em muitos aspectos, e a considerar argumentos polarizados como interessantes, exercitar filosoficamente o estar na posição do outro como forma de mudar a perspectiva da discussão se torna uma boa metodologia.

Questionar com crianças nos move, pois adultos aceitam as perplexidades da experiência cotidiana como fatos e não se perguntam mais por que as coisas são da maneira que são. Tendem a se conformar com o que acontece e deixam de buscar significados ou problematizar o que ocorre. Crianças têm a curiosidade de querer saber o que acontece e como acontece, não tem explicações ou teorias prontas. Os jovens no seu processo de crescimento e aprendizagem de mundo apresentam explicações que foram assimiladas dos adultos e começam a não mais perguntar. Romper com essa lógica escolar parece ser o objetivo de Hargreaves e Shirley (2022), mas eles mesmos não apresentam especificamente a filosofia como a motivadora para esse movimento educacional em prol do engajamento, bem-estar e identidade.

A defesa da filosofia pré-universitária como o lócus da mudança de perspectiva educacional local e global leva em conta seu modo de atuação, pois ao promover experiências literárias e filosofantes como estimulantes para ver-se no mundo, também desenvolve o esclarecimento sobre si e o outro no mundo. A contribuição de cada um no processo de compreensão de mundo estimula uma vivência democrática e aberta às diferenças da estrutura social.

Algumas nações já observaram a necessidade de mudar os sistemas escolares para atender a diversidade e acolher as expectativas dos estudantes, como uma forma de exercitar a democracia e achar o caminho para o engajamento. As escolas inovadoras são iniciativas que ocorrem em diferentes nações ou cidades para redirecionar a educação a um novo propósito, não mais focada em testes de desempenho, mas sim em aprendizagens que possam proporcionar mais criatividade, inovação e bem-estar social⁸.

⁸ Sobre o assunto ‘escolas inovadoras’ podemos citar as iniciativas da *Escuela La Cecilia*, na Argentina; *Riverside School*, na Índia; *Escola da Ponte*, em Portugal; entre outras, que mesmo não especificando a filosofia como disciplina apresentam práticas filosóficas para atingirem objetivos inclusivos, democráticos e de responsabilidade social local e global.

Para finalizar esse ensaio, advogo pela manutenção da filosofia no ensino médio com a ampliação obrigatória da iniciação filosófica no ensino fundamental como política pública, objetivando promover aprendizagens e memórias de longo prazo, fundamentais na constituição mental e física dos estudantes. Se as práticas filosóficas promovem bem-estar nos estudantes devido a promoção do pertencimento ao grupo, a valorização da expressão individual e coletiva e senso democrático, devem ser prioridade nos sistemas educacionais do século XXI. Pois, só é democrático quem consegue vivenciar a democracia, quem se responsabiliza por si e pelos outros. Assim, para defender a democracia e suas conquistas é preciso reconhecer que ela não apenas existe teoricamente, mas que se pode experimentá-la cotidianamente, principalmente na escola.

Referências

BETTELHEIM, Bruno. *A psicanálise dos contos de fadas*. Trad. Arlene Caetano. 40ª ed. Rio de Janeiro/São paulo: Paz e Terra, 2020.

FRANKLIN, Karen. *Filosofia no Ensino Fundamental*. 2ª ed. Curitiba: Intersaberes, 2023.

LELEUX, Claudine (org). *Filosofia para Crianças – o modelo de Matthew Lipman em discussão*. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2008.

LIPMAN, M; SHARP, Ann-M; OSCANYAN, F. S. *A Filosofia na sala de aula*. Tradução Ana Luiza Marcondes. São Paulo: Nova Alexandria, 1997.

NUSSBAUM, Martha C. *Sem fins Lucrativos: por que a democracia precisa das humanidades*. Tradução de Fernando Santos. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2015.

Qualidade da educação está associada com maiores taxas de crescimento econômico dos países. Disponível em: <https://fundacaolemann.org.br/noticias/qualidade-da-educacao-esta-associada-com-maiores-taxas-de-crescimento-economico-dos-paises> (março de 2023). Acesso em: 13/12/2024.

SHIRLEY, Dennis/HARGREAVES, Andy. *Cinco Caminhos para o engajamento: rumo ao aprendizado e ao sucesso do estudante*. Tradução de Luís Fernando Marques Dorvillé. Porto Alegre: Penso, 2022.

SHIRLEY, Dennis; HARGREAVES, Andy. *The Fourth Way: The Inspiring Future for Educational Change*. Thousand Oaks: Corwin, 2009.

SCHÜLER, Fernando Luís. 'O mal da Democracia'. In: *Quadranti – Rivista Internazionale di Filosofia Contemporanea* – Volume VI, nº 2, 2018.

De-formar a escola policial: desentendimento, igualdade e liberdade

José Marcus Guedes de Araújo¹ & José Teixeira Neto²

DOI: <https://doi.org/10.58942/eqs.197.14>

1 Introdução

Repensar a configuração do escolar, da “forma-escola pedagogizada” se faz necessário. É preciso admitir a historicidade da escola contemporânea como um produto em constante transformação, moldando-se pelos imperativos sociais e econômicos. Historicamente, a instituição escolar tem sido concebida como o epicentro da educação e formação cidadã, uma resposta às exigências da sociedade por indivíduos instruídos e capazes de contribuir para o progresso de sua sociedade. Há nesta missão designada à escola um paradoxo: ao mesmo tempo em que a escola se propõe a promover a igualdade e a formação de cidadãos, ela perpetua e reproduz as desigualdades que visa combater, ou seja, a missão da educação por meio da escola é reconciliar a igualdade declarada com a desigualdade existente, visando uma igualdade futura. A sociedade-escola é esta simbiose fundamentada na desigualdade postergada ao infinito em sua perseguição por uma igualdade jamais alcançada.

¹ Professor efetivo do Estado do Rio Grande do Norte e mestrando em Filosofia (PROF-FILO/UERN). E-mail: josemarcusguedes@gmail.com

² Professor do Departamento de Filosofia e do Mestrado Profissional em Filosofia-PROF-FILO (Campus Avançado de Caicó/UERN). E-mail: joseteixeira@uern.br

A sociedade, como um teatro de cidadãos, anseia por pessoas domesticadas, “críticas”, participativas e instruídas. A escola é este local em que estudantes “resgatados” pela educação são formados, formam-se e, elevados à condição de saber, são transformados em cidadãos, críticos e emancipados. A finalidade almejada pelo Estado, via Educação por meio da escola pedagogizada, é uma meta nunca atingida, postergada *ad infinitum* pela desigualdade estruturante vigente. A educação como direito e a escola como projeto político são extensões deste pressuposto de desigualdade. A sala de aula, enquanto tempo-espço, é onde se busca uma finalidade não praticada.

De-formar a escola pedagogizada é analisá-la como este espaço-tempo da explicação como necessidade, materializando o professor como um técnico responsável por explicar, relegando a esta atividade a qualidade do ato e dos resultados educacionais, fazendo do “ser professor” um técnico explicador. De-formar a escola pedagogizada é revelar sua estrutura embrutecedora e desigualitária que, por meio da explicação, visa à elevação das inteligências, à igualdade, à harmonização do saber, à igualização das inteligências e, portanto, à perpetuação da desigualdade. De-formar é revelar, analisar e desconstruir as estruturas pedagogizadas que fundamentam a escola, que sujeitam a escola às necessidades socioeconômicas externas e que perpetuam em seu interior a desigualdade como fundamento, a explicação como método e a igualdade apenas como finalidade. A escola, a sociedade e a política (em sentido não ranceriano) são estas instâncias de espaço-tempo em que se nega o que se pratica e almeja-se o que se ignora: “Era bem isto que Jacotot tinha em mente: a maneira pela qual a Escola e a sociedade infinitamente se simbolizam uma à outra, reproduzindo assim indefinidamente o pressuposto desigualitário, em sua própria denegação”. (Rancière, 2002, p. 13).

Em outras palavras, a escola e a sociedade, símbolos uma da outra, inseridas e partes de um sistema policial, não poderiam ser analisadas separadamente; confundidas uma com a outra, são como um

ambiente de instrução ou perpetuadoras de desigualdades. O anúncio a se reforçar é que o que pode um homem, todos podem (Rancière, 2002). Só há ordem social porque existe um mínimo de igualdade, pois se o professor explica e o aluno “compreende”, se superiores comandam inferiores é porque há um resquício de igualdade que alimenta essa lógica policial desigualitária: “Sem dúvida, os inferiores obedecem na quase totalidade dos casos. Resta que por aí a ordem social é remetida à sua contingência última. A desigualdade só é, em última instância, possível pela igualdade”. (Rancière, 1996, p. 31).

Por fim, cumpre enfatizar que esse texto discute, à luz das obras de Jacques Rancière (1996; 2002; 2012) diversas problemáticas que permeiam as experiências filosóficas, educacionais e políticas vivenciadas por Joseph Jacotot e que são amplificadas e visibilizadas através das produções de Rancière (1996, 2002, 2005, 2012). Essas reflexões nos propiciam um reexame crítico de nossos objetos de pensamento, em especial com relação à escola, contemplando sua relação intrínseca com a sociedade. Nesse sentido, o texto discute as relações entre escola e sociedade enquanto uma simboliza a outra em sua reprodução indefinida do pressuposto desigualitário. Ademais, neste texto, problematizar-se-á a relação simbiótica entre sociedade e escola, evidenciando a historicidade desta última como instituição política e educacional a serviço da ordem social. A investigação se concentra no projeto social e escolar de combate às desigualdades, analisando de que maneira a escola, enquanto instituição educacional, se posiciona como um agente no combate às desigualdades socioeconômicas, almejando uma igualdade como objetivo teleológico. Finalmente, este momento de escrita visa demonstrar como a escola constitui um elemento central na manutenção da ordem policial (em sentido ranceriano) que estrutura a sociedade, operando através da “política” do consenso. A escola, nesse contexto, é compreendida não apenas como um espaço de transmissão de conhecimento, mas como uma entidade política, social e educacional que perpetua e reforça as estruturas de poder existentes, legitimando e

reproduzindo as desigualdades que visa combater por meio de sua adequação à ordem policial vigente.

2 Simbiótica sociedade-escola: reflexos da desigualdade

Pensar a escola a partir das contribuições filosóficas de Jacques Rancière não é apenas analisá-la ou criticá-la, nem buscar soluções metodológicas, legais ou pedagógicas. Trata-se, ao contrário, de enxergar o que a constitui como uma instituição educacional — do que se compõe a escola enquanto tal, — e buscar a sua forma igualitária grega original, conhecida como *scholè* (Rancière, 2018). Além disso, busca-se estabelecer outras possibilidades para a instituição do escolar a partir do desentendimento, atualizando a forma-escola grega como um espaço de igualdade e liberdade. Portanto, pensar a escola não é julgar nem idealizar uma “revolução escolar” ou “reforma”, nem traçar “propostas metodológicas” ou “educacionais”. Trata-se de um exame e um anúncio. Trata-se de, no espaço da aula, no espaço-tempo cronológico e físico de uma sala de aula, verificar a igualdade de inteligências constantemente e não apenas almejá-la como um “processo” ou “resultado”. Nestas fissuras da realidade, a vontade guiada e estimulada, atenta, pode conduzir as inteligências enquanto igualmente capazes através do desentendimento entre os seres falantes que compõem a escola. Nestes feixes do real, entre paredes e nos poucos minutos que compõem o tempo escolar para uma aula de Filosofia, reafirmaremos a máxima: o que pode um homem, todos podem (Rancière, 2002).

Reformar a escola, como dito, não é uma pretensão, mas um paradoxo a serviço de uma lógica que não partilhamos. Adaptar a escola às exigências externas e crer que reformulações “visuais” ou “físicas”, como a reconfiguração dos corpos e dos lugares, possam efetivamente mudar as relações hierárquicas é ilusório. De modo claro, existe uma crença de que “o olhar” é contrário ao conhecer. Na configuração tradicional dos corpos, o aluno que apenas ouve e vê é considerado

passivo e, portanto, menor e dependente. O aluno, nesta configuração, é visto como um espectador, alguém que se mantém diante de uma aparência, ignorando o processo de produção dessa aparência ou da realidade por ela encoberta, como os processos formativos do qual é parte. Ou seja, na lógica reformista das metodologias ativas, o “aluno quieto” e calado é visto como um espectador passivo, alheio ao seu entorno e distante dos processos que “o formam”. Este aluno é considerado espectador porque não age, ou seja, é imóvel em seu lugar, passivo. Nesta lógica, falar e assumir “protagonismo” através de uma posição à frente é ser “emancipado” e crítico, enquanto o silêncio e a quietude em forma de audição são vistos como passividade, uma separação da capacidade de conhecer e do poder de agir. A quietude, a observação, a atenção e a retenção através do silêncio e da participação discreta são consideradas um mal, um aspecto alienante (Rancière, 2002; 2012).

A importância de pensar nessas configurações do espaço e das formas que compõem o escolar, que fazem da escola o que ela é, ou melhor, como ela funciona, revela mais do que modos, “formas e configurações”; trata-se da efetivação de princípios. Não importa a posição ou a forma — à frente, ao fundo, no meio da sala — ou a frequência e a eloquência das falas, das opiniões emitidas e dos debates proporcionados. Estas posições que são comuns às configurações e formas de disposições nas salas de aula são semelhantes às questões relativas ao teatro: a mudança das “formas”, “sentidos”, “termos” ou “configurações” dos corpos e das ideias não alteram o essencial: o princípio — o pressuposto desigualitário (Rancière, 2012, p. 17, grifo do autor):

Essas oposições — olhar/saber, aparência/realidade, atividade/passividade — são coisas bem diferentes das oposições lógicas entre termos bem definidos. Elas definem propriamente uma divisão do sensível, uma distribuição apriorística das posições e das capacidades e incapacidades vinculadas a essas posições. Elas são alegorias encarnadas da desigualdade. Por isso é possível mudar o valor dos termos,

transformar o termo ‘bom’ em ruim e vice-versa, sem mudar o funcionamento da própria oposição. Assim, desqualifica-se o espectador porque ele não faz nada, enquanto os atores em cena ou os trabalhadores lá fora põem seu corpo em ação. Mas a oposição entre ver e fazer se inverte tão logo à cegueira dos trabalhadores manuais e dos praticantes empíricos, mergulhados no imediato terra-a-terra, se oponha a ampla perspectiva daqueles que contemplam as ideias, preveem o futuro ou adquirem visão global de nosso mundo. Outrora eram chamados de cidadãos ativos, capazes de eleger e de ser eleitos, os proprietários que viviam de rendas, e de cidadãos passivos, indignos dessas funções, aqueles que trabalhavam para ganhar a vida. Os termos podem mudar de sentido, as posições podem ser trocadas, mas o essencial é a permanência da estrutura que opõe duas categorias: os que têm uma capacidade e os que não a têm.

A escola, assim como o teatro e a própria sociedade, dividida em classes, em grupos ou por agentes, partes de uma lógica hierarquizada, produzem inevitavelmente desigualdade quando se assume a diferença enquanto superioridade e inferioridade. Se atores têm mensagens a transmitir em forma de conscientização, se suas performances são processos conscientizadores, se diretores e roteiristas creem que suas obras são “produtos conscientizadores”, peças que transmitem lições a ignorantes ou a massas a “erguerem-se”, logo partem da desigualdade, são embrutecedores. Da mesma forma, se na cena escolar o aluno é visto e tratado como necessariamente dependente do conhecimento que possui o professor, ele é — à vista do sistema pedagógico e deste professor — automaticamente inferior. Na lógica pedagógica, se o professor tem conhecimentos a transmitir, lições a ensinar e consciências a formar — não há igualdade como pressuposto, mas a “igualização” ou “nivelamento” — ou seja, embrutecimento. Desta forma, reconfigurar a disposição dos corpos e estabelecer novas “funções” ou estratégias esperadas para o aluno revela apenas uma essência: a posição superior ocupada pelo professor como parte da lógica pedagógica. Não são a frequência, o tom, a posição ou a incidência de participação dos alunos que os fazem emancipados, não se trata de disposições,

configurações ou lugares, como afirma Rancière (2012, p. 13), refere-se ao ponto de partida:

É a própria lógica da relação pedagógica: o papel atribuído ao mestre é o de eliminar a distância entre seu saber e a ignorância do ignorante. Suas lições e os exercícios que ele dá têm a finalidade de reduzir progressivamente o abismo que os separa. Infelizmente, ele só pode reduzir a distância com a condição de recriá-la incessantemente. Para substituir a ignorância pelo saber, ele deve sempre dar um passo à frente e repor entre si e o aluno uma ignorância nova. A razão disso é simples. Na lógica pedagógica, o ignorante não é apenas aquele que ainda ignora o que o mestre sabe. É aquele que não sabe o que ignora nem como o saber. O mestre, por sua vez, não é apenas aquele que tem o saber ignorado pelo ignorante. É também aquele que sabe como torná-lo objeto de saber, o momento de fazê-lo e que protocolo seguir para isso.

Neste caminho de pensar e analisar as lógicas próprias que operam na escola, faz-se necessário problematizar primeiramente os aspectos políticos e educacionais da escola, enquanto espaço fundamental de explicação, embrutecimento e desigualdade. Este procedimento não pode ser feito sem primeiro considerá-la parte integrante da sociedade, uma extensão e reflexo desta mesma. Pensar a relação simbiótica entre sociedade e escola é considerar o espelhamento, a reflexividade entre elas enquanto instâncias hierárquicas e desiguais, espaços-tempo a serviço de um propósito: formar cidadãos e elevá-los à condição de igualdade, superando a desigualdade instalada (Rancière, 2002).

É imperativo enfatizar que a escola, juntamente com seus agentes constituintes, não se caracteriza como um ente celeste nem como um objeto atemporal e metafísico. Na condição de instituição, a escola se revela histórica, marcada por fundações e transformações ao longo dos séculos. Quanto à instituição escolar, “[...] é importante ressaltar que a escola é uma invenção (política) específica da pólis grega e que a escola grega surgiu como uma usurpação do privilégio das elites aristocráticas e militares na Grécia antiga” (Masschelein; Simons, 2013, p.

12). No Brasil, a partir da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), com o processo de redemocratização, a educação através da escola e os processos formativos educacionais ganharam destaque, tornando a educação um direito garantido. A educação passa a ser vista não mais como uma responsabilidade exclusiva de dimensões familiares, passa a ser diante do Estado um direito e um dever compartilhado com a família, com a sociedade e Estado, fazendo-se valer, sobretudo, através da escolarização dos processos formativos, em que a escola torna-se o refúgio de tais processos, desde à pré-escola, com as creches, até os centros escolares de Ensino Médio, Técnico, semi-integrais e integrais, até as Universidades, nas diferentes esferas: municipais, estaduais e federais.

Conceber a escola enquanto instituição histórica, social e política (em sentido não-ranceriano) é reconhecer sua intrínseca relação com a sociedade, como parte da sociedade. Para Rancière (2002), a escola e a sociedade agem conjuntamente, simbolizam-se uma à outra em suas lógicas. Ambas partem de um mesmo princípio em sua missão de reduzir desigualdades; a sociedade-escola é essa conjunção através de uma relação simbólica em que as duas instituições se espelham e reproduzem-se infinitamente:

A sociedade se representa, assim, como uma vasta escola que tem seus selvagens a civilizar e seus alunos em dificuldade a recuperar. Nestas condições, a instrução escolar é cada vez mais encarregada da tarefa fantasmática de superar a distância entre a igualdade de condições proclamada e a desigualdade existente, cada vez mais instada a reduzir as desigualdades tidas como residuais. Mas a tarefa última desse sobre-investimento pedagógico é, finalmente, legitimar a visão oligárquica de uma sociedade-escola em que o governo não é mais do que a autoridade dos melhores da turma. A estes ‘melhores da turma’ que nos governam é oferecida então, mais uma vez, a antiga alternativa: uns lhes pedem que se adaptem, através de uma boa pedagogia comunicativa, às inteligências modestas e aos problemas cotidianos dos menos dotados que somos; outros lhes requerem, ao contrário, administrar, a partir da distância indispensável a qualquer boa progressão

da classe, os interesses da comunidade (Rancière, 2002, p. 13, grifo do autor.).

Ao partir destas considerações e fatos, não se trata de adotar a visão de que a escola seja o braço ideológico do Estado ou um instrumento de alienação. Reconhecer a educação pública como um direito legal é assumir a escola enquanto um fenômeno histórico, sujeito a mudanças; um projeto estatal adaptável às transformações dos planos e projetos governamentais que visam a adequação da escola às demandas sociais e econômicas. Afinal, enquanto instituição histórica, a escola nem sempre “foi” ou “está” como atualmente se encontra, isto é claramente averiguável através da análise das diretrizes, normativas e marcos legais que orientaram seu funcionamento no passado. A exemplo podemos observar a completa ausência na *Constituição Federal* brasileira de 1946 do termo “desigualdade”. A referida constituição não apresenta iniciativas diretas e concretas em que instituições, repartições do Estado, sejam elas Federais, Estaduais ou mesmo Municipais objetivem combater as diferenças econômicas e sociais entre as classes, especialmente visando a diminuição do fosso que havia entre os mais pobres e menos favorecidos diante das classes mais abastardas. Isto pode ser observado através da *Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961*, também conhecida como *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDB), em que nela se encontra o mais próximo ao combate a qualquer forma de desigualdade no tratamento entre os escolares: “A condenação a qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como a quaisquer preconceitos de classe ou de raça” (Brasil, 1961, art. 1º, g).

É evidente que as interconexões entre escola, sociedade e as instâncias governamentais não se limitam a estas exposições feitas. Todavia estes demonstrativos respaldam a concepção de escola enquanto instituição histórica. Enquanto objeto sujeito ao tempo e ao espaço, atualmente com base nos marcos legais recentes (Brasil 1988; 2018), a escola também é direcionada para capacitação para o trabalho e almeja

formar cidadãos e prepará-los para a vida. Nesse processo, a escola representa uma tentativa e faz parte de um projeto de reparação histórica, um caminho em direção à igualdade por meio do progresso. Portanto, torna-se missão da escola e o objetivo da educação tentar resolver, mitigar, combater e enfrentar os problemas socioeconômicos, em especial a desigualdade. Como instituição histórica, cabe à escola desnaturalizar as mazelas enraizadas nas mentalidades e enfrentar suas consequências desigualitárias. A análise aqui realizada da escola em sua simbiose com a sociedade surge do reconhecimento de que é parte de seu papel promover melhorias sociais por meio da educação.

Diante desse quadro, as decisões curriculares e didático-pedagógicas das Secretarias de Educação, o planejamento do trabalho anual das instituições escolares e as rotinas e os eventos do cotidiano escolar devem levar em consideração a necessidade de superação dessas desigualdades.

[...]

De forma particular, um planejamento com foco na equidade também exige um claro compromisso de reverter a situação de exclusão histórica que marginaliza grupos — como os povos indígenas originários e as populações das comunidades remanescentes de quilombos e demais afrodescendentes — e as pessoas que não puderam estudar ou completar sua escolaridade na idade própria (Brasil, 2018, p. 15-16).

Na hierarquia normativa brasileira, a *Constituição Federal* (Brasil, 1988) constitui o fundamento primordial para a criação e estabelecimento da *Base Nacional Comum Curricular* (Brasil, 2018). Esta, por sua vez, desempenha o papel de normatizar a educação em âmbito nacional, fornecendo diretrizes, orientações e estabelecendo paradigmas essenciais para a formulação e implementação dos currículos educacionais, desde o nível nacional até o local. Dito isto, consideramos que a escola e a sociedade se refletem de forma invertida. Como instituição educacional, a escola é estruturada a partir da desigualdade inerente à sociedade, que lhe delega a missão de civilizar e recuperar seus membros, tornando-os socialmente operantes. Através da educação escolar,

espera-se que os alunos superem progressivamente a desigualdade existente. Esta visão não se trata de uma abstração, as primeiras linhas da *Base Nacional Comum Curricular* (Brasil, 2018, p. 9) já demonstram isto:

Ao definir essas competências, a BNCC reconhece que a ‘educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza’ (BRASIL, 2013), mostrando-se também alinhada à Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU).

Nesta relação entre escola e sociedade, através desta simbiose sociedade-escola, cabe à formação escolar uma tarefa fantasmática: superar a distância entre a igualdade de condições proclamada e a desigualdade existente. A nível de Estado, o *Referencial Curricular do Ensino Médio Potiguar* (Rio Grande do Norte, 2021, p. 11) estabelece para que os três níveis de ensino do Estado do Rio Grande do Norte: “Resulte em desenvolvimento integral e continuado dos estudantes, estabelecendo interrelações importantes para sua formação em outros níveis, atuando como propulsora do desenvolvimento social e econômico do Estado”. No campo da educação contemporânea nacional, há uma máxima que permeia os projetos pedagógicos em todos os níveis, desde o nacional até o local: a superação das desigualdades socioeconômicas. Este imperativo manifesta-se em várias frentes e de diversas formas. A conscientização torna-se um conteúdo curricular central e o combate às desigualdades é uma meta educativa tão fundamental quanto o “ensino” ou prática das habilidades básicas de leitura e escrita.

No âmbito educacional, o processo é frequentemente concebido da seguinte maneira: aqueles que detêm um entendimento sistemático do contexto social (os professores) devem transmiti-lo em forma de conteúdo programático àqueles que foram subjugados por esse sistema (os alunos), equipando-os assim para a luta contra as desigualdades e preparando-os para sua superação. O papel do professor, nesse

paradigma, não é meramente didático, mas “emancipatório”. O objetivo é ensinar sobre as causas ou consequências da “desigualdade”, pois presume-se que os alunos não compreendem essa realidade sendo eles mesmos as vítimas dessa condição. Por isso, a meta é formá-los, dotá-los de ferramentas críticas e práticas para superarem tal condição.

Os estudantes, especialmente os secundaristas, vivem e sentem as desigualdades de forma visceral, mas são percebidos como incapazes de transcender por si mesmos essa condição sem uma formação adequada. Pedagogicamente, é necessário conduzi-los, através da educação, a uma condição de saber: saber enfrentar, saber empreender, conhecer a si mesmos e possuir consciência de sua condição, bem como os conhecimentos necessários para transcender tal estado de subjugação.

No entanto, nossas observações e experiências enquanto professor-pesquisador revelaram que a questão fundamental não reside na dicotomia entre ignorância e saber, nem na polaridade entre atividade e passividade, individualidade e coletividade. Não se trata de uma simples conscientização sobre a condição social ou do grau de vitimização social, tampouco de um conhecimento instrumental sobre “como”: como empreender, como progredir ou como ascender. Em vez disso, a problemática essencial encontra-se na relação dialética entre o saber e o poder, na construção de uma subjetividade emancipatória que desafia as estruturas hegemônicas de ver, falar e pensar configuradas a partir de uma lógica policial. Emancipação é aqui entendida justamente como este dismantelamento da velha divisão do visível, do pensável e do factível que estrutura a ordenação social e, portanto, educacional; que define o que é ou não visível, audível ou não passa de ruídos, dissonâncias invisíveis e, desta forma, desprezíveis. Dá arte à política, dá sociedade à escola: “A emancipação, ou seja, o dismantelamento da velha divisão do visível, do pensável e do factível, alimentou-se dessa multiplicação” (Rancière, 2012, p. 47).

A emancipação é entendida como esta postura de dissenso, esta disrupção entre os que podem e os “incapazes”, nesta ordem que hierarquiza, divide e categoriza os corpos e as mentes escalonando as capacidades humanas e as “organizando” em torno de sua lógica. Esta lógica desigualitária, pedagógica e policial opera sob o pavor em forma da solicitude paternal para com os “pobres”, cujos cérebros frágeis são incapazes de dominar essa multiplicidade resultante do encontro das diversas facetas do factível, do dizível, do pensável e do visível. Em outras palavras, essa capacidade de reinventar a vida foi transformada em incapacidade de julgar as situações e esse “cuidado paternal” e o diagnóstico destas incapacidades que ele implicava foram generosamente retomados pelos que quiseram “guiá-los” na tomada de consciência de sua situação real. Trata-se de forjar incapazes para conduzi-los, reconfigurá-los, ajustá-los, ordená-los como parte de uma lógica que tem seu próprio regime de percepção e significação. A incapacitação dos sujeitos, sua condução e a reconfiguração do perceptível e do pensável, através da distribuição das capacidades e incapacidades, compõem o que se chama consenso, uma lógica desigualitária, ordenada hierarquicamente para que haja aqueles que são capazes, os que pensam, os que sabem, os que ensinam e todos os outros, os subjogados a estes, incapacitados, explicados e submetidos a esta lógica em que uns mandam (podem) e outros obedecem, em que há comandantes e comandados, superiores e inferiores. O dissenso é justamente o oposto disto: “Dissenso quer dizer uma organização do sensível na qual não há realidade oculta sob as aparências, nem regime único de apresentação e interpretação do dado que imponha a todos a sua evidência”. (Rancière, 2012, p. 48). Ou seja, no dissenso toda situação é passível de ser reconfigurada em seu interior.

A convivência e vivência no papel de estudante, professor e pesquisador, mesmo ao transitar entre diversas esferas, oferecem uma clareza singular: os estudantes são igualmente capazes, não há uma hierarquia ontológica de saber entre professores e alunos — não existe

uma distância abissal de conhecimento que os separem. A hierarquia existente é social, construída e perpetuada socialmente, enquanto a desigualdade é combatida em sua esfera socioeconômica e reconfigurada no âmago das relações educacionais. Os estudantes, frequentemente vistos apenas como fontes de informação para pesquisas acadêmicas, educacionais ou mesmo futuros eleitores, consumidores ou massas objetificadas enquanto passivos de formulações pedagógicas, revelaram-se algo mais: uma manifestação de igualdade de inteligências, conforme postulado por Rancière (2002) em sua máxima: O que pode um homem, todos podem. Estes alunos, enquanto espectadores e visitantes de sua própria experiência educativa, atuam como agentes de suas histórias e trajetórias. Em seu papel de estudantes, são igualmente errantes e contempladores, agentes do ócio e do lazer. Admitir os alunos para além das rígidas relações pedagógicas e educacionais nos impeliu a reformular as relações entre ver, fazer e falar, conforme delineado por Rancière (1996; 2002; 2012).

Noutras palavras, os estudantes, sejam secundaristas ou universitários, são fundamentalmente pessoas, indivíduos que, como qualquer outro ser humano, são igualmente capazes. A percepção de que os estudantes são simplesmente indivíduos iguais em capacidade a qualquer outro reconfigura radicalmente a lógica pedagógica, desafiando a concepção hegemônica de hierarquia de conhecimento. Esta perspectiva de igualdade radical demanda uma revisão profunda das estruturas educacionais, reconhecendo que a emancipação intelectual não é um privilégio concedido, um objeto de estudo a ser aprendido, trata-se de um pressuposto a ser constantemente verificado. Tal como Rancière (2012, p. 23) ao mergulhar nos arquivos dos trabalhadores franceses do século XIX percebeu, estendemos esta percepção aos estudantes:

Isso significa a palavra emancipação: o embaralhamento da fronteira entre os que agem e os que olham, entre indivíduos e membros de um corpo coletivo. O que aquelas jornadas traziam aos dois correspon-

desenvolvimento e a seus semelhantes não era o saber de sua condição e a energia para o trabalho do dia seguinte e a luta por vir. Era a reconfiguração aqui e agora da divisão entre espaço e tempo, trabalho e lazer. Compreender essa ruptura realizada no próprio coração do tempo era desenvolver as implicações de uma semelhança e de uma igualdade, em vez de exercer seu domínio na tarefa interminável de reduzir a distância irreduzível. Aqueles dois trabalhadores também eram intelectuais, como qualquer um.

O ponto de partida das discussões aqui lançadas é também uma conclusão a que chegamos a partir de Rancière (2012, p. 23): “Não havia nenhuma distância por preencher entre intelectuais e operários, tanto quanto entre atores e espectadores”. Em nosso âmbito: não há distância intelectual enquanto capacidade cognitiva entre professores e alunos — não há o que mestres possam fazer que os aprendizes não o façam — não há necessidade de um mestre explicador que eleve as inteligências dos estudantes. Por isto há uma clara ruptura entre os objetivos propostos deste trabalho com as propostas educacionais vigentes. Tais normativas pedagógicas e educacionais em vigor apenas reforçam esta sisífrica missão, que transpõe do pedagógico-escolar à realidade social: reduzir as desigualdades em prol de uma igualdade futura. Por isto a escola vem se transformando, adaptando-se para atender às demandas sociais e econômicas. A missão da educação é reconciliar a igualdade declarada com a desigualdade existente, visando uma igualdade futura, embora frequentemente não alcançada. A sociedade-escola é esta simbiose fundamentada na desigualdade.

Esta reconciliação relegada à escola não é um segredo obtuso ou uma “verdade revelada”; trata-se de uma projeção, parte de um planejamento que a escola, planos educacionais, organizações, comissões e entidades educacionais postulam sobre os papéis e a missão da escola a serviço da sociedade. A problemática aqui discutida não está nos objetivos relegados à educação, sendo a escola a escudeira destas missões, ou mesmo a crença ou visão de uma sociedade mais justa, igualitária ou “desenvolvida”. A questão a saber e problematizar é: a igualdade é

uma finalidade? A desigualdade é combatida assumindo-se quais princípios? Que escola se quer construir na busca da igualdade enquanto objetivo? A tais questões não há atalho que facilite a reflexão ou conclusão incontestada a que se possa chegar, entretanto, há caminhos e elementos que podemos seguir para pensarmos que escola resulta da desigualdade como fundamento.

Neste caminho já demos um passo, que foi a análise da legislação que fundamenta a educação nacional, por isto agora analisaremos o *Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual Almino Afonso* (EEAA) de (2020) lócus de nossa atuação. No documento em questão não há apenas ecos da BNCC (Brasil, 2018), existem várias noções, ideais, percepções e crenças dos envolvidos na construção do documento. A este respeito, podemos começar com a relação entre sociedade e educação, ao passo que ambas estão ligadas ao progresso, evolução e desenvolvimento:

A educação sempre contribuiu para o desenvolvimento da sociedade. A qual busca nas raízes da educação o verdadeiro sentido para sua evolução cultural, principalmente. Pois, é através desta interação que existem contribuições, porque a sociedade só se torna moderna com a evolução da educação. E a própria sociedade tem seu papel nestas contribuições, porque é com seu respaldo que a educação tem procurado assimilar da melhor maneira possível o que está ao seu redor. (Escola Estadual Almino Afonso, 2020, p. 9).

É interessante notar que nesta passagem existe uma clara conexão entre Educação (escola) e Sociedade, sendo esta o desenvolvimento, ou, evolução. Não se trata apenas de “igualizar”, nivelar e combater as desigualdades, e sim, de “progredir”, “evoluir” e alavancar a sociedade em prol do desenvolvimento. O que o PPP da escola diz sobre “desenvolvimento”? Nada diretamente. Assim como diversas outras expressões, o PPP subentende que “desenvolvimento”, “evolução”, “moderna” sejam expressões auto evidentes que não precisam de esclarecimentos.

O desenvolvimento não é apenas uma aspiração escolar, da EEAA ou do Estado do Rio Grande do Norte, de Governo “x” ou “y”, é um propósito do próprio sistema capitalista, é parte de sua “razão de ser”. Nas palavras de Louis Althusser, em comentário ao *Capital* de Marx, podemos observar essa natureza do capitalismo que move a sociedade: “A história do capitalismo é toda ela a história de um prodigioso desenvolvimento da produtividade por meio do desenvolvimento da tecnologia”. (Althusser, 2013, p. 68). A busca por desenvolvimento não quer dizer o mesmo que o combate às desigualdades e tais avanços não significam melhorias nas vidas de todos os cidadãos/estudantes, sobretudo quando pensamos na lógica que opera no seio do capital: o lucro. Desenvolvimento para quem? Desenvolvimento para quê? As questões aqui postas nos ajudam não apenas a indagar os documentos fazendo-os dizer o que queremos, mas servem para evidenciarmos a complexidade dos termos, a falta de clareza e precisão das propostas educacionais e a falta de intencionalidade e crítica dos agentes responsáveis por fomentar a construção destes materiais que direcionam a educação.

As multiplicidades de intenções que guiam a educação — o combate à desigualdade, a preparação para o mundo do trabalho, a formação cidadã, a fomentação de valores ou a garantia, ao final do processo educativo, de oportunidades, ou mesmo elevação das inteligências — são todas propostas diretas, explícitas ou implícitas dos programas educacionais deste século no Brasil e remetem à realidade que vivenciou Joseph Jacotot após a Revolução Francesa quando a escola, a educação e a formação escolar tinham como propósito:

Fazendo passar os conhecimentos que possui para o cérebro daqueles que os ignoram, segundo uma sábia progressão adaptada ao nível das inteligências limitadas, o mestre era, ao mesmo tempo, um paradigma filosófico e o agente prático da entrada do povo na sociedade e na ordem governamental modernas. Esse paradigma pode servir para pedagogos mais ou menos rígidos, ou para liberais. Mas estas diferenças

não desmerecem em nada a lógica do conjunto do modelo, que atribui ao ensino a tarefa de reduzir tanto quanto possível a desigualdade social. Reduzindo a distância entre os ignorantes e o saber. Foi sobre esta questão, exatamente, que Jacotot fez escutar para seu tempo e para o nosso, sua nota absolutamente dissonante (Rancière, 2002, p. 10).

A atual percepção sobre o papel da escola e a missão da educação como parte fundamental das sociedades, sobretudo as democráticas, apenas reafirmam o caráter histórico da instituição escolar. O que se torna latente e objetivamente evidente é o caráter objetificado da aprendizagem, para atender às demandas sociais, econômicas e políticas exigidas pela sociedade. Aprender se tornou sujeito a algo e “aprender para” ou “aprender para empreender” reflete um consenso abrangente entre tradições conservadoras e progressistas da educação. Este consenso une aqueles que priorizam a preparação para os desafios profissionais com os que defendem o conhecimento científico distribuído democraticamente.

“Aprender para trabalhar”, “aprender para se conscientizar”, “aprender para comandar”. Estas concepções fazem parte de uma visão otimista das relações entre objetivos educacionais e lógica econômica, defendendo que a universalidade da ciência e suas aplicações eficazes garantem benefícios econômicos e sociais provenientes da educação. Essa abordagem busca harmonizar o desenvolvimento de indivíduos empreendedores com o bem-estar social, abordando questões relacionadas ao processo de aprendizagem, à estrutura escolar e à interação global entre educação e produção. Em poucas palavras, a aprendizagem tornou-se subalterna a finalidades exteriores à escola, tornando também a instituição alheia à sua relação originária (Rancière, 2018).

O processo educacional rumo à igualdade futura e a uma sociedade mais justa e equitativa se dá no seio da escola pedagogizada por meio da harmonização dos conhecimentos progressivamente organizados para compreensão dos estudantes. Da França pós-revolucionária

ao Brasil pós-primeira década do século XXI, a educação por meio da escola é este lugar onde progressivamente os alunos aprendem, são explicados pelo professor que organiza os conteúdos, facilita a aprendizagem e os eleva à condição de saber. A crença abandonada por Jacotot acompanha-nos até hoje, dos documentos oficiais às práticas e lemas dos professores em exercício: “Por esta razão, é importante não causar ruptura na transição das etapas, mas promover a progressão das aprendizagens” (Rio Grande do Norte, 2021, p. 15); ou: “A transição entre as etapas do ensino fundamental para o ensino médio deve considerar as especificidades de cada uma delas, sem ocasionar descontinuidade, sustentando de forma coesa a construção de uma perspectiva, contínua e progressiva entre elas” (Rio Grande do Norte, 2021, p. 14). Progresso é a palavra de ordem: progressivamente organizados, progredir, progressão — o fundamento é: partir de um ponto para superá-lo, melhorá-lo, ultrapassá-lo. E neste meio o professor é fundamental:

Por isso, o professor passa a ter um papel de curador do conhecimento, conduzindo os estudantes às fontes de informações relevantes e confiáveis para seus projetos, catalisando o processo de desenvolvimento por meio de intervenções que levem à reflexão e facilitem, assim, as ações do estudante na construção compartilhada do conhecimento. (Rio Grande do Norte, 2021, p. 132).

O que nos interessa evidenciar é o princípio que fundamenta a lógica escolar, das normativas às práticas pedagógicas em sala. Não se trata de denunciar vertentes políticas, ornamentações ou organizações de corpos, fórmulas e direcionamentos — trata-se de analisar o que há por trás destas cenas e orientam o teatro que opera no cerne da escola: a desigualdade. Nesta performance educacional, é o professor o agente central, enquanto curador, condutor dos estudantes e o facilitador; são todos o mesmo “personagem”: professor-explicador — nesta ordem, superior. O explicador é aquele que conhece o caminho, que sobrevoa a frente e orienta o caminho já trilhado para o estudante percorrê-lo, portanto, “seguro”. Ou seja, o professor curador não se encontra em

igualdade com seu estudante, uma vez que não experimentará os caminhos observando, refletindo e sim, indicará quais podem ou não ser percorridos. Ao invés de estimular e fazer junto de seus estudantes a aventura intelectual da tríplice questão, este agirá como um guia e não um companheiro de viagem.

Que fundamento há em uma educação em que o professor se encontra um passo à frente do estudante, conhece os caminhos que este irá percorrer e orienta quais deve ou não trilhar, determinando as rotas seguras ou perigosas? A desigualdade. Como pode a escola buscar uma igualdade futura enquanto parte de relações desigualitárias entre professores e alunos? Que professor e competências se esperam nas escolas? Eis que o *Referencial Curricular do Ensino Médio Potiguar* (Rio Grande do Norte, 2021, p. 133) nos dá um indicativo:

É imprescindível que a equipe docente conheça os níveis de compreensão dos estudantes, seja no âmbito cognitivo, seja em suas atitudes e valores desenvolvidos nos anos escolares antecedentes. Como um espiralamento, competências e habilidades do Ensino Fundamental serão revisitadas no Ensino Médio, seguindo um percurso de aprofundamento.

Conhecer a compreensão dos estudantes revela simultaneamente dois elementos: a superioridade dos professores e o resultado do ato educativo. Compreender para Rancière em *O Mestre Ignorante* (2002) é mais do que uma simples palavra a respeito de conhecimento, ela desconstrói o fluxo da razão, destruindo a autoconfiança e desviando-a de seu curso natural, fragmentando e hierarquizando o mundo do conhecimento, estabelecendo uma divisão entre o explorador curioso e o erudito bem-educado, entre o senso comum e a ciência estabelecida. Isto explicaria a necessidade de um “professor curador”. A compreensão é esta palavra que quando proclamada cria um padrão normativo: “Aquele, contudo, que foi explicado investirá sua inteligência em um trabalho do luto: compreender significa, para ele, compreender

que nada compreenderá, a menos que lhe expliquem” (Rancière, 2002, p. 21).

Essa desigualdade entre os agentes escolares extrapola a ordem educacional, uma vez que é espelho da ordenação social da qual a escola está inserida. Na escola assim como na sociedade, nas diferentes instituições, repartições e grupos sociais, a desigualdade manifesta-se através de signos que revelam os privilégios e, portanto, a superioridade de um sobre o outro. Na escola, as carteiras enfileiradas em direção ao quadro, a mesa, cadeiras e posições diferentes do material do professor revela um lugar diferente a ser firmado, mas é através da explicação para fazer compreender que o professor se coloca acima dos estudantes, como o guia.

Assim como os escravos dos Citas, cegados por seus senhores, que geraram descendentes capazes de enxergar, e, portanto, consideraram-se iguais aos próprios Citas, mas que foram combatidos com os signos da desigualdade (Rancière, 1996), a igualdade é afastada, subjugada, assim como a vontade de atingi-la. A igualdade é fundamentalmente intempestiva e ausente, diz Jacotot via Rancière (2002) em *O Mestre Ignorante*, ela é também temida. Alimentar signos da desigualdade, manter a ordenação social dentro da escola e colocar a igualdade apenas como finalidade faz com que a igualdade não seja apenas postergada ou negada, mas combatida.

A ‘igualdade’ que os chefes do partido popular deram ao povo de Atenas é para ele apenas a fome nunca saciada do cada vez mais: cada vez mais portos e navios, mercadorias e colônias, arsenais e fortificações. Mas ele sabe muito bem que o mal é mais profundo. O mal não é essa fome insaciável de navios e de fortificações. É que, na Assembleia do povo, qualquer sapateiro ou ferreiro possa levantar-se para dar sua opinião sobre a maneira de conduzir esses navios ou de construir essas fortificações e, mais ainda, sobre a maneira justa ou injusta de usá-los para o bem comum. O mal não é o cada vez mais, mas o qualquer um, a brutal revelação da anarquia última sobre que repousa toda hierarquia (Rancière, 1996, p. 30, grifo do autor).

A missão atribuída à escola, a qual a sociedade não consegue resolver, seja por falta de capacidade ou por interesses diversos, é a de combater a desigualdade e promover uma sociedade mais justa e equitativa. A sociedade não apenas delega essa missão à escola, mas também a despreza, manifestando sua indiferença em relação à igualdade. Embora a igualdade seja paradoxalmente considerada o princípio último de toda ordem social e governamental (e, portanto, escolar), ela é excluída do funcionamento “normal” da escola. Diante dessa missão, cujo propósito é negado desde sua origem, a escola se vê obrigada a enfrentar os efeitos da desigualdade social em seu âmago, enquanto simultaneamente atende às demandas mercadológicas, busca alcançar bons índices e aspira a criar as bases para um “futuro igualitário” por todos aqueles que rejeitam a igualdade enquanto princípio.

Até aqui fizemos as discussões sobre a desigualdade enquanto lógica que perpassa a sociedade e a escola e as unem através desse fundamento como parte da lógica consensual. A desigualdade que aproxima a sociedade-escola em seu combate às desigualdades socioeconômicas em prol de uma igualdade futura constitui o elo fundamental que dá lastro à sociedade e a escola enquanto instâncias da polícia, da ordenação policial que fundamenta a política e define a sociedade-escola enquanto desigualitária. A ordem policial — através da qual sociedade e escola estruturam-se enquanto instância do real através do consenso — suprime os dissensos, cria incapazes a socorrer e estabelece distâncias a superar enquanto organiza hierarquicamente os que possuem parte (fala) e os suprimidos de voz e autonomia.

3 Considerações finais

A análise proposta, neste artigo, se insere no campo filosófico-educacional, guiada pelos princípios dissonantes de Jacques Rancière (1996; 2002; 2005; 2012), em que exploramos uma crítica contundente às hierarquias tradicionais de ensino e aprendizagem. Escolhemos

estas obras não apenas para estabelecermos como princípio radical a igualdade de inteligências, mas, por fornecerem fundamentos para analisarmos a escola enquanto parte de uma lógica policial componente fundamental de uma sociedade hierarquizada que visa combater as desigualdades enquanto a posterga indefinidamente.

A crítica empreendida à “forma-escola pedagogizada” como locus primordial da explicação e, conseqüentemente, embrutecimento revela que a lógica pedagógica é fundamentada na desigualdade. Ou seja, supõe que professor ensina e aluno aprende, neste elo desigualitário que não apenas reproduz a desigualdade, mas também a naturaliza a noção de inteligências superiores e inferiores. A discussão empreendida nos permite observar que o “professor explicador” é parte de uma hierarquia intelectual que rejeita igualdade de inteligências como pressuposto para uma educação verdadeiramente emancipatória. Nesta ordenação, a escola não é apenas um reflexo da sociedade desigual ela é um agente ativo na manutenção e na reprodução desta desigualdade.

“De-formar” a escola não se trata de uma proposta para negá-la, destruí-la ou reformulá-la, trata-se, todavia, de um movimento para repensar a forma escolar que compõe a escola enquanto desentendimento — onde parta-se da igualdade de inteligências verificando-a e exercendo-a constantemente. Esta proposta de análise supõe em si mesma o reconhecimento de que todos os seres falantes são igualmente capazes de pensar, dialogar e agir, independentemente de sua posição social, ético, econômica ou cultural. A crítica e a decomposição feitas da escola e da educação não buscam reconfigurá-las, mas propõem e abrem possibilidades para pensarmos outra forma de escola, enquanto um espaço de liberdade e igualdade, onde os estudantes são igualmente capazes.

Por fim, a pesquisa aqui apresentada não se limita a uma crítica à escola pedagogizada, mas se alarga com a possibilidade de uma ação filosófica-educativa que parta da igualdade de inteligências enquanto

pressuposto e não finalidade a ser atingida. É importante destacar ao final, que as discussões apresentadas neste artigo fazem parte da dissertação em conclusão para o Mestrado Profissional em Filosofia (UERN/Caicó-RN), ao assumimos os mesmos fundamentos de Jacotot-Rancière e partirmos destes na pesquisa e na ação filosófica-educativa nos propomos não apenas criticar as estruturas educacionais atuais, mas também criar cenas de dissenso, espaços-tempos de em que a igualdade de inteligência é verificável. Dessa forma, a pesquisa não se trata de uma reformulação metodológica ou estabelecimento de técnicas ou passos a serem repetidos ou replicáveis. Trata-se de uma partilha do sensível, de uma tradução em forma de ação filosófica em sala de aula do que se pode fazer em nome da igualdade, partindo-se desta e a verificando constantemente.

Referências

- ALTHUSSER, Louis. Advertência aos leitores do Livro I do Capital. In: MARX, Karl. *O capital: crítica da economia política. Livro 1: O processo de produção da capital*. Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013. p. 56-85.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.
- BRASIL. Constituição (1946). Constituição da República Federativa do Brasil. Rio de Janeiro: [s.n.], 1946. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm. Acesso em: 17 jun. 2024.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 23 abr. 2024.
- BRASIL. *Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961*. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 27 dez. 1961. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm. Acesso em: 25 jun. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Diretoria de Currículos e Educação Integral. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

- ESCOLA ESTADUAL ALMINO AFONSO. *Projeto político pedagógico*. Martins: Escola Estadual Almino Afonso, 2020.
- MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. *Em defesa da escola*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- RANCIÈRE, Jacques. *A partilha do sensível*. São Paulo: EXO experimental org.; Ed. 34, 2005.
- RANCIÈRE, Jacques. *O desentendimento: política e filosofia*. Trad. Ângela Leite Lopes. 1ª Edição. São Paulo: Editora 34, 1996.
- RANCIÈRE, Jacques. *O Espectador emancipado*. Tradução Ivone C. Benedetti. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.
- RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Tradução de Lilian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- RANCIÈRE, Jacques. Jacques Rancière – escola, produção, igualdade. Tradução de Aimberê Guilherme Quintiliano Rocha do Amaral. *Pro-posições* [online], v. 29, n. 3, p. 669-686, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pp/v29n3/0103-7307-pp-29-3-0669.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2024.
- RIO GRANDE DO NORTE. Secretaria de Estado da Educação e da Cultura. *Referencial Curricular do Ensino Médio Potiguar*. Natal: SEEC, 2021.

SEÇÃO V
Ensino de filosofia e recursos
audiovisuais e digitais

Fazer cinema, partilhar o sensível: pensando o movimento cinematográfico na educação

Thiago Barbosa¹

DOI: <https://doi.org/10.58942/eqs.197.15>

1 Introdução

“Como mensurar o imensurável?” (Pesavento, 2005, p. 1). Talvez esta tenha sido a pergunta mais filosófica com a qual me deparei desde que comecei a escrever o texto de dissertação que corresponde à minha pesquisa de mestrado em ensino de História. Sim, sou professor de História, e peço a devida licença para imiscuir-me por entre as páginas desta obra com minha escrita que emerge do que tenho pensado ultimamente sobre o ato de ensinar este componente curricular a partir do cinema de Pernambuco. A questão inicial me foi dada logo nas primeiras leituras e, desde então, tem povoado meus pensamentos quando voltados ao ensino-aprendizagem de saberes históricos a partir da linguagem cinematográfica. Se pensar é ato filosófico em direção a um entendimento que move ideias, penso sobre o cinema na educação, mais especificamente sobre os filmes dentro das aulas de História, a

¹ Graduado em Licenciatura Plena em História pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). Mestrando do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória/Universidade Federal de Pernambuco. Professor de História da rede pública de ensino do Município do Jaboatão dos Guararapes-PE.

E-mail: thiago.sbarbosa@gmail.com

partir de uma atitude político-filosófica que, de alguma forma, mobilize práticas de ensino, assim como pensamentos de ensino.

Encarado como zona de fronteira (Monteiro; Penna, 2011), o ensino de História deixa-se contagiar pelas diferentes áreas de conhecimento com as quais busca dialogar, movimento de quebra e transposição de barreiras, também de partilha, que nos alerta para o fato de que nenhum conhecimento se faz autossuficiente. Assim, o ensino de história como saber em lugar de fronteira se apresenta como uma perspectiva capaz de articular diferentes saberes e áreas de conhecimento para a compreensão dos processos envolvidos no ensino da história, considerado este como um espaço de conversão, diálogo e negociação entre diferentes conhecimentos. É um lugar ambíguo, a fronteira, porque muito embora demarque as diferenças entre terrenos distintos, também permite o escape, a troca e a partilha. Aqui, tomo emprestado essas reflexões para dialogar com o campo filosófico sobre algumas questões que considero relevantes para pensar o cinema dentro do espaço escolar.

As ilhas, por mais isoladas que estejam das grandes porções de terra firme, erguem seus faróis que sinalizam sua existência na superfície da Terra. E desde que a luz é metáfora para a chegada de novos conhecimentos — as HQ's e seus balões com lâmpadas que assinalam uma ideia que acabou de chegar serão sempre uma lúdica referência — faróis também são convites ao estrangeiro, ao novo, indicam o caminho para a chegada. Desilhar o ensino de História pela filosofia é ir em direção às águas intranquilas, fazê-lo móvel e líquido para derramar-se em terrenos outros e, assim, construir-se pelas rupturas das formas estanques e engessadas que isentam toda construção do conhecimento que se queira imóvel.

2 Experienciar o cinema

Justificada a minha presença entres essas páginas, quero voltar a discutir a questão inicial. Como medir aquilo que não tem medida? Como pesar, quantificar, valorar? No caso dos filmes, como medi-los? Alguma unidade de medida poderia dimensioná-los? Pensando temporalmente, poderíamos dizer: um filme tem o tamanho de sua duração — no caso dos rolos fílmicos em celulose, poderíamos afirmar: um filme tem a metragem contida na bobina. Contudo, qualquer pessoa amante do cinema, ou qualquer indivíduo que já foi tocado e marcado por um filme em sua vida, há de concordar com o que direi agora: os filmes duram para além do tempo de sua exibição. Enquanto passam, eles se passam em nós. A experiência do filme é sempre única para cada espectador.

Larrosa (2022) concebe a experiência como algo que nos acontece, que nos toca profundamente e nos transforma. Somos um *território de passagem* das experiências, um lugar de vulnerabilidade onde somos expostos ao imprevisível e nos transformamos. Comunica-se com “o não-saber, com o não-poder, com o não-querer” (Larrosa, 2022, p. 12), resiste à sistematização e ao controle, não se dobra à fácil definição, não pode ser calculada, previsionada. Sofrer de uma experiência é sermos afetados pelo que nos acontece, nos deixarmos tocar e transformar pelo mundo. A experiência é um sopro que nos atravessa. É um encontro com o desconhecido, com a incerteza, com a contingência do próprio viver e experienciar o mundo e as coisas. É aquilo que se passa em nós e que, passando, nos fere e nos marca. Treme. Faz-nos tremer.

Alguns filmes são tremores. São feitos de terra que treme e fazem tremer algo dentro de nós. Transformam-se para nós em um momento de tal modo arrebatador que, a partir dali, temos a impressão de que não somos e jamais seremos os mesmos. O filme passa e nos transforma em passageiros. O desembarque é sempre no inesperado, em terras estranhas. Enquanto passa o filme, muitas coisas se passam dentro

de nós. Talvez nunca possamos explicá-las, mas já estaremos irremediavelmente marcados pelo corte que o filme nos causou. A ferida, talvez, nunca pare de sangrar.

E terminada a sessão — tenha sido ela em uma sala de cinema tradicional, ou na sala de casa, não importa — alguns filmes não cessam dentro de nós. Se passam conosco. Duram a eternidade de uma vida. Medir um filme temporalmente, portanto, é limitá-lo em sua capacidade maior, que é a de fazer magia (hooks, 2023). Ou, melhor dizendo, de transformar a realidade em algo completamente novo, em uma visão muito única e particular das coisas, do mundo e das pessoas à nossa volta. Filmar é emprestar um pouco de nós mesmos a todos aqueles que verão o produto deste ato mágico que transmuta o real em novas imagens, em arte. Porque um filme só se completa no olhar do espectador. E talvez, nem aí, esteja completo, porque sempre será visto e revisto, revisitado a cada nova experiência de vida, a cada novo filme visto, a cada nova lembrança que ensinará novos olhares para a obra uma vez vista.

Ver um filme, por outro lado, é compartilhar da matéria abstrata que o formou e que ainda o forma, porque todo filme nasce inacabado e nu, completa-se apenas pelos olhos de quem o vê. E dada a singularidade de cada experiência espectral, os filmes não cessam de se transformar. A marca ininterrupta provocada pelo filme é um *ad infinitum*, acontecerá sempre que, ao menos, um único espectador esteja presente no momento de sua passagem. Cinema é, do início ao fim, transformação.

Transformação e criação. Porque fazer cinema é, antes de tudo, criar o novo. O ato que move a mão, os olhos e o corpo de quem cria um filme é ato criador, é arte (Deleuze, 1999). Quem cria um filme não busca a verdade, com ela não se relaciona. A verdade nunca estará presente num filme, visto que qualquer obra fílmica já nasce filiada ao olhar de seu criador. A genealogia de todo filme sempre desembocará naquelas pessoas que o criaram, que lhe deram forma, que realizaram

escolhas. Porque um filme é, sobretudo, escolhas: do que mostrar e do que não mostrar, de como mostrar, do que deixar implícito. Mas, além disso, um filme carrega as visões de mundo, os anseios pessoais e coletivos, as inscrições do corpo de quem os criou. Daí que a um filme seja impossível o alcance da verdade — está imanente, acima de nós, única e absoluta; ou ainda a verdade que se constitua como tradução do real — pois ele já nasce vestido das roupas que lhe deram aqueles que o idealizaram. Por isso, medir um filme pelo tanto de verdade que contém é um ato malgrado desde o início.

Tampouco poderá um filme ser mensurado pela quantidade de informações que possa nos transmitir, porque um filme — assim como a arte — não se quer informação, até mesmo os documentários. A experiência do filme, assim como a própria experiência, este *não-conceito* construído por Larrosa (2022), não nasce do contato informativo com a obra, mas de como os elementos visuais e sonoros ali presentes dotam de extrema singularidade o momento em que paramos para ver/ouvir a determinado bloco cinematográfico.

O que talvez possamos fazer é mensurar um filme pelo tamanho do incêndio que possa causar quando suas imagens entram em contato com o real (Didi-Huberman, 2012). As proporções que alcançam o fogo alastrado pelo vento, ou a temperatura das labaredas que devoram tudo aquilo que tocam, talvez possam nos dizer sobre as medidas do filme a queimar bem diante dos nossos olhos. Estupefatos ou alheios presenciamos a ardente catástrofe, cujas proporções serão determinadas por aquilo que nos queima também. Queimamos? A resposta sempre dependerá do quão expostos ao fogo nos permitimos estar, do quão perto das chamas conseguimos chegar, do risco assumido antes do apagar das chamas por qualquer água que ponha abaixo o fogaréu das imagens em torrão. Os estragos da tragédia, talvez, também possam nos servir para comensurar o que quer que desejemos num filme. A massa fílmica e fumegante que restou, quanto pesará?

Estas questões, ora filosóficas, ora poéticas, têm me acompanhado em minhas intervenções cinematográficas no âmbito do ensino de História. E ainda: como mensurar o impacto delas nas aprendizagens cotidianas? Em que medida transformam os filmes, a mim, aos meus alunos, a escola, quando tomados como arte no contexto educacional? Será produtivo o esforço em identificar a dimensão dos impactos causados pela introdução do cinema na sala de aula? As respostas a estas indagações ainda são uma busca para mim, enquanto professor, e o que este texto menos pretende é expor respostas que possam saná-las, antes compartilhá-las, jogá-las ao mundo como convite e ensejo para pensar junto.

A que cinema me refiro e o que quero do cinema na escola são questões que exigem respostas e sem as quais não posso seguir a escrita. Pois bem. Penso que a palavra “desvios” é apropriada para definir a aventura cinematográfica que proponho aos meus alunos. André Parente (2009) bem sinalizou que a história do cinema, desde o início, é feita de desvios e subversões que põem à prova, até hoje, as formas estanques e fechadas daquilo que consideramos cinema. Pois, para que o cinema chegue dentro da sala de aula, é preciso que se desvie das formas mais tradicionais que o reconhecemos, que ele seja destituído de algumas de suas funções mais mercadológicas e consumíveis, que ele possa mais que simplesmente entreter. A *forma cinema* nada mais é do que a boa e velha primeira imagem que logo nos vem à cabeça quando pensamos no cinema: sala escura, tela na frente, filmes de enredo, geralmente, em que a trama se desenrola dentro de um tempo específico de maneira mais ou menos lógica com começo, meio e fim. Essa concepção de cinema, no entanto, precisa ser rediscutida, sobretudo dentro de um contexto social fortemente marcado pela presença das novas tecnologias e recursos digitais, pela virtualização das relações e práticas.

Praticar outros cinema dentro da escola é desnaturalizar o cinema como produto apenas dos grandes cineastas, tornando-o

acessível ao fazer pequeno, disponibilizando aos estudantes outras visualidades e modos de fazer ver outras imagens como arte a partir do que se vive e se aprende na escola, na vida. A experiência do cinema no ambiente escolar precisa ser como uma janela escancarada para o mundo lá fora, por onde entrevemos cores e texturas, formas e movimentos outros, por onde saltamos para imaginar e criar com a vida que acontece no além-muros. Todo educador que se proponha ao trabalho com as artes para o desenvolvimento de aprendizagens é um pouco como *Peter Pan*² a dizer que sim, é possível voar!

Os desvios que proponho são pelo ver e fazer cinema, porque acredito, ancorado em alguns autores e estudiosos do cinema — como o Alain Bergala (2008), a Adriana Fresquet (2020) e o Cezar Migliorin (2016) — que o cinema não pode ser vivenciado na escola apartado do ato realizador; que o próprio ato de ver filmes já carrega intrínseco a propriedade criadora, e estimular olhares criadores é incentivar esta perspectiva gestacional na escola; e que ver e fazer filmes a partir das aulas de História pode nos movimentar em direção à práticas criativas que tornem a aprendizagem mais que seguir regras, cumprir horários, internalizar conteúdos, para fazê-la inventiva e dialógica a partir do que somos e sentimos no mundo.

Bergala (2008), em seu livro *A hipótese-cinema*, defende a ideia do cinema como arte, como um elemento de ruptura dentro da escola, ao criticar a visão utilitarista que durante muito tempo permeou a relação entre o cinema e a educação, onde os filmes são frequentemente *utilizados* como meros instrumentos para ilustrar conteúdos ou transmitir informações. O cinema na escola, portanto, deveria ser um corpo estranho, um elemento de anarquia, desordem e escândalo que perturbe o sistema e os valores tradicionais da instituição, seu conjunto de

² Personagem criado pelo escritor escocês J. M. Barrie (1860-1937) em seu romance *O Pequeno Pássaro Branco* (1902). A história de um garotinho que se recusava a crescer, contada de maneira indireta na obra, posteriormente foi adaptada em peça (1904) e, por conseguinte, tornou-se o romance *Peter e Wendy*, de 1911.

regras engessadas que nada mais fazem além de tolher a capacidade de criação que deveria ser inerente a todo ato educativo. O autor argumenta que o encontro com o cinema arte deve ser uma experiência de alteridade, um confronto com algo radicalmente novo e estranho. E esta experiência não pode ser concebida sem o fazer, sem a participação ativa do aluno no processo de criação de filmes. Portanto, sem a experiência do fazer.

A experiência, retomando a perspectiva de Larrosa (2022), se opõe à mera informação. É um processo de transformação que nos toca profundamente e nos convida à insubordinação criativa. Bergala (2008), por sua vez, considera que a arte não se ensina, mas se encontra, se experimenta, se transmite por outras vias além do discurso do saber; que o trabalho com o cinema na escola não deve ser restrito a uma única disciplina, mas sim aberto a todos os educadores que se disponham a assumir o risco de conceber o cinema como arte. É preciso correr o risco, desafiar os limites disciplinares para incluir o cinema como esta “pequena revolução” de práticas, hábitos e regras dentro da instituição chamada escola (Bergala, 2008, p. 28). Tais ideias ressoam com as propostas de outros autores que abordam o cinema na educação e que também ressaltam a importância do ver-fazer cinema como um processo criativo e de descoberta.

Adriana Fresquet (2020), em seu artigo *Ver-rever-transver: una aproximación a los motivos visuales del cine y al plano comentado, entre otros modos de ver cine en la escuela*, propõe uma abordagem inovadora para o ensino de cinema na escola, que enfatiza a criatividade, a experimentação e a desnaturalização das imagens. Argumenta que é preciso romper com a passividade do espectador e estimular um olhar ativo e crítico, capaz de questionar e reinterpretar as imagens que nos cercam, e destaca a necessidade de ampliar o repertório cinematográfico dos alunos, expondo-os à obras que vão além dos filmes comerciais e hegemônicos.

O *ver-rever-transver* nasce, nesse sentido, como exercício visual e criativo proposto por Fresquet (2020) como forma de estimular o olhar criador e desnaturalizar as imagens cinematográficas como imagens prontas e que correspondem ao real. Esse exercício se divide em três etapas: o *ver*: assistir ao filme com atenção, observando os elementos visuais e sonoros; o *rever*: assistir novamente ao filme, atentando para detalhes que passaram despercebidos na primeira vez; o *transver*: criar novas narrativas a partir do filme, imaginando outras possibilidades e perspectivas. O objetivo do *ver-rever-transver* é despertar o potencial criativo do aluno, estimulando-o a pensar o filme como um ponto de partida para a criação de novas imagens e histórias.

Fresquet (2020) destaca que ver também é criar, e que o olhar do espectador é fundamental para a construção de sentidos na obra cinematográfica, enfatizando a importância de discutir os aspectos técnicos do cinema, como a cenografia, os figurinos, a iluminação, os ângulos de câmera e a montagem. O conhecimento desses elementos permite ao aluno compreender como as imagens são construídas e manipuladas para criar determinados efeitos e transmitir mensagens. Assim como Alain Bergala (2008), a autora defende a ideia de que o cinema na escola não deve se limitar à exibição de filmes, sendo a criação etapa fundamental que poderá permitir o aprofundamento da experiência e desenvolver o olhar crítico e criador dos estudantes. Pensar sobre os filmes e sobre seus elementos é também criação de novas imagens sobre e a partir do filme visto.

Cezar Migliorin (2016), em seus *Cadernos do inventar: cinema, educação e direitos humanos*, defende o cinema na educação como um espaço de expressão, aprendizado e transformação social, com foco na criação de filmes pelos próprios alunos. Argumenta que o cinema encarado como invenção coloca os alunos no centro da experiência cinematográfica, desafiando-os a pensar, criar e se expressar por meio das imagens. Um conceito central na abordagem de Migliorin é o de *dispositivos de criação*, estratégias para a criação de novas imagens no mundo

baseados na linguagem cinematográfica que estimulam a produção de filmes pelos alunos.

Os dispositivos atuam como pontos de partida, gatilhos para a experimentação e invenção, e não como fórmulas pré-definidas. O poder de um dispositivo está em sua capacidade de ativar o real para filmar o novo, o acontecimento em imagem, impossível de ser capturado como repetição ou verdade sobre o mundo. A experiência de criar com dispositivos, na abordagem de Migliorin (2016), pode integrar a noção de cinema como vivência, conciliando aprendizagens, ação criativa e direitos humanos, considerando a criação de filmes como um direito de todos e um meio de construir um mundo mais justo, intervindo nele com imagens que nos deem a ver outros corpos, narrativas e histórias de vida, por um cinema praticado como possibilidade de transformação social.

Sentir. O que subjaz a toda a discussão feita até aqui são as sensibilidades. Nós, seres humanos, sentimos. Propor a arte do cinema para o trabalho educacional é, por assim dizer, um apelo ao sensível que há dentro de cada um de nós e ao sensível compartilhado como intervenção no mundo. Poderiam os filmes capturar aquilo que sentimos no mundo? Como as sensibilidades podem ser mensuradas? Qual o impacto do fazer filmes na escola na redistribuição dos lugares de partilha do sensível no mundo (Rancière, 2005)?

Rancière (2005), em “A partilha do sensível: estética e política” (2005), argumenta que a política e a estética estão intrinsecamente ligadas, pois ambas se ocupam da divisão do sensível, ou seja, da forma como definimos o que é visível, dizível e pensável em uma determinada sociedade. Para o filósofo, a partilha do sensível é do que se ocupa a política em nossos dias, definindo lugares comuns e exclusividades, permitindo ou negando espaços e visibilidades. E isto não se apresenta como um dado natural, mas como um constructo social e político. A forma como dividimos o sensível define quem tem o direito de ser visto e de participar da esfera pública, de tomar parte no sensível comum

que há no mundo. Essa divisão, muitas vezes, exclui e silencia grupos marginalizados, como no caso da subrepresentação das mulheres cineastas ao longo da história do cinema em Pernambuco como analisa Azevedo (2023), e nos permite afirmar que o cinema no estado tem cara de homem (heterossexual e branco). Penso em consonância, no ato transgressor de levar o cinema arte para dentro das escolas públicas. A arte — e o cinema, em particular — pode desafiar a partilha do sensível dominante, criar novas formas de ver, de ouvir e de pensar o mundo, dando visibilidade a grupos excluídos, questionando normas sociais, abrindo espaço para a participação política de diferentes grupos para redistribuição do sensível.

Se as sensibilidades, para Pesavento (2005) são os modos como somos e transitamos no mundo, como nós, seres individuais e coletivos nos damos a perceber e representamos a realidade por meio das emoções e sentidos, fazer filmes também é dar-nos a ver e perceber como criação imagética. As sensibilidades operam como um dos meios de reconhecimento e tradução da realidade através dos sentidos, reunindo as sensações, emoções, subjetividades, valores e sentimentos no processo de tradução do mundo. Esse processo sensível de aprendizagem é histórico e social, molda-se de acordo com o contexto histórico e social onde se localiza cada indivíduo ou grupo. Imagens e ritos, palavras e objetos da cultura material, o espaço construído são apenas alguns dos elementos que carregam e forjam as sensibilidades humanas ao longo do tempo (Pesavento, 2005).

A maneira como narramos o mundo e a nós mesmos diz daquilo que somos e como experienciamos o viver. A arte, como transformação criadora que se dá em contato com a vida, seria também esse espelho de nós mesmos, em que nos colocamos e nos expomos ao risco do olhar do outro. Pensar a feitura de filmes para aprender em História, ou em qualquer outra área do conhecimento escolar, seria aproximar a forma como ensinamos e aprendemos daquilo que vivemos, do que somos e como queremos ser vistos, dotando o saberes escolares deste de

algo que está para além da transmissão simplista de informações, da exposição em linha do tempo do passado, da ausência do diálogo com aquilo que nos faz ser quem nós somos no tempo presente. Considerar as sensibilidades para aprender e ensinar História, e os filmes como caminhos para acessá-las, é dotar de vida nossa função educadora. Pensar sensivelmente para fazer pensar sensivelmente talvez seja um dos grandes desafios mobilizados por estas práticas com o cinema no ambiente escolar.

3 Considerações finais

O trabalho da filosofia, para Deleuze (1999), é inventar conceitos. O cinema, por sua vez, é ato de criação, arte, assim como a pintura, a literatura, a música. E cada uma dessas áreas específicas se define por sua peculiar atividade criadora, que inventa seus próprios “blocos” de criação. A pintura inventa blocos de linhas/cores; a música cria blocos sonoros. O cinema, por sua vez, se define por sua matéria-prima que inventa blocos de duração/movimento. Minha atitude educadora que propõe o cinema para fazer pensar em História quer provocar também movimentos desde as seções para ver filmes de Pernambuco em sala de aula, até o ato criador experimentado pelos estudantes ao dispor de seus corpos e mentes para criar imagens cinematográficas a partir das sensibilidades reunidas em prol do aprendizado de conhecimentos históricos.

E é para a partilha do sensível que nos dispomos a filmar a vida a partir da escola. As atividades do ver-fazer filmes nascem como projeto que entrecruzam saberes e fazeres docentes e artísticos, mas não estão isentas de sua dimensão política de intervenção no mundo. Desde que partilhar o sensível torna-se privilégio concedido a determinados corpos e negado a outros, desde que há lugares estanques que dificilmente serão acessados por quem carrega a marca da interdição, e desde que a distribuição destes lugares é predeterminada por fatores estabe-

lecidos como decisões politicamente planejadas para impedir sua circularidade, ações que pensam uma linguagem da arte inserida dentro do contexto escolar — sobretudo se a escola é pública, de bairro periférico, de maioria pobre e negra — sustentam-se como ato de subversão e rebeldia que não se conforma com as coisas como são e estão e quer transformá-las. Olhar à frente e enxergar outros mundos possíveis (Gadotti, 2011).

E resistir. Porque a arte resiste. Resistir pelas imagens de cinema, pelo pensamento sensível (Boal, 2009). É Deleuze (1999) quem reconhece o vínculo entre uma obra de arte e a capacidade de resistir. Arte como resistência àquilo que faz de nós produto e meio das relações entre imagem e consumo na contemporaneidade. Ante à proliferação de imagens consumíveis e descartáveis, a arte do cinema para a reconfiguração de papéis sociais, para viabilizar e visibilizar saberes e fazeres como multiplicidade e diversidade.

Possibilitar a entrada do cinema arte na escola implica em romper algumas das estruturas tradicionais que vêm sustentando, ao longo dos séculos, o ato de educar, para propor caminhos não tão seguros, mas que se apresentem como alternativas à repetição das fórmulas que nos mantém a salvo do erro. Desafiar os limites disciplinares, questionar convenções e hábitos para incorporar a criação cinematográfica na aprendizagem são também ato de coragem educativa para caminhar por entre a incerteza da experiência. É preciso, antes de tudo, acreditar para movimentar.

A escola, da forma como existe hoje, talvez não seja o lugar adequado para esta pequena anarquia educativa. No entanto, assim como Alain Bergala (2008), acredito que ela ainda seja o único lugar possível para que este encontro com o cinema arte aconteça para a grande maioria dos nossos estudantes, para os quais nem sempre é permitido a partilha sensível, ou a visibilidade estética.

O que está subjacente ao que venho tentando construir desde o início deste texto é isto: é a intensidade da transformação, ou a potência

transformadora que reside em toda atitude de pensar e agir sob o risco que importa ser mensurada. Como medir uma transformação ou seus impactos? Seria possível tal façanha? Duvido muito. Então, talvez, precise voltar atrás e acrescentar: a grandeza do risco assumido talvez seja diretamente proporcional à capacidade transformadora de um projeto gestado como anarquia e desordem, anúncio ou promessa de que algo pode acontecer e o primeiro passo já foi dado.

Referências

- AZEVEDO, Clarissa Fraga Barbosa Gonçalves de. *A cara do cinema pernambucano contemporâneo e suas representações maternas*. 2023. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2023.
- BERGALA, Alain. *A hipótese-cinema*. Rio de Janeiro-RJ: Booklink, 2008.
- BOAL, Augusto. *A estética do oprimido*. Rio de Janeiro-RJ: Garamond, 2009.
- DELEUZE, Gilles. *O ato de criação*. Folha de São Paulo. Trad. José Marcos Macedo. São Paulo-SP: 1999.
- DIDI-HUBERMAN, Georges. Quando as imagens tocam o real. Trad. Patrícia Carmello e Vera Casa Nova. *PÓS: Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG*, p. 206-219. Belo Horizonte-MG, 2012.
- FRESQUET, Adriana. Ver-rever-transver: una aproximación a los motivos visuales del cine y al plano comentado, entre otros modos de ver cine en la escuela. Saberes y prácticas. *Revista de Filosofía y Educación*. Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo. Centro de Investigaciones Interdisciplinarias de Filosofía en la Escuela (CIIFE), Cuyo, Vol. 5, n. 2, p. 1-19, 2020.
- GADOTTI, Moacir. *Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido*. São Paulo-SP: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011.
- hooks, bell. *Cinema vivido: raça, classe e sexo nas telas*. Trad. Natalia Engler. São Paulo-SP: Elefante, 2023.
- LARROSA, Jorge. *Tremores: escritos sobre experiência*. Trad. Cristina Antunes, João Wanderley Geraldo Belo Horizonte-MG: Autêntica, 2022.

- MIGLIORIN, Cezar. *Cadernos do inventar: cinema, educação e direitos humanos*. Niterói, RJ: EDG, 2016.
- MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. PENNA, Fernando de Araújo. Ensino de História: saberes em lugar de fronteira. *Educação e Realidade*. Porto Alegre-RS, v. 36, n.1, p. 191-211, jan./abr., 2011.
- PARENTE, André. A forma cinema: variações e rupturas. In: *Transcineamas*. MACIEL, Katia (org). Rio de Janeiro: Contracapa Livraria, 2009.
- PESAVENTO, Sandra Jatahy. *Sensibilidades no tempo, tempo das sensibilidades*. Un Nuevo Mundo Mundos Nuevos [En ligne], Colloques, mis en ligne le 04 février 2005.
- RANCIÈRE, Jacques. *A partilha do sensível: estética e política*. São Paulo-SP: EXO Experimental, 2005.

O Ensino de Filosofia e o Cinema: o Conceito-imagem e a Logopatia como metodologia para o filosofar

Lucélia Lima Barreto¹ & Flávio de Carvalho²

DOI: <https://doi.org/10.58942/eqs.197.16>

1 Introdução

A inclusão da Filosofia no currículo do Ensino Médio é fundamental para a formação de cidadãos críticos e conscientes. Este componente curricular não apenas estimula a reflexão, mas também desenvolve habilidades essenciais para a análise e interpretação de questões complexas da vida contemporânea. A Filosofia, enquanto área de conhecimento, propõe uma investigação mais aprofundada sobre os valores, crenças e princípios que regem a sociedade, permitindo aos

¹ Mestranda do PROF-FILO UFCG, Campina Grande-PB, 2023-2025, especialista na Metodologia do Ensino de Filosofia pela FARMAT, graduada em Filosofia (Licenciatura plena) pela UEPB, 2ª Licenciatura em História pela Faculdade Arco Verde, professora Efetiva de Filosofia da Rede Estadual de Ensino da Paraíba, desde 2009. Atualmente, professora da ECIT José Luiz Neto na cidade de Barra de Santa Rosa-PB, autora do Livro Tenda da Poesia: a Bíblia em Verso e Rima, publicado pela editora Viseu em 2021. E-mail: luceliaprofilosofia@gmail.com

² Professor de Filosofia. cursou graduação, mestrado e doutorado em Filosofia na Universidade Federal de Pernambuco. Realizou estágio pós-doutoral na Université de Lille, França. Trabalha na Universidade Federal de Campina Grande, onde ministra aulas, realiza orientações de Iniciação Científica, de Monografias e Dissertações, respectivamente, no Curso de Graduação em Filosofia e no Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO), no qual pertence ao Quadro de Docentes Permanentes. E-mail: flavio.carvalho@ufcg.edu.br

alunos questionarem e compreenderem a realidade de maneira mais abrangente. A inclusão da disciplina de Filosofia no ensino médio ocorreu com a Lei nº 11.684/08³, alterando o artigo 36 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, tornando a disciplina de Filosofia obrigatória no Ensino Médio: “IV – serão incluídas a filosofia e a sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio” (Brasil, 2008).

De acordo com que é apontado por Gallo (2007, p. 21):

nossos currículos de ensino médio são absolutamente científicos. Na mesma medida em que possibilitam o exercício dessa potência (quando o possibilitam, pois na maioria das vezes temos um ensino instrumentalizado e conteudista da ciência), acabam por desprezar as potências da arte e da filosofia. Penso que esta seja uma justificativa pertinente para a presença da filosofia nos currículos da educação média: a busca de um equilíbrio entre as potências da arte, da ciência, da filosofia, de modo que os jovens possam ter acesso a essas várias possibilidades de exercício do pensamento criativo.

Primeiramente, é importante destacar que a filosofia no Ensino Médio promove o desenvolvimento do pensamento crítico. Os alunos são encorajados a analisar diferentes pontos de vista, formular argumentos e questionar suposições. Essa prática é vital em um mundo saturado de informações, onde distinguir fontes confiáveis e articular opiniões embasadas se tornam habilidades indispensáveis. Através de debates e discussões filosóficas, os estudantes aprendem a ouvir, respeitar e contestar ideias de forma construtiva e civilizada. “Ensinar

³ A Lei mencionada foi substituída por duas leis principais: Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Essa lei, também conhecida como “Lei do Novo Ensino Médio”, alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e introduziu mudanças significativas no ensino médio, incluindo a implementação de itinerários formativos e a ampliação da carga horária. Lei nº 14.945, de 2024. Essa lei, ainda em vigor, regula o ensino médio e traz novas diretrizes para a formação de professores, currículos e avaliação. Ambas as leis tiveram impacto direto no ensino de filosofia, alterando as diretrizes curriculares, a formação de professores e a organização do ensino médio.

filosofia não é somente transmitir os conteúdos filosóficos prontos, mas ensinar a filosofar” (Cerletti, 2009, p. 12).

Dessa forma, o estudo da Filosofia contribui para a formação ética dos jovens. Ao confrontar dilemas morais e questões sobre justiça, liberdade e responsabilidade, os alunos têm a oportunidade de refletir sobre suas próprias convicções e a influência dessas convicções no comportamento social. Essa reflexão é importante para a construção de uma cidadania ativa e responsável, em que o respeito ao próximo e a busca por uma sociedade mais justa são valores centrais.

Outro aspecto relevante do estudo de Filosofia como disciplina é a capacidade de elaborar e estruturar pensamentos complexos. A prática de escrever e redigir reflexões filosóficas desenvolve a habilidade de organizar ideias e expressá-las de maneira clara e coerente — embora a prática da escrita e da reflexão sejam competências atinentes a diversas áreas do conhecimento e sejam altamente valorizadas no mercado de trabalho. Todavia, a importância da Filosofia no Ensino Médio transcende a mera análise teórica; ela é um alicerce para a formação de indivíduos reflexivos, éticos e preparados para enfrentar os desafios do século XXI, ou seja, integrar a filosofia com outras disciplinas, especialmente através do uso do cinema, pode enriquecer ainda mais essa experiência, proporcionando um diálogo entre o conhecimento filosófico e as manifestações culturais contemporâneas.

Considerando as dificuldades que os estudantes enfrentam ao construir problemas filosóficos durante sua formação escolar, refletimos sobre como a linguagem cinematográfica pode contribuir para o ensino da Filosofia nesse nível de ensino.

Seguindo essa questão, encontramos um interessante viés de pensamento na obra de Julio Cabrera (2012, p. 11) que afirma: “Talvez o cinema nos apresente uma linguagem mais adequada do que a linguagem escrita.” Ao abordar a perspectiva do filósofo Cabrera, entendemos a importância de integrar o cinema como uma temática filosófica e uma forma de pensamento dentro da sala de aula. Desse modo,

o cinema pode estimular e impulsionar a atividade filosófica ao criar uma realidade que, apesar de fictícia, pode provocar a reflexão necessária para iniciar um processo de compreensão da problemática vivenciada na história.

Embora o cinema tenha sido tema de diversos estudos acadêmicos, sua abordagem como um objeto de análise filosófica de maneira interdisciplinar ainda é incomum. A interdisciplinaridade é um conceito que promove a integração de diferentes áreas do conhecimento em um nível de profundidade e complexidade equivalentes, sem hierarquias. Neste contexto, o objetivo principal deste artigo é pensar como incentivar os alunos a interagirem de forma ativa e crítica com a cultura audiovisual e tecnológica, estabelecendo uma conexão entre o cinema e o ensino de Filosofia a partir do conceito-imagem desenvolvido por Cabrera. Esperamos que, com isso, os alunos reflitam sobre e a partir da cultura visual e tecnológica contemporânea, questionando ou incorporando valores culturais, éticos e políticos relevantes à sociedade em que estão inseridos.

Diante dessa perspectiva, emerge a necessidade de implementar um projeto em Filosofia que envolva a estrutura diversificada da disciplina eletiva⁴, fundamentando-se em temas filosóficos que atendam às necessidades de aprendizagem. Essa abordagem permitirá que os alunos desenvolvam seu pensamento crítico, uma vez que a disciplina eletiva proporciona uma oportunidade de ampliação do conhecimento filosófico, utilizando metodologias ativas que favorecem a interdisciplinaridade horizontal.

⁴ As Eletivas são componentes curriculares de livre escolha dos(as) estudantes. Cada Eletiva tem carga horária de duas aulas semanais, geminadas, e devem ocorrer em todas as turmas simultaneamente. São ofertadas semestralmente, com temas sugeridos pela Secretária de Educação, pelos(as) professores(as), pelos(as) estudantes e/ou parceiros (universidade, setor produtivo, organizações sem fins lucrativos, poder público). Iremos trabalhar a eletiva Cine Sofia: Explorando A Filosofia Através Da Linguagem Escrita e Visual.

Antecipando um pouco a metodologia que utilizaremos, informamos que para estimular a prática da linguagem oral, realizaremos rodas de conversas e debates, também exibiremos filmes relevantes para serem discutidos durante essas atividades. A exibição dos filmes será apenas parte do nosso trabalho, pois iremos discutir os filmes seguindo alguns conceitos do pensamento de Cabrera, aplicando-os em sala de aula, como também produziremos um curta-metragem com nossos estudantes. Já para a prática da leitura, selecionamos textos com temáticas filosóficas e estabelecemos conexões com os filmes e curtas-metragens apresentados, permitindo aos estudantes ampliarem suas habilidades de compreensão textual e interpretação. Na prática da produção textual, os estudantes terão a oportunidade de explorar sua criatividade e habilidades de escrita ao criar um roteiro detalhado. Nesse roteiro, eles são capazes de expressar suas ideias e desenvolver um texto com propósitos sociais valiosos.

Durante esses processos e atividades, os alunos revisam várias versões do texto, aperfeiçoando-o ao longo das aulas, até considerarem que está bem escrito e completo. Eles também dedicam atenção especial à apresentação final do texto, uma vez que ele servirá como alicerce para a produção de um curta-metragem. Essa etapa é crucial, pois o texto é a base sobre a qual todo o conteúdo visual e auditivo do curta-metragem será construído. Logo, é essencial que o texto esteja claro, coeso e transmita efetivamente a mensagem pretendida.

Os alunos podem utilizar elementos como diálogos, descrições detalhadas e metáforas para ajudar a criar uma experiência envolvente para o público quando assistirem ao curta-metragem. Assim, a produção textual se torna uma atividade significativa, pois permite aos alunos expressarem suas ideias de maneira ágil e criativa, enquanto adquirem habilidades valiosas de escrita e conhecimento filosófico, sendo assim, diante do exposto na introdução, na próxima seção iremos discutir com mais detalhes o pensamento de Cabrera e o uso do conceito-imagem e a logopatía como metodologia.

2 O conceito-imagem e a logopatia: uma abordagem teórico-metodológica

A imagem em um filme, assim como um texto filosófico, não apresenta a verdade por si só, mas oferece um sentido e uma interpretação para estimular o pensamento. O conceito-imagem em filmes serve como um pretexto para forçar o pensar, possibilitando a rejeição dos argumentos propostos e gerando uma experiência de pensamento que questiona conceitos. O cinema, ao ser logopático, desafia os espectadores a refletir e questionar a realidade, promovendo debates sobre ética, existência e sociedade. A interação entre o conceito-imagem e a logopatia possibilita abordagens metodológicas dinâmicas, facilitando a compreensão de informações complexas, estimulando o pensamento crítico e a reflexão.

Segundo Cabrera:

Não sabemos o que é o cinema por uma razão profunda, na realidade pelo mesmo tipo de razão pela qual tampouco sabemos o que é a filosofia. Não porque sejamos ignorantes ou porque não tenhamos ido bastante à biblioteca ou às cinematecas, mas pela própria natureza do tema. Por isso, o que vou dizer aqui a respeito do cinema é completamente estratégico: trata-se de uma caracterização conveniente do cinema para propósitos filosóficos, isto é, para a intenção de considerar os filmes como formas de pensamento (2012, p. 9).

Partindo do pensamento do filósofo Cabrera, vemos a necessidade de trazer o cinema como temática filosófica e forma de pensamento para sala de aula, pois o cinema mesmo tendo sido abordado em diversos trabalhos acadêmicos ainda não foi trabalhado como temática de estudo filosófico de forma interdisciplinar horizontal.

De acordo com Kohan:

A prática da filosofia tem uma dimensão interdisciplinar na escola. Essa interdisciplinaridade não deve ser entendida de forma vertical e instrumental (do tipo, “a literatura é um pretexto para a filosofia” ou

“a filosofia oferece as ferramentas cognitivas às outras disciplinas”), mas horizontal, de maneira que respeite as especificidades e sentidos das diversas disciplinas” (2000, p. 106).

A prática pedagógica traz, dentre outras possibilidades, a reflexão sobre como a dinâmica que a envolve deve ser crítica, criativa e de proporções que inquiete o educador em busca de questionamentos e novos horizontes dessa forma, o cinema se apresenta como importante temática filosófica que merece ser pesquisado no âmbito do ensino de filosofia, principalmente a sua linguagem.

O desenvolvimento do senso crítico é inerente ao ensino de filosofia, assim quaisquer que sejam as estratégias criadas e utilizadas para que esse objetivo seja alcançado são bem-vistas pelos “olhos” filosóficos dos que buscam um ensino libertador, crítico e democrático. Essa característica de senso crítico que acompanha o ensino de filosofia é vista por muitos como ameaça, pois uma sociedade crítica e consciente de seu papel aterroriza o sono dos que se beneficiam com uma sociedade onde os sujeitos não se percebem enquanto parte dos processos.

O filósofo Cabrera trata o uso do cinema na filosofia, a partir da problematização filosófica, afirma que se deve:

confrontar o cinema e a filosofia a partir de problemas, e mesmo de considerar a filosofia a partir de imagens, não simplesmente do texto escrito, que é a forma tradicional de exposição na filosofia., a produção de conceitos não é um privilégio da atividade filosófica; o cinema também é capaz de criar conceitos — os conceitos-imagem, em contraposição aos conceitos-ideia da filosofia. É a partir do conceito-imagem que o cineasta pode convencer o espectador de alguma coisa, seja da alegria de viver ou da relação perversa entre o homem e a natureza (2012, p. 52).

Os principais conceitos de Cabrera oportunizam problematizar a tradição filosófica, fundamentalmente escrita, e analisar o cinema como uma forma de pensamento filosófico e capaz de gerar conceitos

através da imagem, mostrando uma passagem possível aberto pelos filósofos que dialogam com a razão e sensibilidade em seus conceitos filosóficos. Dessa forma, o autor distingue no cinema uma potencialidade para estabelecer pelas imagens conceitos cognitivos-afetivos. Em seu trabalho, desenvolve o conceito de *logopatia*: trata-se de considerar não somente o aspecto intelectual dos conceitos, mas também o seu componente sensível:

Cabrera afirma:

Os conceitos são representações carregadas do afeto oriundo do impacto do particular sensível. A sua afetividade entra em interação com os elementos intelectuais na formação do conceito. O emocional-sensível não constitui apenas um reforço externo ao que se compreende, mas algo imbricado com ele. Temos acesso ao mundo sempre por meio de conteúdos afetivizados, de matérias lógicas carregadas de afeto: é necessário captar o tom emocional com que o filósofo faz a sua descrição do mundo (2012, p. 165)

No entanto, Cabrera afirma que este conceito não é de uso exclusivo do cinema, pois este esteve sempre presente de alguma forma na filosofia. A linguagem Visual também está presente no teatro, na literatura, ou seja, o cinema não é pura viagem de sensações, nem mesmo a filosofia tradicional escrita é estritamente racional e lógica.

O caminho proposto por Cabrera é evitar reproduzir essa ideia, não levantando esta dicotomia sem propósito, mas sim buscar nesse mergulho filosófico pelo cinema desdobramentos de afetividade do intelecto e de cognitividade do afeto. Este conceito se alinha com as obras de alguns filósofos, que desenvolveram seus pensamentos problematizando a tradição intelectualista em filosofia, denominados por Cabrera de logopáticos, tais como: Nietzsche, Kierkegaard, Heidegger e Schopenhauer, pois estes buscaram encontrar um lugar e uma dimensão diferente para os aspectos afetivos e existenciais do pensamento. Os filósofos logopáticos em suas composições trazem à tona uma ideia de desconforto com relação a forma de expressão filosófica. Cabrera (2012, p.

8) refere-se ao exemplo de Heidegger que, em seus esforços através da poesia por exemplo, buscou sustentar tal elemento sensível em sua filosofia. À primeira vista, pode ser assustador falar do cinema como de uma forma de pensamento, assim como assustou o leitor de Heidegger inteirar-se de que “a poesia pensa”.

A compreensão de Cabrera é que os filmes podem ser fontes conceituais mais complexas, pois podem causar mais impacto e serem mais formidáveis, ao passo que também são cognitivos. Isto é o ponto central da logopatia, trata-se da capacidade de afetivização da imagem associada a uma função cognitiva. Visto que por meio das imagens do cinema é possível convergir o elemento racional e articulá-lo com o componente emocional. Nos filmes que assistimos filosoficamente não se trata apenas de “impactos emocionais”, mas de desenvolvimentos situacionais de conteúdo. Eles apresentam uma predicação acerca de conteúdos, uma organização de um setor do real, uma versão particular dos mesmos contra outras versões possíveis.

Cabrera pontua:

Em geral, costumamos dizer a nossos alunos que, para se apropriar de um problema filosófico, não é suficiente entendê-lo: também é preciso vivê-lo, senti-lo na pele, dramatizá-lo, sofrê-lo, padecê-lo, sentir-se ameaçado por ele, sentir que nossas bases habituais de sustentação são afetadas radicalmente (2012, p. 10).

É importante ressaltar que Cabrera irá estabelecer a ideia de um cinema que pensa partindo do caminho trilhado pelos filósofos considerados por ele cinematográficos, por meio de três características específicas que, na visão do autor, podem definir a linguagem do cinema de um ponto de vista filosófico “logopática”, racional e afetiva ao mesmo tempo. Cabrera trabalha sua ideia de conceito-imagem ao longo de sua obra, combinando filosofia com cinematografia para destacar o conceito-imagem como o cerne do cinema.

Dessa forma, diante do que foi exposto até agora, iremos construir uma ementa para a eletiva Cine Sofia: Explorando A Filosofia Através Da Linguagem Escrita e Visual e aplicação metodológica partindo das ideias do filósofo Cabrera.

3 Cine Sofia: construindo a ementa da eletiva

Todo material didático, metodologia, conteúdos, recursos didáticos e objetivos utilizado em sala de aula durante o semestre de execução das aulas foram sistematizados e apresentados na ementa da eletiva que é o documento norteador que rege as eletivas na base diversificada das escolas cidadãs integrais no estado da Paraíba, que é proposto nas diretrizes curriculares do estado da Paraíba elaborada pela secretaria de educação do estado.

A ementa de eletiva é um documento essencial para a sistematização dos materiais didáticos utilizados em sala de aula. Por meio desse instrumento, é possível definir os objetivos de aprendizagem, conteúdos, metodologias e critérios de avaliação da disciplina em questão. A ementa de eletiva consiste em uma descrição clara e concisa do que será abordado ao longo do curso e quais são os principais temas a serem explorados. Ela serve como um guia para os professores e alunos, estabelecendo as principais diretrizes e expectativas em relação ao conteúdo e à forma como ele será apresentado.

Ademais, a ementa de eletiva também pode incluir referências bibliográficas, indicando quais são os livros, artigos e outros recursos que serão utilizados como base para o ensino da disciplina. Isso permite que os alunos tenham acesso a materiais complementares, ampliando seu conhecimento sobre o tema. Outro aspecto importante da ementa de eletiva é a definição dos objetivos de aprendizagem. Isso significa estabelecer quais são as habilidades, competências e conhecimentos que os alunos devem adquirir ao final do curso. Esses objetivos podem ser específicos, como desenvolver a capacidade de análise

crítica, ou mais abrangentes, como promover o pensamento reflexivo e a capacidade de resolver problemas.

Além dos objetivos, a ementa de eletiva também deve destacar as metodologias de ensino que serão utilizadas. Isso envolve a escolha de estratégias pedagógicas, recursos audiovisuais, atividades práticas, entre outros elementos que visam tornar o processo de aprendizagem mais dinâmico e eficaz.

Por fim, ela também define os critérios de avaliação. Isso inclui os tipos de avaliação utilizados, como provas, trabalhos em grupo, seminários, entre outros, bem como os critérios de pontuação e a forma como a nota final será calculada. Dessa forma, a ementa de eletiva cumpre um papel fundamental na organização e estruturação do conteúdo a ser abordado em sala de aula. Ela proporciona clareza e direcionamento tanto para os professores, que podem se basear nesse documento para elaborar suas aulas, quanto para os alunos, que têm um panorama completo sobre o que será ensinado, permitindo um aprendizado mais eficiente e planejado.

A ementa da eletiva foi voltada para os alunos e alunas do ensino médio da ECI Monsenhor José Borges na cidade de São Sebastião de Lagoa de Roça-PB, que foi usada como protótipo para mais tarde desenvolver o projeto de intervenção para o Mestrado Profissional de Filosofia da UFCG. O objetivo desta ementa é servir como um documento norteador para os professores de filosofia da rede Estadual de ensino da Paraíba.

3.1 Ementa da Eletiva proposta

Ementa da Eletiva
ESCOLA: ECIT JOSÉ LUIZ NETO
TÍTULO: Cine Sofia: Explorando A Filosofia Através Da Linguagem Escrita e Visual
DISCIPLINAS/ÁREAS ENVOLVIDAS: Artes, Filosofia, Língua Portuguesa
PROFESSOR RESPONSÁVEL: Lucélia Lima Barreto

JUSTIFICATIVA: O aprendizado para ser plenamente alcançado necessita, muitas vezes, sair da rotina do dia a dia em sala de aula. Assim, cabe à disciplina Eletiva, através dos professores, buscar alternativas, o que pode ser feito através de uma proposta como essa, pois o “Cinema” serve como um instrumento de debate e reflexão tão importante na formação de nossos adolescentes. A disciplina eletiva, juntamente com as disciplinas de Artes, Filosofia e Língua Portuguesa vem propor a parte diversificada da Escola uma metodologia diferente para trabalhar os conteúdos da BNCC, como também suas habilidades e competências envolvendo a sétima arte que é o Cinema. Por isso mesmo, essa eletiva mostra uma certa relevância ao agregar valores, vivências e reflexões comuns a diversas disciplinas do currículo, possibilitando um espaço de discussão permanente dentro da Escola, além da criatividade dos jovens que serão despertadas.

OBJETIVO GERAL: Incentivar os alunos a se relacionarem com a cultura audiovisual e tecnológica de forma ativa e crítica, criando uma relação entre o cinema e o ensino de Filosofia através do conceito-imagem de Cabrera.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Oportunizar aos educandos o acesso ao conhecimento da linguagem audiovisual;
- Apresentar o Cinema aos estudantes como sendo uma fonte de cultura e agente transmissor de conhecimento; e estimular o pensamento filosófico através do cinema.

COMPETÊNCIAS E HABILIDADES ENVOLVIDAS:

(EM13CHS101) Identificar, analisar e comparar diferentes fontes e narrativas expressas em diversas linguagens, com vistas à compreensão de ideias filosóficas e de processos e eventos históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais.

(EM13CHS103) Elaborar hipóteses, selecionar evidências e compor argumentos relativos a processos políticos, econômicos, sociais, ambientais, culturais e epistemológicos, com base na sistematização de dados e informações de diversas naturezas (expressões artísticas, textos filosóficos e sociológicos, documentos históricos e geográficos, gráficos, mapas, tabelas, tradições orais, entre outros).

(EM13CHS202) Analisar e avaliar os impactos das tecnologias na estruturação e as dinâmicas das sociedades contemporâneas (fluxos populacionais, financeiros, de mercadorias, de informações, de valores éticos e culturais etc.), bem como suas interferências nas decisões políticas, sociais, ambientais, econômicas e culturais.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO:
• Aula 01 e 02 Objetivo de Aprendizagem: Compreender o pensamento de Sócrates e sua inovação; reflexão sobre o ser humano, a ética, o caráter discursivo (fala) e dialogal do seu método (maiêutica); Conteúdo: Sócrates: O homem como centro do problema filosófico — Atenas, o centro cultural e político.
• Aula 03 e 04 Objetivo de Aprendizagem: Analisar o pensamento de Platão através do dualismo platônico e o mito da caverna. Conteúdo: Platão: O Mito da Caverna: Mundo Sensível e Inteligível.
• Aula 05 e 06 Objetivo de Aprendizagem: Relacionar o pensamento de Sócrates e Platão com o curta o Homem da Cabeça de Papelão. Conteúdo: O Homem da Cabeça de Papelão.
• Aula 07 e 08 Objetivo de Aprendizagem: Analisar o pensamento de Platão através do vídeo Fake News e o Mito da Caverna. Conteúdo: Fake News e O Mito da Caverna.
• Aula 09 e 10 Objetivo de Aprendizagem: Entender como se realiza a escrita de um roteiro. Conteúdo: Roda de Conversa com a professora de Português da ECI Monsenhor José Borges.
• Aula 11, 12, 13 Objetivo de Aprendizagem: Desenvolver no aluno a habilidade de produzir textos, relacionar a escrita com a linguagem do cinema. Conteúdo: Criação do Curta Metragem: O Julgamento de Sócrates: Fato ou Fake.
• Aula 14 e 15 Exibição do Filme curta metragem produzido pelos alunos no Cinema RT na cidade de Remígio-PB.
DURAÇÃO: Um semestre.
CULMINÂNCIA: Exposição das atividades desenvolvidas durante a eletiva, apresentação de um curta metragem produzido pelos alunos envolvidos na eletiva.

AVALIAÇÃO: Observação e acompanhamento da participação dos alunos durante a execução das atividades propostas. A avaliação será constante, observando a participação do aluno nas discussões sobre os temas propostos nas aulas, sua interação nas atividades e a colaboração com o grupo. Também serão consideradas suas produções escritas e orais, trabalhos, dramatizações e pesquisas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

COTRIM, Gilberto; FERNANDES, Mirna. *Fundamentos de filosofia*. São Paulo: Saraiva, 2016.

CHAUÍ, Marilena. *Iniciação à Filosofia*. São Paulo: Ática, 2017.

MELANI, Ricardo. *Diálogos: Primeiros Estudos em Filosofia*. São Paulo: Moderna, 2017.

MACHADO, Igor José de Renó. *Da escola para o mundo: Projeto Integradores: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas*. São Paulo. Ática, 2020.

PLATÃO, *Defesa de Sócrates*. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/plugin-file.php/5808070/mod_resource/content/1/Apologia-de-So%CC%81crates-Plata%CC%83o.pdf. Acesso em: 04/11/2022

3.2. Reflexões sobre a Aplicação da Intervenção do Cine-Sofia

As atividades relacionadas ao conteúdo do projeto foram todas desenvolvidas com a turma de eletiva⁵ 01 da ECI Monsenhor José Borges, envolvendo também toda a comunidade escolar. Além disso, o projeto contribuiu de forma significativa na aprendizagem e no nível de leitura de cada estudante, diminuindo assim a defasagem apresentada anteriormente por eles, ao buscar trabalhar as competências e habilidades do novo ensino médio de forma interdisciplinar horizontal no decorrer do 2º semestre letivo do ano de 2022, que teve início no mês de julho e se estendeu até o mês de dezembro do ano de 2022.

O processo de planejamento das ações do projeto se deu logo no início do ano letivo a partir de um levantamento realizado pela gestão escolar acerca do acesso dos discentes à internet e outros recursos

⁵ Disciplinas eletivas são disciplinas que os alunos do ensino médio podem escolher de acordo com seus interesses e necessidades. São uma parte integrante dos itinerários formativos, que também incluem uma parte comum a todos os itinerários e uma parte específica da área do itinerário.

tecnológicos para a realização das atividades remotas. O trabalho, que aconteceu de forma interdisciplinar, teve, à frente, as disciplinas de Filosofia, Português e Artes, na qual a primeira focou na questão da filosofia da linguagem e na sua relação com a construção da cultura e das sociedades, a segunda focou nas leituras e escritas dos roteiros presentes no cinema e, a terceira, focou na contribuição dos aspectos artísticos e midiáticos.

O material didático proposto buscou trabalhar o conceito filosófico através das imagens e sons presentes no cinema de acordo com a ideia de conceito-imagem do filósofo Julio Cabrera e introduzindo o pensamento do autor para os alunos, buscando a inserção de práticas interdisciplinares no ambiente escolar a partir da temática abordada.

O material didático foi desenvolvido de forma interdisciplinar com a disciplina de Português, Filosofia, e Artes com a finalidade de diminuir as dificuldades apresentadas pelos discentes em relação às habilidades da BNCC⁶, trabalhando e desenvolvendo as competências e habilidades em defasagem apontadas na última avaliação de larga escala o Saeb⁷ 2021 (atual IDEB Índice de Desenvolvimento da Educação Básica).

No Ensino de Filosofia, a metodologia da Educação para o pensar filosófico aproxima questões estéticas na apreciação da obra de arte cinematográfica e conduz, através do diálogo, também o desenvolvimento de habilidades cognitivas que se refletem na formação artística do estudante, mas também na potencialização da compreensão do humano inserido no ambiente escolar. O pensamento filosófico busca

6 A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. (Fonte: BNCC. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 03/12/2023).

⁷ Sistema de Avaliação da Educação Básica: Conjunto de avaliações de larga escala que permite o INEP realizar um diagnóstico da educação básica. (Fonte: INEP. Disponível em: www.gov.br/inep. Acesso em: 24/11/2023).

compreender e questionar o mundo ao nosso redor, indo além do senso comum. O ato de pensar é natural, mas também pode ser desenvolvido e aperfeiçoado como uma habilidade. É possível distinguir diferentes níveis de habilidade de pensamento, sendo alguns mais eficientes do que outros.

Segundo Lipman (1994, p. 95), o objetivo de um programa de habilidades de pensamento não é transformar as crianças em filósofos, mas sim ajudá-las a pensar mais e serem mais reflexivas, consideradas e razoáveis. As crianças que desenvolvem o pensamento crítico não apenas possuem um melhor senso de quando agir, mas também sabem quando é necessário não tomar uma decisão. A partir desta ideia de Lipman, trabalhamos o pensamento filosófico através da linguagem da arte audiovisual inserida no cinema, explorando a sua capacidade de evocar emoções, transmitir mensagens e estimular a reflexão. Utilizamos as obras cinematográficas para exemplificar conceitos filosóficos e criar uma ponte transversal de conhecimento, conectando os saberes do cotidiano do aluno ao conhecimento escolar.

Através dessas experiências audiovisuais, os alunos são incentivados a analisar e interpretar os filmes de uma forma crítica, buscando compreender os temas filosóficos presentes nas narrativas cinematográficas. Isso permite que eles apliquem o pensamento filosófico de forma prática e significativa, relacionando-o com situações do seu dia a dia e enriquecendo seu aprendizado. Ademais, a linguagem da arte audiovisual proporciona uma experiência sensorial e imersiva, que desperta a imaginação e estimula a criatividade dos alunos.

Portanto, ao integrar a linguagem do cinema com o pensamento filosófico, estamos ampliando as possibilidades de aprendizado e proporcionando uma educação mais completa e enriquecedora para os estudantes. Seguindo essa abordagem, para dar início ao nosso processo de leitura e compreensão, criamos um *drive* de leitura⁸, o qual foi

⁸ <https://drive.google.com/drive/u/0/folders/1ico8uxbmdoe1elyuj4znxgl8kek60cja>.

amplamente utilizado ao longo do semestre com a finalidade de realizar leituras de textos filosóficos em arquivos PDF, onde os estudantes puderam realizar as leituras dos textos em casa, tendo fácil acesso ao driver via online de forma gratuita.

Esse material didático contém uma cuidadosa seleção de obras literárias e filosóficas, visando a proporcionar a oportunidade de enriquecer as habilidades cognitivas durante as aulas e estimular o hábito da leitura em nossos alunos, como também incentivar a leitura de textos filosóficos. É imprescindível o professor entender que o hábito da leitura genuína não se forma por meio de imposição, mas sim por meio da motivação intrínseca, do prazer inerente e da identificação pessoal que estabelecemos com a leitura.

A diversidade de textos, gêneros, estilos, temas e autores é fundamental para garantir que o leitor possa ampliar seus horizontes de conhecimento e emoções. É essencial fornecer uma variedade de opções que atendam aos interesses, necessidades, expectativas e emoções individuais, a fim de instigar a curiosidade e tornar a leitura uma experiência prazerosa e significativa. Desse modo, a leitura desempenha um papel importante no contexto educacional, pois por meio dela é que os alunos são capazes de adquirir novos conhecimentos, desenvolver habilidades de compreensão e análise, e explorar um mundo vasto de possibilidades e perspectivas.

Segundo Melo:

O hábito da leitura não se forma por imposição, mas por motivação, por prazer, por identificação. Por isso, é fundamental que o leitor tenha acesso a uma diversidade de textos, de gêneros, de estilos, de temas, de autores, que possam atender aos seus interesses, às suas necessidades, às suas expectativas, às suas emoções (2018, p. 31)

Portanto, entendemos que um dos deveres do professor é incentivar e cultivar o hábito de leitura em suas atividades docentes, proporcionando oportunidades e recursos adequados para que os alunos

possam se engajar com diversos textos ao longo de sua vida escolar. Ao incentivar o hábito de leitura de textos filosóficos, o professor de filosofia dá acesso a um universo novo de conhecimento, descobertas e experiências enriquecedoras que podem transformar a jornada do estudante.

Para o desenvolvimento das nossas atividades, escolhemos dois textos de Platão dentre as opções propostas no drive de leitura: O mito da Caverna e A defesa de Sócrates. Após a leitura e os debates em sala, exibimos o curta-metragem baseado na obra literária O homem da cabeça de papelão, do autor João do Rio. A partir disto, os alunos puderam estabelecer conexões entre as leituras realizadas e o curta-metragem⁹.

O texto “O homem da cabeça de papelão” é um conto de João do Rio que narra a história de Antenor, um homem que só dizia a verdade e que era visto como louco e diferente pelos seus concidadãos. Um dia, ele resolve trocar sua cabeça por uma de papelão, que lhe permite dizer apenas o que as pessoas querem ouvir. Com isso, ele se torna popular e bem-sucedido, mas também perde sua identidade e sua essência.

O mito da caverna é uma alegoria de Platão que ilustra a condição humana diante do conhecimento e da realidade. Platão imagina um grupo de prisioneiros que vivem acorrentados em uma caverna, vendo apenas as sombras de objetos que passam por trás de um muro. Eles acreditam que aquelas sombras são a verdadeira realidade, sem saber que há um mundo exterior iluminado pelo sol. Um dos prisioneiros consegue se libertar e sai da caverna, descobrindo a verdade e a beleza das coisas. Ele volta para contar aos seus companheiros, mas eles não acreditam nele e o matam.

Sócrates foi um filósofo grego que se dedicou a questionar os valores e as crenças de sua época, buscando a verdade e a sabedoria.

⁹ Disponível em: <https://youtu.be/ILdi5MtZY8g>. Acesso: 19 jan. 2025.

Ele usava o método dialético, que consistia em fazer perguntas e refutar as respostas, mostrando as contradições e os erros do pensamento comum. Ele afirmava que só sabia que nada sabia, e que era preciso reconhecer a própria ignorância para buscar o conhecimento. Sócrates foi condenado à morte por corromper a juventude e desrespeitar os deuses.

A conexão entre essas três obras é que elas tratam do tema do conflito entre a verdade e a ilusão, entre o conhecimento e a ignorância, entre o indivíduo e a sociedade. Elas mostram como aqueles que se atrevem a questionar e a romper com as convenções são vistos como loucos, perigosos ou inimigos, e como eles sofrem as consequências de sua ousadia. Elas também revelam como é difícil e doloroso sair da zona de conforto e enfrentar a realidade, mas também como é gratificante e libertador. Elas nos convidam a refletir sobre o nosso papel no mundo, sobre os nossos valores e sobre a nossa capacidade de pensar por nós mesmos.

Por conseguinte, a utilização desse material didático torna possível trabalhar o conceito-imagem de Cabrera com os alunos, pois Cabrera (2012) afirma que os filmes têm o potencial de se tornarem fontes conceituais mais complexas, uma vez que têm a capacidade de causar um impacto mais significativo e serem mais formidáveis, ao mesmo tempo em que conseguem ser cognitivos. Esse ponto de vista destaca a centralidade da logopatia, ou seja, a capacidade de afetivação da imagem associada a uma função cognitiva. Isso significa que, por meio das imagens presentes no cinema, torna-se possível reunir o elemento racional e articulá-lo com o componente emocional de forma convergente.

A combinação desses dois aspectos, racionalidade e emoção, proporciona uma experiência imersiva para os alunos. É importante ressaltar que o cinema desempenha um papel importante no desenvolvimento do senso crítico dos estudantes proporcionando reflexões filosóficas e interpretações sobre problemáticas relevantes do cotidiano.

Considerando uma possível experiência imersiva de aprendizagem para os alunos a partir da combinação desses dois aspectos da logopatia (pathos) e racionalidade (logos), acreditamos que em filmes que assistimos com uma abordagem filosófica conseguimos explorar e desenvolver de forma detalhada elementos situacionais e os conteúdos abordados para além dos impactos emocionais causados, oferecendo uma análise minuciosa e uma exposição cuidadosamente orquestrada de um setor da realidade. Nos filmes que assistimos com uma abordagem filosófica, não se trata apenas de causar “impactos emocionais”, mas sim de explorar e desenvolver de forma detalhada os elementos situacionais e os conteúdos abordados.

Após finalizarmos toda esta parte teórica, partimos para a produção do nosso curta-metragem que envolvia um júri baseado nos textos *Apologia de Sócrates* e *Mito da Caverna*, ambos de Platão. A partir da leitura do material e do debate em sala, passamos para a escrita do nosso roteiro com a participação da professora de Português, que nos auxiliou com as técnicas de escrita para criar um roteiro e com o tipo de linguagem utilizado em um tribunal. Este momento foi de grande importância para o desenvolvimento das próximas ações pedagógicas que faríamos, pois, a partir da escrita do nosso roteiro, poderíamos trabalhar diversas habilidades de português e filosofia, como as habilidades de leitura, interpretação e produção de texto.

De acordo com Rodrigo:

Não se trata mais, como no passado, de restringir a avaliação apenas à verificação dos conteúdos assimilados pelos alunos. Devem ser examinadas também as competências e habilidades relacionadas à articulação dos conteúdos, como, por exemplo, no caso da filosofia, a capacidade de compreender, problematizar e interpretar os textos, estruturar logicamente o raciocínio, expressar o pensamento numa redação coerente etc. (2009, p. 94).

A ênfase atual na avaliação dos alunos evoluiu além da simples medição dos conteúdos que eles aprenderam, seguindo um método

tradicional. Atualmente, a avaliação não fica apenas restrita ao conhecimento adquirido, mas também as habilidades e competências associadas à capacidade de articular e aplicar esses conteúdos. Isso implica que os educadores devem considerar a capacidade dos alunos de não apenas memorizar fatos e conceitos, mas também de conectar, relacionar e aplicar essas informações em diferentes contextos.

As atividades escritas desempenharam um papel importante no processo avaliativo, pois possibilitaram aos alunos expressarem suas ideias de forma mais detalhada e organizada por escrito. Os textos produzidos pelos alunos foram cuidadosamente analisados pelo professor, levando em consideração aspectos como coerência, coesão e correção gramatical como também a abordagem filosófica de cada escrita.

Já as atividades orais ofereceram aos alunos a oportunidade de se expressarem verbalmente, apresentando seus argumentos e pontos de vista durante os debates e rodas de conversas. Essas atividades incentivaram a comunicação efetiva e o desenvolvimento das habilidades de expressão oral dos alunos, além de promoverem o pensar filosófico.

Ademais, a frequência e participação nas aulas também foram levadas em consideração no processo avaliativo. A presença regular dos alunos, assim como sua participação ativa nas discussões e atividades propostas, demonstrou seus interesses e comprometimento com o aprendizado.

O processo avaliativo adotou uma abordagem diversificada, utilizando diferentes materiais didáticos como textos e filmes para avaliar o desempenho dos alunos. Através de atividades em grupo e individuais, escritas e orais, debates e rodas de conversas, os alunos puderam se envolver ativamente no processo de aprendizado, aplicando e demonstrando seus conhecimentos de forma significativa. Ao final da apresentação da eletiva em sua culminância, observamos que os estudantes conseguiram absorver de forma geral os temas abordados em sala de aula

4 Considerações finais

O presente material didático teve como objetivo abordar a diversidade de leituras no ensino de filosofia utilizando o conceito-imagem e a logopatia de Cabrera na incorporação de práticas interdisciplinares no ambiente escolar através do tema Cine Sofia: Explorando a Filosofia por meio da Linguagem Escrita e Visual.

A eletiva foi desenvolvida de forma interdisciplinar, envolvendo as disciplinas de Português, Artes e Filosofia, e aplicada na disciplina eletiva da base diversificada da ECI Monsenhor José Borges na cidade de São Sebastião de Lagoa de Roça-PB, com o intuito de incentivar os alunos a se relacionarem com a cultura audiovisual e tecnológica de forma ativa e crítica criando uma relação entre o cinema e o ensino de Filosofia através do conceito-imagem de Cabrera

Utilizou-se a metodologia da pesquisa-ação participante, que permite ao professor identificar as principais dificuldades enfrentadas pelos alunos em relação aos conteúdos apresentados. Os resultados demonstram que a utilização de temáticas como as abordadas na eletiva proporciona momentos de intensa participação e interação dos alunos com as atividades propostas. Com a aplicação da intervenção didática, percebeu-se que os alunos se sentiram motivados e interessados pelas estratégias de ensino apresentadas, que eram uma novidade para eles e favoreceram a aprendizagem, ajudando a superar as principais dificuldades enfrentadas ao longo do ano letivo.

No entanto, o tempo e os recursos são fatores limitantes para a execução de materiais didáticos como este, envolvendo a criação de um curta-metragem, que foge da rotina escolar. Além disso, a falta de acesso à internet de qualidade nas escolas públicas dificulta a realização de uso de materiais e recursos didáticos on-line.

Apesar desses obstáculos, vemos esses desafios como incentivo para o nosso processo formativo, pois nos permitem compreender um pouco da dinâmica e dos desafios enfrentados no dia a dia do ensino

público e dos alunos que estão estudando em escolas de tempo integral. Buscamos, assim, desenvolver atividades que contornem esses problemas e estimulem os alunos a se interessarem pela proposta da eletiva

Outro desafio encontrado para a realização do projeto Cine Sofia se deu por uma reforma em andamento na escola, o que impossibilitou as aulas de acontecerem em modo presencial. Para os momentos que não podiam acontecer de forma remota foram utilizados dois espaços: o ginásio da escola e a Câmara de Vereadores do município. Embora tenhamos enfrentado esta situação particularmente desafiadora para o desenvolvimento da nossa eletiva, isso não afetou negativamente a aplicação da nossa intervenção. Em conclusão, destacamos a importância do pensamento filosófico e das atividades relacionadas à leitura, ao cinema e à logopatia para fixar os conteúdos disciplinares e superar as dificuldades de aprendizagem dos estudantes. Essas reflexões nos ajudaram a compreender a importância do planejamento, do trabalho com materiais didáticos que envolvem cinema e filosofia, do estabelecimento de objetivos e estratégias, e da realização de um trabalho docente criativo, lúdico e significativo.

Além disso, atividades envolvendo a leitura, o cinema e a logopatia desempenham papéis complementares e cooperativos no processo de aprendizagem. A leitura possibilita a aquisição de conhecimento, expandindo os horizontes do estudante e estimulando sua imaginação. O cinema, por sua vez, é um poderoso recurso filosófico para o compartilhamento de histórias, emoções e reflexões, contribuindo para o desenvolvimento da empatia e do pensamento crítico e filosófico. A logopatia, por sua vez, é fundamental para aprimorar as habilidades de comunicação e linguagem, permitindo que os estudantes se expressem de maneira clara e assertiva.

Ao abordar esses temas filosóficos também não podemos ignorar a importância do planejamento cuidadoso das aulas e do trabalho com materiais didáticos, pois essas estratégias permitem um ensino

mais envolvente e personalizado. Estabelecer objetivos claros e estratégias bem definidas é importante para orientar o processo educacional e garantir que os estudantes alcancem seu pleno potencial. Ademais, ao adotar práticas docentes criativas, lúdicas e significativas, os professores criam um ambiente de aprendizagem estimulante e prazeroso, promovendo o engajamento e a motivação dos alunos.

Através dessa abordagem, os estudantes desenvolvem habilidades cognitivas, emocionais e sociais importantes, preparando-os para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo. Portanto, é inegável a relevância do pensamento filosófico e das atividades mencionadas, pois elas contribuem de maneira significativa para a formação integral dos estudantes, permitindo que eles atinjam sucesso acadêmico e pessoal.

Referências

- BRASIL. *Lei nº 11.684/08*. Altera o art. 36 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. Brasília, 2008. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/93696/lei-11684-08>. Acesso em: 11 de setembro de 2022.
- CABRERA, Julio. *O cinema pensa: Uma introdução à filosofia através dos Filmes*. São Paulo: Rocco Digital, 2012.
- CAMPANER, Sônia. *Filosofia: ensinar e aprender*. São Paulo: Saraiva, 2012.
- CERLETTI, Alejandro. *O ensino de filosofia como problema filosófico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- CHAUÍ, Marilena, *Iniciação à Filosofia*. São Paulo: Ática, 2017.
- COTRIM, Gilberto; FERNANDES, Mirna. *Fundamentos de filosofia*. São Paulo: Saraiva, 2016.
- SALES, Indianara de Almeida Silva. *Fake News e o Mito da Caverna*. Youtube, 7 set 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=SDmZPJik-Cms>. Acesso em 05/11/2022.

- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GAMBOA, Silvio Sánchez. *Pesquisa em Educação: Métodos e epistemologias*. Chapecó: Argos, 2018.
- GALLO, Silvio. *Filosofia no Ensino Médio*. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.
- LIPMAN, Matthew. *Filosofia vai à escola*. São Paulo: Summus, 1990.
- MACHADO, Igor José de Renó. *Da escola para o mundo: Projeto Integradores: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas*. São Paulo: Ática, 2020.
- MELANI, Ricardo. *Diálogos: Primeiros Estudos em Filosofia*. São Paulo: Moderna, 2017.
- MELO, Joelma Kelly Oliveira de. *A Importância do Hábito da Leitura na Educação de Jovens e Adultos*. 2018. 31f. Monografia (Graduação em Pedagogia). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/11159/1/JKOM07082018.pdf>. Acesso em: 05/11/2023.
- RODRIGO, Lúcia Maria. *Filosofia em sala de aula: teoria e prática para o ensino médio*. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

Possibilidades logopáticas no ensino de filosofia (1)¹: Hegel e “Justiça” de Maria Augusta Ramos

Suzano de Aquino Guimarães²

DOI: <https://doi.org/10.58942/eqs.197.17>

1 Introdução

O Novo Currículo do Ensino Médio no Estado Pernambuco (2021) nomeia explicitamente o filósofo G. W. F. Hegel (1770-1831) e

¹ Este é o primeiro de uma série prevista de três trabalhos sobre o tema. A versão aqui publicada é uma adaptação de comunicação apresentada no GT Filosofar e Ensinar a Filosofar durante o XX Encontro da ANPOF (2024), na UNICAP (Recife/PE). O texto apresenta resultados parciais do Grupo de Estudos e Práticas “Hegel e ensino de filosofia”, bem como do Projeto de Pesquisa “Aprendendo filosofia se ensina a filosofar? Pesquisa filosófica sobre filosofia e seu ensino numa perspectiva hegeliana e interdisciplinar”, ambos da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e coordenados pelo Prof. Dr. Suzano de Aquino Guimarães (UFPE). Este último é vinculado ao Grupo de Pesquisas Laboratório de Estudos Hegelianos (LEH), liderado pelo Prof. Dr. Marcos Fábio Alexandre Nicolau da Universidade do Vale do Acaraú (UVA), no Ceará (CE).

² Professor do Departamento de Filosofia da UFPE e do Mestrado Profissional em Filosofia (Prof-Filo UFPR / Núcleo UFPE). É Membro-Fundador da Sociedade Hegel Brasileira. Participa dos grupos de pesquisa: Laboratório de Estudos Hegelianos (Universidade Estadual Vale do Acaraú Ceará-CE) e Sertão Filosófico. Participa também como colaborador dos projetos de extensão CINEFILÔ (IFPE), Seletiva Nacional para a International Philosophy Olympiad (UFSM) e Olimpíada Nacional de Filosofia (UFSM). Coordena o Projeto de Pesquisa “Aprendendo filosofia se ensina a filosofar? Pesquisa filosófica sobre filosofia e seu ensino numa perspectiva hegeliana e interdisciplinar” (UFPE/UVA-CE) e Grupo de Estudos e Práticas “Hegel e Ensino de filosofia” (UFPE).

E-mail: suzano.guimaraes@ufpe.br

sua relação com os temas “Cidadania e Estado” enquanto “objetos de conhecimento”. Já o filósofo Julio Cabrera (1944-) apresenta em seu livro “O Cinema Pensa: uma introdução à filosofia através dos filmes (2006)” a noção de “Logopatía”, na qual razão e emoção são compreendidas como inseparáveis no que diz respeito ao impacto cognitivo-afetivo das imagens na chamada produção cine-filosófica. Por fim, a cineasta Maria Augusta Ramos (1964-), em seu documentário “Justiça” (2004), provoca uma reflexão sobre a realidade brasileira expondo o cotidiano de personagens (réus, familiares e operadores do direito) a partir do sistema judiciário. Assim sendo, admitindo o que foi dito acima e considerando a Lei Federal nº 13.006 de 2014 que determina exibição de filmes nacionais nas escolas de educação básica, trata-se neste trabalho de, brevemente, enquanto exercício de “filosofar e ensinar a filosofar”, pensar e apresentar possibilidades logopáticas do ensino de filosofia no Ensino Médio, notadamente sobre conceitos fundamentais da filosofia do direito de Hegel.

2 A promessa

Há muito tempo, em um bairro muito, muito distante³... o autor deste texto estava em casa tentando pela milésima vez entender Kant. Já quase desistindo, se sentindo um exemplar B-173⁴, eis que o tal do juízo sintético *a priori* virou nova sinapse. E transfigurado, com todo seu corpo brilhando dourado, como aquele velhinho que Amélie Poulain ajudou a atravessar a rua⁵, ligou para seu amigo estudioso de Aristóteles e gritou: Entendi, entendi! Finalmente entendi, Klebão!

³ Referência à franquia Guerra nas Estrelas (1977-2019), criada por George Lucas.

⁴ Referência à passagem kantiana na 2ª edição da Crítica da Razão Pura (1787) sobre “carência de faculdade de julgar”.

⁵ Referência ao filme O Fabuloso Destino de Amélie Poulain (2001), de Jean-Pierre Jeunet.

A precária descrição acima tenta exemplificar o impacto cognitivo-existencial resultante da leitura pessoal de um texto filosófico e sua consequente experiência de aprendizagem. As referências cinematográficas não foram ocasionais. O mote foi a “logopatia” na sua relação com ensino de filosofia. No caso, ainda sem apresentar nem desenvolver tal conceito, pergunta-se: um filme poderia proporcionar uma experiência impactante de aprendizagem conceitual tanto quanto um livro proporcionou conforme o relato anterior?

É rotina para professores da rede pública estadual de Pernambuco a preparação de aulas de filosofia para turmas de 1º ano do Ensino Médio a partir do documento normativo intitulado “Organizador Curricular Por Bimestre”. Aqui, encontramos 12 habilidades específicas, extraídas de 12 habilidades da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, indicada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e seus correspondentes 12 objetos de conhecimento. Entre tais habilidades específicas e objetos correspondentes, encontramos indicados para o 3º bimestre o seguinte par:

HABILIDADES ESPECÍFICAS DOS COMPONENTES: (EM13CHS603FI23PE) Compreender de modo crítico a relação entre cidadania, democracia e poder político e suas implicações nos processos que legitimam os sistemas de organização política, tendo em vista a promoção do Estado Democrático de Direito. OBJETOS DE CONHECIMENTO: **Cidadania**, Democracia e Liberdade; **Estado**, Sistemas de Governo e finalidades da vida política. Filosofia Moderna: Locke, Rousseau e **Hegel** (Secretaria, 2024, p. 5, grifo nosso em negrito)

Como vimos acima, o filósofo Hegel é citado explicitamente. Assim, é conteúdo obrigatório. E para nosso propósito destacamos também os termos “cidadania e Estado”. No caso, vamos considerar brevemente a perspectiva hegeliana sobre o tema desde sua “Filosofia do Direito”.

Diz Hegel (2024, p. 180, grifos em itálico do autor):

Diante da pergunta de um pai sobre a melhor maneira de educar eticamente seu filho, um pitagórico deu a resposta (que é também colocada na boca de outros): quando tu fazes dele um *cidadão de um Estado de boas leis*.

Ora, um indivíduo qualquer é e não é somente um indivíduo. Admitindo sociedades ocidentais democráticas e burguesas, podemos dizer que o chamado indivíduo nasce e é mantido como “membro” de uma família. Depois “sai de casa”, nega a família e “vira coisa atomizada” na sociedade, carecendo se associar para se manter. Por fim, nega e conserva, ao mesmo tempo, tal condição, quando é elevado à “indivíduo social”; ou seja, hegelianamente, é “cidadão”, membro do Estado, reconhecido e reconhecendo reciprocamente. A verdade do indivíduo é o cidadão pois desde sempre havia uma comunidade que garantia e “cultivava” sua existência. E se assim não fosse ou quando assim não é já não estamos mais conforme o conceito de Estado para Hegel.

Aqui é importante um esclarecimento sobre dialética hegeliana e seu conceito-chave “*aufheben*” traduzido por “suprassumir” pelo notável filósofo brasileiro, nascido cearense e pernambucano de coração, padre Paulo Meneses, pesquisador do pensamento hegeliano e professor da Universidade Católica de Pernambuco. O neologismo acima “conseguiu significar o caráter progressivo de uma ação que, ao mesmo tempo, realiza um suprimir [sumir], um conservar [assumir] e um elevar [supra+assumir]” (Hegel, 2016, p. 20 [Nota dos tradutores]). Ora, uma semente qualquer é e não é somente uma semente. A semente de caju, por exemplo, quando cultivada, é negada e brota; mas conserva o caju que é e “vira pé de caju”. O cajueiro, por sua vez, também é negado, mas conserva o caju no fruto até “cair de maduro” e virar semente novamente; ou suco depois do almoço e castanha no “tira gosto”. A semente de caju é suprassumida no fruto. E o verdadeiro caju não é apenas a semente ou o fruto, não é apenas sua natureza; é também toda sua história contada. Cada determinação da realidade tem

sua verdade quando suprassumida, ou seja, há um tipo de desenvolvimento progressivo de uma totalidade de relações recíprocas que vai se reconhecendo retrospectivamente.

Vale a pena rememorar, notadamente para um eventual leitor e ainda não iniciado nos estudos hegelianos, aquela famosa passagem da Fenomenologia do Espírito (1807):

O botão desaparece no desabrochar da flor, e poderia dizer-se que a flor o refuta; do mesmo modo que o fruto faz a flor parecer um falso ser-aí da planta, pondo-se como sua verdade em lugar da flor: essas formas não só se distinguem, mas também se repelem como incompatíveis entre si. Porém, ao mesmo tempo, sua natureza fluida faz delas momentos da unidade orgânica, na qual, longe de se contradizerem, todos são igualmente necessários. É essa igual necessidade que constitui unicamente a vida do todo (Hegel, 2002, p. 26)

No vocabulário hegeliano, o Estado é ontologicamente primeiro e suprassunção de suas formas fenomenologicamente anteriores, a saber, família e sociedade civil-burguesa, ou seja, é negação, conservação e elevação das particularidades à significação dialética de universal. O Estado não tem seu fundamento no sentimento, como na família, nem no contrato, como na sociedade, mas na razão enquanto devir e não como dever-ser. Contudo, não se deve confundir a Ideia de Estado com as configurações do Estado político nem com as vicissitudes do governo da ocasião. A Constituição é o que identifica um povo enquanto Estado e a ação dos cidadãos conforme tal constituição é a “prova do pudim”. Com efeito, o exercício da cidadania é fruto do processo próprio e constitutivo de autodiferenciação do *ethos* em determinações, normativas e sentidos diversos. Daí o Estado aparecer como unidade diferenciada do todo e condição imanente para efetivação da cidadania. É quando ocorre o reconhecimento do Nós no eu e do Eu no nós.

3 A virada

Julio Cabrera (1944-), filósofo nascido argentino e radicado no Brasil, apresenta em seu livro “O Cinema Pensa: uma introdução à filosofia através dos filmes” (2006) a noção de “Logopatia”, na qual razão e emoção são compreendidas como inseparáveis no que diz respeito ao impacto cognitivo-afetivo das imagens numa produção considerada cine-filosófica. Não é o caso de uma ontologia do cinema, e sim de uma proposta de compreensão da realidade não apenas pela racionalidade lógica (*logos*), mas também pelo elemento afetivo (*pathos*), ou seja, uma compreensão “logopática”, racional e afetiva simultaneamente. Com efeito, nesta perspectiva, “compreender de modo crítico” é mais do que explicar e o vivido é condição para o que for entendido.

Diz Cabrera (2006, p. 35):

Os conceitos-imagem do cinema, por meio desta experiência instauradora e plena, procuram produzir em alguém (um alguém sempre muito indefinido) um impacto emocional que, ao mesmo tempo, diga algo a respeito do mundo, do ser humano, da natureza etc. e que tenha um valor cognitivo, persuasivo e argumentativo através de seu componente emocional. Não estão interessados, assim, somente em passar uma informação objetiva nem em provocar uma pura explosão afetiva por ela mesma, mas em uma abordagem que chamo aqui de logopática, lógica e pática ao mesmo tempo. Não se deve confundir “impacto emocional” com “efeito dramático”. Um filme pode não ser “dramático” nem buscar determinados “efeitos” e, apesar disto, ter um impacto emocional, um componente “pático”.

É importante destacar que os conceitos-imagem, enquanto experienciais, exigem desenvolvimento temporal, no caso, tempo cinematográfico. Deste modo, a princípio, não é possível numa única “cena” haver conceito-imagem”; somente o filme inteiro o constitui. Contudo, no nível abstrato e não literal, uma aproximação razoável do conceito-imagem pode ser admitida em unidades menores; uma vez que

encenam aquilo que, por oposição e conflito, um conceito-ideia somente faz referência externa.

Cabrera (2007) considera Hegel um filósofo logopático e, em seu livro acima destacado, indica filmes com os quais podemos experimentar pensar conteúdos filosóficos também já pensados em leituras de escritos hegelianos. Apesar das várias indicações de filmes como exemplos logopáticos de exercício filosófico, não identificamos nenhum título brasileiro. Assim, motivado pela Lei Federal nº 13.006 de 2014, que determina exibição de filmes nacionais nas escolas de educação básica, encontramos o documentário “Justiça” (2004) da cineasta Maria Augusta Ramos (1964-) como sugestão de atividade e pesquisa a partir da logopatia e numa perspectiva dialética e hegeliana.

4 O Grande Truque⁶

O tema “justiça” é recorrente tanto na produção intelectual de várias disciplinas acadêmicas quanto nas manchetes dos jornais. A complexidade da questão remete a dimensões e conceitos conflitantes como propriedade, cidadania, Estado etc. O documentário acima destacado provoca uma reflexão sobre a realidade brasileira, expondo o cotidiano de personagens (réus, familiares e operadores do direito) a partir do sistema judiciário.

Em momento significativo da película, a defensora pública comenta com sua família que um promotor havia se lamentado dizendo que, nesse país, “ninguém vai preso”. Ao que a própria defensora também já havia se lamentado dizendo que “quem está preso, na verdade... só tem pé-de-chinelo. Ladrão de galinha, aquele povo mais miserável”. Ora, o chamado “furto famélico”, aquele que ocorre sobre gêneros

⁶ Os títulos desta seção e das duas anteriores são uma referência ao filme O Grande Truque (2006), de Christopher Nolan.

alimentícios de primeira necessidade e de pequeno valor, é passível de pena de multa sem detenção do “criminoso”.

Sobre tal situação, Hegel oferece uma passagem exemplar em *Filosofia do Direito* (1821):

Adendo: A vida, como totalidade das finalidades, tem um direito contra o direito abstrato. Se, por exemplo, por meio do roubo de um pão se pode sobreviver, assim, com efeito, por meio disso a propriedade de algum ser humano é lesada, mas seria injusto considerar esta ação como um roubo comum. Se não fosse permitido ao ser humano ameaçado em sua vida proceder dessa forma, assim ele seria determinado como destituído de direito, e quando a vida lhe é negada, toda sua liberdade seria negada. [...] Por isso, só a necessidade do presente imediato pode justificar uma ação injusta, porque na sua própria omissão residiria novamente o cometimento de uma injustiça e, com efeito, da injustiça máxima, a saber, a total negação do ser aí da liberdade (Hegel, 2024, p. 144)

Neste sentido, julgamos que o trecho seletado acima do documentário “Justiça” pode mobilizar reflexão e debate importantes para compreensão “de modo crítico”, por exemplo, de conceitos como cidadania e Estado, notadamente numa perspectiva hegeliana, também a partir de trecho seletado de sua obra, como vimos acima. E, mais ainda, se for o caso, esta atividade pode se configurar como uma experiência logopática de aprendizagem filosófica.

5 Considerações finais

Agora, convém perguntar: é possível ensinar Hegel numa aula de 50 minutos? Certamente “não” seria a resposta comum. Por outro lado, caberia provocar: é possível aprender Hegel após 4 anos de doutorado?

Entendemos que a filosofia “deve ensinar-se e aprender-se, como qualquer outra ciência” (Hegel, 1989, p. 373), que ensinar e aprender filosofia não é “mistério insondável”, notadamente se ocorrer em

ambiente institucional, mas também não é “obviedade ululante”. Não é objetivo do ensino médio “formar filósofos”, mas o ensino de filosofia é um “problema filosófico” e nos limites e nas possibilidades da institucionalidade é um desafio constante da prática docente⁷.

A aula de filosofia pode ocorrer em outros espaços e tempos pedagógicos além da sala de aula. Currículo é tudo que acontece na escola e, se intencional, fora dela também, por exemplo, em visitas técnicas. No caso, projetos de extensão como o “CineFilô”, liderado pela professora Fernanda Tenório do IFPE (*Campus Recife*)⁸, tem recebido turmas do ensino médio da rede pública estadual, como aquelas da EREM José Mariano (Recife/PE), sob condução do professor Ubaldo Araújo, para sessões, com exibição de filmes e debates a partir da perspectiva filosófica, protagonizadas tanto por alunos quanto por professores convidados de outras áreas além da filosofia.

Assim sendo, considerando tudo que foi exposto acima, julgamos que há possibilidades logopáticas de ação pedagógica no ensino de filosofia, com intenção interdisciplinar, capaz de cumprir o que se determina nos documentos normativos e o que se espera de um “ensaio” da atividade filosófica na educação formal e institucionalizada do ensino médio.

Por fim, uma última historinha. Há pouco tempo, em uma rede social muito, muito famosa... o autor deste texto viu um vídeo onde aparecia o único ganhador em língua portuguesa do Prêmio Nobel de Literatura (1998), a saber, José Saramago (1922-2010), numa sala de

⁷ Para saber mais, recomendamos: Dossiê As pesquisas sobre o Ensino de Filosofia no Brasil: perspectivas históricas sobre o campo, *Educação e Filosofia*, Uberlândia, v. 38, 2024. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/>. Acesso em 30 dez. 2024 e Dossiê As pesquisas sobre o Ensino de Filosofia no Brasil: perspectivas epistemológicas sobre o campo, *Educação e Filosofia*, Uberlândia, v. 38, 2024. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/>. Acesso em 30 dez. 2024.

⁸ Para saber mais, recomendamos: CINEFILO (@cinefiloifpe). Disponível em: <https://www.instagram.com/cinefiloifpe?igsh=MWFybzdsb3JhN2l3ZA==> Acesso em 30 dez. 2024.

cinema assistindo adaptação de seu romance “Ensaio sobre a cegueira” (2008) realizada por nosso cineasta Fernando Meireles (1955-). Zoom para o rosto de Saramago chorando discretamente de modo contido. Meireles está ao seu lado. Saramago diz: “Fernando... Estou tão feliz por ter visto esse filme... como estava quando acabei de escrever o livro”. Que o efeito dramático do cinema seja mobilizador da experiência logopática no ensino de filosofia.

Referências

- CABRERA, Julio. *De Hitchcock a Greenaway pela história da filosofia: novas reflexões sobre cinema e filosofia*. São Paulo: Nankin, 2007.
- CABRERA, Julio. *O cinema pensa: Introdução à filosofia através dos filmes*. Rio de Janeiro: Rocco, 2006.
- GUERRA NAS ESTRELAS. Direção: George Lucas. EUA: Lucasfilm. 1977-2019 (Franquia).
- HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. *Ciência da lógica: 1. A doutrina do ser*. Traduzido por Christian G. Iber, Marloren L. Miranda e Federico Orsini. Petrópolis, RJ: Vozes; Bragança Paulista, SP: Editora Universitária São Francisco, 2016.
- HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. *Fenomenologia do Espírito*. Trad. Paulo Meneses. Petrópolis, RJ: Vozes; Bragança Paulista: USF, 2002.
- HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. *Princípios da Filosofia do Direito ou Direito Natural e Ciência Política em Compêndio*. Tradução dos Parágrafos e Anotações: Paulo Meneses (In Memoriam), Agemir Bavaresco, Alfredo Moraes, Danilo Vaz Curado R. M. Costa, Greice Ane Barbieri e Paulo Roberto Konzen. Tradução dos Adendos: João A. Wohlfart, Márcio E. Schäfer e Thadeu Weber. 2. ed. rev. Porto Alegre, Editora Fênix, 2021. Disponível em: <https://fundarfenix.com.br/ebook/181filosofia-do-direito-de-g-w-f-hegel-2o-edicao/> Acesso em: 30 dez. 2024.
- HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. *Propedêutica filosófica*. Trad. Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1989.

- JUSTIÇA. Direção e Roteiro: Maria Augusta Ramos. Holanda/Brasil: Co-produção Limite Produções, Selfmade Films e NPS Television. Duração: 100 min., cor, 35mm., 2004. 1 DVD.
- KANT, Immanuel. *Crítica da razão pura*. Tradução de Manuela Pinto dos Santos e Alexandre Fradique Morujão. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.
- O FABULOSO DESTINO DE AMÉLIE POULAIN. Direção: Jean-Pierre Jeunet. França/Alemanha: Helmut Breuer, Bastian Griesse, Claude Ossard. Duração: 122 min., cor, 2001. 1 DVD.
- O GRANDE TRUQUE. Direção: Christopher Nolan. Reino Unido/EUA: Christopher Nolan, Emma Thomas e Aaron Ryder. Duração: 130 min., cor, 2006. 1 DVD.
- SECRETARIA de Educação e Esportes de Pernambuco. ORGANIZADOR CURRICULAR POR BIMESTRE – ENSINO MÉDIO – FILOSOFIA. Disponível em: https://portal.educacao.pe.gov.br/wp-content/uploads/2023/08/Organizador_Curricular_FBG_Filosofia.pdf Acesso em 30 dez. 2024.

Interseção entre filosofia do ‘mestre ignorante’ de Jacques Rancière à prática da curadoria digital

Alexnaldo Teixeira Rodrigues¹

DOI: <https://doi.org/10.58942/eqs.197.18>

1 Introdução

Este é um estudo em andamento, conduzido no âmbito do Projeto de Pesquisa *Filosofia Criativa: desenvolvendo uma didática disruptiva para o ensino filosófico* — Resolução CONSEPE/UEFS 037/2024 e do Projeto de Extensão *Filosofando em Múltiplas Linguagens* — Resolução CONSEPE/UEFS 071/2023, do Curso de Filosofia da UEFS, analisando como essa articulação pode transformar o processo educacional. Investigamos como integrar a abordagem do “Mestre Emancipador” com a prática da “Curadoria Educacional”, como recurso para o desenvolvimento de um ensino de filosofia ativo nas escolas. Essa prática promove inovações educativas e estabelece novas relações entre mestres e

¹ Graduação em Filosofia, Mestrado em Educação, Doutorado em Estudos Interdisciplinares Sobre Mulheres, Gênero e Feminismo pela Universidade Federal da Bahia; Especialização em Educação Digital pela Universidade Estadual da Bahia; Especialização em Projetos Sociais e Políticas Públicas pelo SENAC. Atualmente é Docente da Fundação Visconde de Cairu e Docente do Curso de Filosofia da Universidade Estadual de Feira de Santana. Tem experiência na área de Filosofia, com ênfase em Filosofia da Educação – Ensino de Filosofia, Filosofia Política e Ética, atuando principalmente nos campos da Educação, Direitos Humanos, Gênero/Feminismo(s), Ética e Filosofia Política. E-mail: atrodrigues@uefs.br

aprendizes, fundamentadas nos princípios de emancipação e igualdade de inteligências propostos por Jacques Rancière, que ecoam a filosofia da educação libertadora de Paulo Freire, enfatizando a importância da conscientização e da autonomia no processo de aprendizagem.

A metodologia adotada compreende uma pesquisa bibliográfica e revisão de estudos que aplicaram as abordagens propostas na prática educacional. O foco é compreender como essa integração pode impactar o processo educacional, enriquecendo tanto a teoria quanto a prática do ensino de filosofia na educação básica. Busca-se, assim, contribuir para uma aprendizagem filosófica mais criativa, engajada e significativa para o/a estudante, em consonância com a ideia de que a educação deve promover não apenas a transmissão de conhecimento, mas também o desenvolvimento do pensamento crítico e da capacidade de questionar.

2 Do Mestre Ignorante à curadoria digital: a emancipação intelectual na era da informação

2.1 O Mestre Ignorante: desafiando a hierarquia do saber

A obra *O Mestre Ignorante*, de Jacques Rancière, narra a história envolvente de Joseph Jacotot (1770-1840), um francês exilado na Bélgica, que desafiou as suposições tradicionais do ensino. Ele proporcionou aos seus alunos uma experiência única: entregou-lhes um livro bilingue de *Telêmaco*, em holandês e francês, e os instruiu a ler e interpretar o texto em francês, sem qualquer explicação prévia do conteúdo ou da gramática. Surpreendentemente, os estudantes concluíram a atividade com excelência, demonstrando a mesma qualidade de desempenho que seus colegas franceses. Essa experiência evidencia a capacidade dos alunos para aprender por si mesmos, desafiando a ideia aristotélica de que o conhecimento só pode ser transmitido pelos mestres.

Rancière questiona se aprender depende da capacidade individual ou da transmissão pelo mestre, levantando a questão se todos podem compreender por si mesmos o que outros entendem. A tradição educacional sugere que ensinar envolve transmitir conhecimentos e formar mentes, levando-os dos conteúdos mais simples aos mais complexos. O mestre se coloca entre o texto e o aluno, apesar da capacidade inerente do aluno de aprender autonomamente (cf. Rancière, 2002, p. 17). Em seus fins e meios

[...] A finalidade normal da razão pedagógica é fazer o ignorante aprender aquilo que ele não sabe, suprimir a distância entre ele e o conhecimento. Seu meio normal é a explicação. Explicar é dispor os elementos do conhecimento a serem transmitidos em conformidade com as — assim supostas — limitadas capacidades dos espíritos a serem instruídos. Mas essa ideia de simples conformidade rapidamente se revela tripulada por um voo ao infinito. A explicação é acompanhada pela explicação da explicação. São necessários livros para explicar aos ignorantes o conhecimento a ser aprendido. Mas esta explicação é, aparentemente insuficiente: são necessários professores para explicar aos ignorantes os livros que lhes explicam o conhecimento (*savoir*). É preciso, ainda, que haja explicações para que o ignorante possa entender a explicação que o permite compreender. A regressão seria infinita se a autoridade do professor não o impedisse de fato, tornando-se o juiz a determinar o ponto em que as explicações já não precisam ser mais explicadas (Rancière, 2022, p. 54-55).

Segundo Jacques Rancière (Cf. 2022, p. 55), Jacotot revela o paradoxo fundamental da lógica da razão explicadora: em vez de superar a desigualdade, a explicação a reforça, tornando-se um fim em si mesma. Ao explicar algo, assume-se que o aprendiz é incapaz de compreender sem essa intervenção, o que reforça sua posição de inferioridade. “Essa é a desigualdade específica que a razão pedagógica coloca em cena (*met em scène*). Esta encenação tem três traços específicos” (Rancière, 2022, p. 57). Primeiro, estabelece uma separação entre a inteligência empírica, baseada na intuição e na experiência, e a inteligência sistemática, ligada à razão e ao saber formal, criando uma

hierarquia entre quem ensina e quem aprende. Segundo, propõe uma hierarquia entre o claro e o obscuro, em que o explicador conduz o aprendiz da suposta obscuridade ao entendimento, mas frequentemente obscurece o que parecia evidente. Por fim, apresenta o aprendizado como um processo progressivo e controlado, ajustado à capacidade atribuída ao aprendiz, o que reforça sua dependência do explicador. Dessa forma, a lógica explicativa não emancipa, mas consolida a desigualdade, enquanto formas horizontais de aprendizado autodi-data questionam essa estrutura hierárquica (cf. Rancière, 2022, p. 55-57).

O método tradicional de simplesmente compreender, muitas vezes adotado, portanto, não conduz à emancipação intelectual; ao contrário, pode resultar em empobrecimento intelectual. Rancière (2002; 2022) argumenta que o verdadeiro empecilho ao desenvolvimento intelectual não é a ignorância, mas a aceitação da desigualdade (cf. Rancière, 2022, p. 58), que impede o aprendizado autônomo e a exploração ativa do conhecimento.

Ao adotar essa abordagem do mestre explicador, que é também a razão pedagógica de todo projeto educativo moderno, o/a aluno/a é interrompido/a em seu processo de pensamento, perdendo a confiança em suas próprias capacidades e deixando de desenvolver suas próprias vias de aprendizado. Isso cria uma dicotomia entre o conhecimento adquirido passivamente e a exploração ativa do conhecimento. Assim, embora o/a aluno/a possa progredir superficialmente, ele/a não alcança verdadeira autonomia intelectual. “[...] Para Jacotot, a lógica geral desse processo que trabalha sobre a pressuposição da desigualdade merece o nome de embrutecimento (*abrutissement*)” (Rancière, 2022, p. 57).

Em contraposição à *razão pedagógica do mestre explicador*, Jacotot apresenta a *razão do mestre ignorante*, que assume a igualdade como um axioma fundamental a ser demonstrado no próprio ato de ensinar.

Há uma igualdade dos seres falantes que precede a relação desigual e condiciona seu próprio exercício. É isso que Jacotot denomina igualdade das inteligências. Isto não significa que todos os exercícios, de todas as inteligências, se equivalem. Significa que há apenas uma inteligência em ação em todos os aprendizados intelectuais. O mestre ignorante — isto é, ignorante quanto à desigualdade — se dirige, portanto, ao “ignorante” não do ponto de vista da sua ignorância, mas de seu conhecimento (*savoir*), já que o suposto ignorante conhece, de fato, uma infinidade de coisas. Ele as aprendeu ao ouvir e repetir, ao observar e comparar, ao adivinhar e verificar. [...] É necessário obrigá-lo a relacionar o que ele não sabe com o já conhecido; a observar e comparar; a relatar o que foi visto e a verificar o que foi dito. Se ele se recusa a fazê-lo, é porque pensa que não é possível ou necessário que ele saiba mais (Rancière, 2022, p. 58).

O princípio da igualdade na aprendizagem afirma que todos têm igual capacidade de aprender, requerendo apenas a vontade de se engajar no processo.

O axioma da igualdade das inteligências não afirma nenhuma virtude específica do ignorante, nenhuma ciência dos humildes ou a inteligência das massas. Ele afirma, simplesmente, que há apenas um tipo de inteligência em ação em todas as aprendizagens intelectuais. Trata-se de relacionarmos o que ignoramos ao que sabemos, de observar e comparar, de dizer e verificar. O estudante (*élève*) é sempre um pesquisador. E o professor é, em primeiro lugar, um homem que fala com outro, que conta histórias e devolve a autoridade do saber à condição poética de toda a transmissão de palavras (Rancière, 2022, p. 59).

Segundo Rancière, o método da igualdade é baseado na vontade, permitindo aprendizado autônomo, sem a necessidade de um mestre.

O mestre é visto como emancipador, ao lado do aluno, promovendo o uso da própria inteligência. Não há hierarquia na inteligência durante o processo de aprendizagem. A inteligência deve ser livre, e a vontade e a liberdade do aluno e do professor se combinam igualitariamente para alcançar o conhecimento. Essa dinâmica pedagógica da

liberdade e da vontade torna a inteligência emancipadora ao se tornar igualitária.

2.2 O/a educador/a no Século XXI: facilitador/a da autonomia crítica na sociedade da informação

A produção de informação na web tem se intensificado rapidamente, produzindo uma gama de dados digitais em ritmo exponencial, e as consequências dessa revolução incluem uma inegável reestruturação da educação, especialmente no que diz respeito ao currículo (Führ, 2018) e às formas de aprender-ensinar (Tavares *et al.*, 2021). A compreensão das competências digitais docentes é essencial para uma educação disruptiva que incorpore o entendimento de que a aprendizagem não se restringe aos espaços formais e físicos das instituições educacionais (Ota; Dias-Trindade, 2021). A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) advoga a inclusão de tecnologias digitais no ensino e a implementação de novas metodologias que possibilitem “[...] compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais [incluindo as escolares]” (Brasil, 2017, p. 9) — como preconiza a quinta competência geral da Educação Básica.

Segundo Regina Führ (2018), a educação, em resposta às transformações sociais atuais, deve definir as competências fundamentais do/a cidadão/ã contemporâneo/a inserido/a na cultura digital. Em suas palavras:

[...] a educação e o currículo devem oferecer oportunidades de experiências para que os indivíduos se tornem autores de suas próprias vidas, aprendizes autônomos, pesquisadores éticos, comunicadores eficazes, cidadãos solidários revestidos de humanessência e comprometidos com a sociedade, criativos, com domínio em suas áreas de interesse, e colaboradores efetivos em grupos e comunidades (Führ, 2018, p. 2).

É fundamental reconhecer que os/as discentes dispõem de “[...] a possibilidade de consumir, buscar, comparar, processar, avaliar, selecionar e criar informações por meio de diferentes relacionamentos e contatos nas redes sociais, produzindo conteúdos e experiências” (Führ, 2018, p. 2). Contudo, diante da imensa quantidade de dados disponíveis, “[...] gerenciar informações criticamente, elaborar, planejar, compartilhar e atuar em grupos para ressignificar o conhecimento [...]” torna-se uma tarefa meticulosa e indispensável, conforme ressalta Führ (2018, p. 4). Nesse contexto, a prática da curadoria deve ser incorporada ao ambiente escolar, promovendo a formação de discentes capazes de protagonizar seu próprio aprendizado, ao mesmo tempo em que desenvolvem pensamento crítico e engajamento social.

A sociedade encontra-se imersa em um novo paradigma: a educação 4.0, caracterizada pela presença constante de aparatos tecnológicos, pela velocidade da informação e pela integração dessas ferramentas ao cotidiano escolar (cf. Correa Júnior; Vosgerau; Martins, 2020, p. 2). Nesse cenário, o/a docente assume o papel de curador/a das múltiplas informações, em parceria com o/a discente, utilizando metodologias ativas que “[...] possibilitem e estimulem a autonomia, a criatividade, a solidariedade, a colaboração, a investigação em forma de pesquisa, inovação, interação e a cultura maker e coworking” (Führ, 2018, p. 1). O/a professor/a, portanto, não se limita a selecionar conteúdos relevantes, mas cria um ambiente de aprendizagem que estimula a participação ativa e a construção coletiva do conhecimento.

A curadoria educacional emerge, assim, como uma resposta às demandas da era digital, sendo fundamental para auxiliar os/as discentes a navegar por uma vasta quantidade de informações disponíveis.

Não é possível pensar em processo curador unilateral, ou mesmo pensar que tal “cura” ocorra involuntariamente, sem reflexão ou empenho intelectual individualizado. As transformações exigem um grau de esforço e de envolvimento visando à melhoria de uma situação. Assim, por exemplo, se o aluno é preparado para conhecer e dominar fatos

sólidos, conceitos, seja da história, seja da geografia, da física, da sociedade, entre outras áreas de conhecimento, ele terá de ser orientado a buscar um foco, ter ferramentas intelectuais para fazer escolhas e ter sempre condições de discernir. Deve também ser preparado a desconfiar de fatos, encontrar incongruências quando esses fatos não forem coerentes nem apresentarem uma argumentação consistente. Assim, um pressuposto da curadoria educacional é a preparação do aluno para assumir posicionamentos críticos, sensíveis, acurados e próprios, a partir de bases sólidas, pesquisadas e seguras (Garcia; Czeszak, 2020, p. 30).

Essa prática pode ser entendida como uma extensão do conceito de “mestre ignorante”, conforme proposto por Rancière, em que o/a docente, ao invés de ser o único detentor do saber, assume a função de mediador, permitindo que os/as estudantes se tornem protagonistas de sua própria jornada de aprendizado. Nesse processo, eles/as utilizam sua inteligência de forma autônoma e crítica, desenvolvendo uma capacidade de aprender por si mesmos/as, em um ambiente colaborativo e de descoberta.

Portanto, a presença de uma/a docente com competências digitais é imprescindível, pois ele/a é quem viabiliza o processo de ensino-aprendizagem por meio da curadoria educacional, selecionando conteúdos e práticas relevantes que promovam a formação de cidadãos/ãs críticos/as e autônomos/as, capazes de lidar com a sobrecarga de informações do mundo digital (Ota; Dias-Trindade, 2021).

2.3 Competência Digital: navegando na abundância de informações e transformando saberes

O debate sobre o conceito e a importância da competência é fundamental para o ensino e a gestão das organizações, especialmente em um cenário de transformações econômicas, em que o capital intangível, como conhecimento e habilidades, assume um papel estratégico² (Simon, 2023a).

² Conforme Simon (2023a), na sociedade do conhecimento, as competências digitais assumem um papel estratégico. A afirmação do autor apoia-se em dois teóricos:

O conceito de competência refere-se à capacidade de aplicar conhecimentos, habilidades e atitudes para realizar tarefas e resolver problemas em contextos específicos. Segundo Chiavenato (2008), competência é a combinação entre saber, saber fazer e querer fazer, abrangendo tanto o domínio técnico quanto o comportamento necessário para transformar conhecimento em resultados.

Em 2006, a União Europeia apresentou uma recomendação sobre as competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida, destacando oito áreas fundamentais, entre elas a competência digital (cf. Comissão Europeia, 2006, p. 4). Essas competências são definidas como uma combinação de conhecimentos, aptidões e atitudes adequadas ao contexto, sendo indispensáveis para o desenvolvimento pessoal, a cidadania ativa, a inclusão social e o emprego (Comissão Europeia, 2006, p. 4). Nesse sentido, a competência digital, enquanto uma das competências essenciais, abrange a capacidade de usar de forma

Castells (2007) — que destaca o acesso, o processamento e a transmissão de informações como fatores determinantes para o desenvolvimento econômico e social — e Drucker (1993) — que reforça que, na era contemporânea, o conhecimento substituiu recursos tradicionais, como terra e capital, como principal ativo econômico. Para Simon (2023a; 2023b), a paisagem econômico-cultural é marcada pela centralidade dos dados e das tecnologias digitais. Nesse contexto, ele destaca que as competências digitais são indispensáveis para que os indivíduos possam se posicionar no mercado de trabalho, contribuir para as organizações e exercer plenamente sua cidadania em um mundo cada vez mais conectado. É relevante mencionar teóricos que estão diametralmente distantes de Simon (2023a) sendo críticos da adequação do capitalismo ao contexto atual cunhando o conceito de capitalismo cognitivo, a exemplo de Yann Moulier-Boutang (2011), Maurizio Lazzarato (2006) e Carlo Vercellone (2005). O “capitalismo cognitivo” descreve uma etapa do capitalismo em que o conhecimento, a criatividade e as competências imateriais tornam-se os principais motores de geração de valor econômico, superando os recursos materiais tradicionais. Nesse modelo, o capital intelectual e as redes de colaboração ocupam posição central, mas suas implicações são preocupantes. Entre elas, destacam-se a precarização do trabalho, especialmente em atividades imateriais e mediadas por plataformas digitais; a apropriação do conhecimento como bem privado, em detrimento de seu caráter comum; a intensificação da exploração ao dissolver as fronteiras entre o tempo de trabalho e o tempo livre; e a amplificação das desigualdades, devido ao acesso desigual às tecnologias e ao conhecimento. Lazzarato (2006) ressalta que esse sistema transforma indivíduos em empreendedores de si mesmos, responsabilizando-os por sua instabilidade econômica e social.

segura, crítica e eficaz as tecnologias da informação e comunicação (TIC) no trabalho, lazer e comunicação, envolvendo habilidades como buscar, avaliar, produzir e compartilhar informações, bem como participar de redes de cooperação via internet (Comissão Europeia, 2006, p. 4-5). A atualização da *Recomendação sobre as Competências Essenciais para a Aprendizagem ao Longo da Vida*, em 2018, ampliou a competência digital ao destacar o uso crítico, responsável e engajado das tecnologias digitais na aprendizagem, no trabalho e na participação social, reforçando sua relevância para a cidadania ativa (Conselho da União Europeia, 2018). O texto destaca que

As competências digitais envolvem a adesão e a utilização confiante, crítica e responsável de tecnologias digitais na aprendizagem, no trabalho e na participação na sociedade. Nelas se incluem a informação e a literacia de dados, a comunicação e a colaboração, a literacia mediática, a criação de conteúdos digitais (incluindo a programação), a segurança (incluindo o bem-estar digital e as competências associadas à cibersegurança), as questões relacionadas com a propriedade intelectual, a resolução de problemas e o espírito crítico.

Ota e Dias-Trindade (2021) apresentam duas definições de competências digitais. Uma delas destaca a soma de habilidades, conhecimento e atitudes, abrangendo aspectos tecnológicos, informativos, multimídia e comunicativos. Outra enfatiza a capacidade de trabalhar em ambientes digitais, unindo os componentes pedagógico, tecnológico e digital. A competência digital deve se manifestar na capacidade de aplicar conhecimento e atitudes para o uso eficaz da tecnologia no contexto profissional. Simon (2023a) define-as como:

[...] o conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes, e estratégias necessárias para utilizar as TIC na execução de tarefas, resolução de problemas, comunicação, gestão de informações, colaboração, criação e compartilhamento de conteúdo, e construção do conhecimento de forma eficaz, eficiente, crítica, criativa autônoma, flexível, ética e reflexiva, para o trabalho, o lazer, a participação, a aprendizagem e a socialização (Simon, 2023a, p. 42).

Historicamente, o termo competência surgiu na Idade Média, associado a atribuições jurídicas, como a responsabilidade de julgar (Lapolli, 2010 apud Simon, 2023a, p. 9). Durante a Revolução Industrial, o conceito começou a ser aplicado no contexto organizacional, e, nas décadas seguintes, foi ampliado para incluir aspectos como habilidades práticas e inteligência, com estudos pioneiros do psicólogo David McClelland, em 1973 (cf. Simon, 2023a, p. 9). Na década de 1970, o conceito de competência se conectou a um novo modelo de sociedade e trabalho. Já nos anos 1980, passou a estar ligado às responsabilidades do/a trabalhador/a, e nos 1990, foi incorporado à gestão de recursos humanos, com foco nos conhecimentos necessários para o uso das tecnologias de informação e comunicação.

O DigComp (Quadro de Competências Digitais para Cidadãos) é um modelo desenvolvido pela União Europeia para definir as competências, atitudes e conhecimentos necessários para que os cidadãos e as cidadãs possam interagir de maneira eficaz com as tecnologias digitais (Simon, 2023a; 2023b). Este quadro fornece “[...] uma base cientificamente sólida e tecnologicamente neutra para entender as competências digitais [...]” (Simon, 2023b, p. 2), além de servir como referência para políticas públicas de competência digital na Europa e em outras regiões do mundo.

O DigComp evoluiu para acompanhar as transformações tecnológicas e atender às demandas da sociedade contemporânea. Inicialmente concebido para abordar habilidades tecnológicas de forma ampla, o quadro foi ampliado e tornou-se um sistema mais abrangente e complexo, capaz de englobar diferentes públicos-alvo, como educadores/as e consumidores/as. Essa evolução reflete a necessidade de adaptar essas habilidades às especificidades locais e regionais, como demonstrado na aplicação do DigComp em países da América Latina. Além disso, com o avanço de tecnologias emergentes, como inteligência artificial, realidade virtual e robótica, o modelo foi atualizado para atender às novas demandas e desafios impostos por essas inovações.

O DigCompEdu é um exemplo dessa adaptação, oferecendo uma estrutura para capacitar educadores/as a formar cidadãos e cidadãs aptos/as a lidarem com as demandas da sociedade digital e do conhecimento. Enquanto o DigComp se concentra nas competências digitais necessárias para a vida cotidiana, o DigCompEdu foca na capacitação de educadores/as, fornecendo orientações sobre como ensinar essas habilidades a outros/as.

O DigCompEdu é uma ferramenta que auxilia professores/as a refletirem sobre suas competências digitais, oferecendo feedback para aprimorar o uso de tecnologias no ensino-aprendizagem (Ota; Dias-Trindade, 2021; Lucas; Moreira, 2017). Ele é composto por seis áreas de competência que dizem respeito ao envolvimento profissional docente, recursos tecnológicos, ensino-aprendizagem, permitindo que os/as docentes engajem os/as discentes em um processo colaborativo. As Áreas 1, 2 e 3 abordam os processos típicos de ensino, detalhando o uso eficaz e inovador das tecnologias digitais na planificação (Área 2), implementação (Área 3) e avaliação (Área 4) do ensino. A Área 5, focada na capacitação dos/as estudantes, é transversal às áreas 2, 3 e 4, pois complementa as competências nelas descritas, destacando o uso de tecnologias para a inclusão, personalização e engajamento dos discentes. A Área 6, por sua vez, visa promover a competência digital dos/as estudantes, capacitando-os/as a usar as tecnologias de forma criativa e responsável para diversas finalidades, como informação, comunicação, criação de conteúdos e resolução de problemas (Lucas; Moreira, 2017).

No contexto da curadoria educacional, duas áreas se destacam: (A5), que foca no uso de tecnologias para inclusão e personalização do ensino, e (A2), que trata da seleção e compartilhamento de recursos digitais (Ota; Dias-Trindade, 2021). Garcia e Czeszak (2020) destacam a curadoria educacional como uma ferramenta que estimula a inteligência e protagonismo dos alunos, ajudando-os a filtrar informações relevantes.

3 Curadoria educacional digital: transformando saberes em práticas de emancipação

3.1 Curadoria: aproximação conceitual

O conceito de curadoria possui uma variedade de significados ao longo da história, mas, atualmente, é uma prática que envolve diversas áreas do conhecimento (Siebra; Borba; Miranda, 2016). O vocábulo “curadoria” origina-se da adaptação da palavra latina *curare*, que significa “cura”. “Curar”, como classe de palavra, contém a noção de ação e denota a intenção de “ter atenção” ou “cuidado com”, “conservar” ou “preparar para”, além de “[...] encarregar-se ou organizar, colocar junto, selecionar para a apresentação e até preservar” (Garcia; Czeszak, 2020, p. 26). Assim, o termo *curator/a* designa, por sua vez, alguém responsável pelo encargo de zelar ou administrar algo (Garcia; Czeszak, 2020).

Sandra Siebra, Vildeane Borba e Májory Karoline Miranda (2016) explicam a polissemia das definições de curadoria e curador/a, oferecendo um breve contexto histórico. Inicialmente, as autoras mencionam o *curator bonorum*, uma figura histórica do período clássico do direito romano, cuja função era impedir que o patrimônio de um devedor inadimplente fosse destruído pelos credores enquanto seu caso era analisado por um tribunal. No século XVII, os termos *curador* e *curadoria* passaram a se referir a profissionais que auxiliavam na organização de mostras, espetáculos artísticos e museus (Siebra; Borba; Miranda, 2016). No século XX, o termo “curadoria” ampliou seu significado, passando a designar a função de um/a especialista que, com profundo conhecimento das artes, constrói uma narrativa por meio de obras artísticas e as apresenta para “[...] construir uma comunicação viável entre o artista e o público” (Garcia; Czeszak, 2020, p. 28).

Nos séculos XVIII e XIX, ainda no âmbito jurídico, o trabalho de curatela se referia à defesa de incapazes, menores ou órfãos/ãs ou massas falidas (Siebra; Borba; Miranda, 2016). Nas décadas de 1960 e 1970,

o vocábulo “curadoria” passou a ser utilizado para descrever o cuidado sistemático de coleções científicas. Nos anos 1980 e 1990, surgiu o termo “curadoria de dados” nas áreas da ciência da informação e ciência da computação, que ganhou relevância em 2003, com as discussões sobre a otimização de dados no contexto da e-science e da infraestrutura cibernética (Siebra; Borba; Miranda, 2016)³.

Cynthia Correia (2019) sinaliza debates que questionam se a origem da curadoria de conteúdo está atrelada à área de informação e documentação, marketing ou jornalismo. Também se discute se o/a profissional de curadoria de conteúdo corresponde a um perfil dentro das novas profissões surgidas com a internet ou se é um perfil distinto. A curadoria de conteúdo emergiu com a 4ª revolução industrial, na metade do século XXI, impulsionada por tecnologias avançadas como inteligência artificial, robótica, internet das coisas e computação em nuvem, que resultaram no aumento exponencial de dados e na escalabilidade dos computadores e algoritmos de IA. Assim, a necessidade de curadoria de conteúdo na área da comunicação, de acordo com Marilene Garcia e Wanderlucy Czeszak (2020), surgiu com a necessidade de editores especializados em notícias online criarem e distribuírem conteúdo no ambiente digital.

A obra de Garcia e Czeszak (2020) aproxima as tipologias de curadoria de uma nova: a curadoria educacional e digital. A curadoria “[...], de modo consciente ou não, faz parte da atividade do professor, a partir do momento em que ele reflete, estuda, seleciona e organiza materiais para preparar suas aulas” (Garcia; Czeszak, 2020, p. 25).

As autoras, em seu trabalho, apontam caminhos para uma curadoria aplicada à educação, um campo de produção ainda incipiente no Brasil, mas que aponta para uma tendência crescente de estudos

³ Sandra Siebra, Vildeane Borba e Májory Karoline Miranda (2016) não fazem menção à curadoria *de conteúdo*. Entretanto, tal lacuna é preenchida pelos trabalhos produzidos por Cynthia Correia (2019), Rosália Oliveira (2014) e Marilene Garcia e Wanderlucy Czeszak (2020).

sobre o tema (cf. Garcia; Czeszak, 2020, p. 31-36). Garcia e Czeszak (2020) descrevem a curadoria educacional como uma estratégia eficaz para ajudar os/as docentes a lidarem com a abundância de informações disponíveis atualmente, além de desenvolver o raciocínio dos/as discentes para determinar o que é relevante ou não para a execução do trabalho escolar, muito mais como cidadãos. Nas palavras das autoras:

Em tempos de tecnologias digitais, como educadores, tornamo-nos todos um pouco curadores de conteúdos com os quais lidamos no dia a dia. Contudo, é preciso aprimorar habilidades e competências para a curadoria educacional, e isso se aprende na prática e em ações de trocas com outros profissionais da área (Garcia; Czeszak, 2020, p. 25).

3.2 Curadoria na prática

Consoante Garcia e Czeszak (2020, p. 74), o planejamento de curadoria educacional deve ser concebido de forma integrada e participativa, não como uma iniciativa isolada ou limitada a uma única turma. Ele precisa resultar de um diálogo democrático que valorize o papel da curadoria na melhoria do ensino e da aprendizagem. Projetos investigativos baseados em problemáticas atuais, definidos em conjunto por docentes e discentes, tornam-se mais significativos tanto pelo interesse inicial gerado pelo tema quanto pelo engajamento e pelos resultados alcançados ao longo do processo (cf. Garcia; Czeszak, 2020, p. 74).

Existem diversas abordagens e formatos de projetos educacionais, cada um articulando diferentes funções de acordo com seus objetivos (cf. Garcia; Czeszak, 2020, p. 74). Por exemplo, podemos citar a **pesquisa de levantamento** (survey), que cumpre a função de coletar dados, descrever e avaliar; o **estudo de caso**, utilizado para descrever, comparar e explicar contextos específicos; a **pesquisa experimental**, voltada para explicar e comparar fenômenos; e a **pesquisa-ação**, que busca projetar e desenvolver soluções práticas para problemas reais. A curadoria educacional, embora esteja ancorada na pesquisa de maneira geral, tem uma conexão mais direta com a **pesquisa-aplicação**, pois seu foco principal é a implementação prática e a resolução de desafios

concretos no contexto educacional (cf. Garcia; Czeszak, 2020, p. 74). As autoras destacam quatro aspectos fundamentais como ponto de partida para a curadoria por projetos, a saber:

Formular questões que sejam significativas para desencadear a investigação pelos alunos.

Apresentar métodos e instrumentos de pesquisa que possam ir direto à questão a ser investigada (sites, aplicativos, ferramentas digitais em geral).

Envolver-se em um processo de explicação clara no qual haja abertura para questionamentos.

Dar instrumentos para organizar a coleta de dados e formatar sua filtragem, sua preparação e sua divulgação (Garcia; Czeszak, 2020, p. 74).

A prática curadora é uma abordagem de mediação e reflexão crítica que segue um processo dinâmico, voltado a envolver docentes e discentes em suas propostas. A seguir, apresentamos, parafraseando de forma quase literal, as etapas fundamentais delineadas por Garcia e Czeszak (cf. 2020, p. 75-80) para orientar esse percurso. Ressaltamos que essas etapas não representam um modelo rígido, mas uma entre diversas possibilidades para a realização da prática de curadoria.

1) Idealizar o projeto de curadoria: Basear-se no design pedagógico, com *análise* (competências a serem desenvolvidas, público-alvo, contexto, objetivo de aprendizagem), *planejamento* (perguntar sobre como executar o que foi feito na etapa da análise; prazos; modos de apresentação e recursos), *desenvolvimento* (detalhamento de orientações; ações a serem implementadas) e avaliação (resultados e melhorias).

2) Definir objetivo da curadoria: Na definição do objetivo da curadoria, é fundamental considerar a necessidade de conectar o conhecimento atualizado e contextualizado à realidade dos/as estudantes. Questões como a valorização de sua bagagem de conhecimentos prévios e de sua realidade social, composta por informações e dados diversos, não devem ser desmerecidas. O objetivo deve promover uma

aprendizagem significativa, que motive, engaje e possibilite a reconstrução de saberes e a reflexão crítica. Por meio da discussão, elaboração e síntese de informações na prática pedagógica, sempre com ética e responsabilidade, o/a professor/a transforma o aprendizado em uma experiência de criação de novos significados. Garcia e Czeszak (2020) exemplificam essa prática ao propor a análise crítica das informações sobre o rompimento da barragem em Brumadinho e a busca por soluções.

3) Apresentar tópicos para a pesquisa: O/A docente propõe uma lista inicial de tópicos para serem discutidos e ajustados em conjunto com os/as estudantes, considerando suas preferências e interesses de pesquisa sobre o tema. Os/as estudantes também são incentivados a sugerir novos tópicos relevantes que ampliem a abordagem do assunto. É essencial destacar a importância de uma formação alinhada à realidade contextual, como evidenciado pelo desastre de Brumadinho, que despertou a atenção e mobilizou diferentes setores da sociedade, incluindo a opinião pública, órgãos governamentais, empresas e outras esferas sociais. Com base nesse exemplo, Garcia e Czeszak (2020, p. 76) sugerem alguns tópicos para que o/a docente compreenda melhor essa etapa:

O que é uma mineradora.

O que é uma barragem.

O que é a Vale do Rio Doce e qual é seu relacionamento com a [mineração.

Histórico de outros desastres ambientais com barragens de [mineradoras.

Discussão sobre os responsáveis: empresas/governo.

Danos ambientais com o rompimento de barragens.

Danos para a sociedade com questões da psicologia: perdas e tristeza.

Legislação sobre a operação das mineradoras e a segurança da [população.

Soluções para o caso pesquisado.

4) Valorizar pensamento crítico e coerência argumentativa: Incentivar os/as estudantes a analisarem dados de múltiplos ângulos, argumentarem com consistência e tomarem decisões informadas, lidando com aspectos emocionais e racionais.

5) Orientar a construção de projetos: Oferecer suporte teórico e estabelecer um diálogo com os/as estudantes sobre a estrutura dos projetos, a partir dos objetivos previamente definidos, promovendo a integração entre os grupos para a elaboração do produto final ou solução da pesquisa. Neste momento, é crucial que os/as compreendam as funções da pesquisa e se familiarizem com fontes, sites e bibliografia pertinentes. Além disso, devem ser incentivados/as a definir, de forma colaborativa, as tarefas necessárias para a resolução dos problemas de pesquisa, recebendo orientações da curadoria sobre os métodos, etapas e recursos a serem utilizados.

6) Checar fake news: Ensinar os/as estudantes a discernir e verificar informações é uma etapa essencial, especialmente em contextos sensíveis como o desastre de Brumadinho. Essa prática reforça a importância de combater a desinformação, promovendo princípios éticos, cidadania e responsabilidade na comunicação. Garcia e Czeszak (cf. 2020, p. 74) destacam duas técnicas fundamentais para essa tarefa: **fact-checking** e **debunking**. O fact-checking desenvolve a sensibilidade para identificar notícias falsas, enquanto o debunking busca desmistificar boatos, reduzindo sua relevância. No caso de Brumadinho, circularam boatos que exemplificam a necessidade dessas técnicas. Algumas imagens e vídeos atribuídos à tragédia não eram autênticos ou estavam fora de contexto. Por exemplo, uma foto de uma mulher coberta de lama e outra de um bombeiro abraçando um sobrevivente foram amplamente compartilhadas, mas não tinham relação com o evento. Um vídeo que alegava mostrar o rompimento da barragem também foi divulgado sem comprovação de veracidade. Para lidar com esses casos, as autoras sugerem questionar a adequação das imagens ao contexto, verificar se são antigas ou reutilizadas, e rastrear sua origem.

Ferramentas como o Google Imagens podem ajudar a identificar datas e autenticidade. Além disso, é essencial observar se as imagens foram divulgadas por veículos confiáveis e se estão alinhadas com os fatos. O processo envolve também refletir sobre a coesão entre texto e imagem, a precisão das informações e o tom do discurso. Essas práticas não apenas desenvolvem o senso crítico, mas também promovem uma abordagem ética e responsável diante da comunicação e do consumo de informações (cf. Garcia; Czeszak, 2020, p. 78).

7) Utilizar ferramentas digitais: Aproveitar ferramentas gratuitas online para organizar e apresentar os conteúdos curados, por meio de vídeos, imagens, textos etc.

8) Formatar a solução proposta: Estimular os/as estudantes a defenderem suas propostas de forma criativa e colaborativa, valorizando diferentes formatos de apresentação.

Eles podem criar narrativas em vídeos, imagens e texto e também evidenciar as diferentes fontes que foram pesquisadas e checadas. Isso dá um valor pessoal e compartilhado e explora as funções de determinadas ferramentas, como as expostas no tópico anterior. É muito importante que o professor valorize o momento da apresentação dos resultados das produções dos alunos, buscando estratégias para que eles observem e comentem as produções dos colegas. O professor pode, por exemplo, propor formas de eleger, com os alunos, os melhores trabalhos, divulgando-os em toda a instituição, ou até mesmo na comunidade local, por meio de exposições dos trabalhos de forma virtual ou presencial (Garcia; Czeszak, 2020, p. 80).

9) Avaliar: Focar na visão crítica dos/as estudantes, feedbacks e participação ativa na avaliação de suas próprias produções e dos/as colegas, promovendo reconhecimento e respeito mútuo. A avaliação da atividade, segundo as autoras, fundamenta-se principalmente em dois aspectos interativos: 1) **Pontos fortes e fracos**, que estão relacionados à capacidade crítica e à valorização da voz do aluno; 2) **Assimilação de feedbacks**, que está associada ao nível de interação promovido no ambiente de aprendizagem para alcançar os objetivos propostos.

Com essas etapas, a prática curadora se estabelece como um processo transformador, capaz de integrar teoria e prática, promovendo o engajamento crítico e a construção colaborativa de conhecimentos entre docentes e discentes.

4 Considerações finais

A interseção entre a filosofia do “mestre ignorante” de Jacques Rancière e a curadoria digital abre novas possibilidades para a educação, promovendo uma aprendizagem mais autônoma e crítica. Ao permitir que os/as alunos/as sejam protagonistas em seu processo educativo, essa abordagem desafia a postura tradicional entre mestres e aprendizes. A prática da curadoria digital não apenas desenvolve competências críticas e digitais, mas também estimula a análise e ressignificação de informações, tornando o ensino de filosofia mais dinâmico e relevante. Dessa forma, a integração dessas metodologias contribui para a formação de cidadãos críticos e engajados, ampliando o potencial emancipador.

Referências

- ARAÚJO, Carlos Alberto Ávila; VALENTIM, Marta Ligia Pomim. A ciência da informação no Brasil: mapeamento da pesquisa e cenário institucional. *Bibliotecas. Anales de Investigación* (Cuba), v. 15, n. 2, p. 232-259, 2019. Disponível em: <http://hdl.handle.net/20.500.11959/brapci/112206>. Acesso em: 21 fev. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. Governo Federal. *Base Nacional Comum Curricular*, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 6 de fev. 2024.
- CHIAVENATO, Idalberto. *Gestão de pessoas: o novo papel dos recursos humanos nas organizações*. 2.ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2008.
- COMISSÃO EUROPEIA. *Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho de 18 de dezembro de 2006 sobre as competências essenciais para a aprendizagem ao*

- longo da vida* (2006/962/CE). Diário Oficial da União Europeia, 2006. Disponível em: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962>. Acesso em: 29 nov. 2024.
- COMISIÓN EUROPEA. *DigCompOrg: Digitally Competent Educational Organisations*. 2016. Disponível em: <https://ec.europa.eu/jrc/en/digcomporg>. Acesso em: 29 nov. 2024.
- CONSELHO DA UNIÃO EUROPEIA. *Recomendação do Conselho de 22 de maio de 2018 sobre as Competências Essenciais para a Aprendizagem ao Longo da Vida*. Jornal Oficial da União Europeia, C 189, p. 1-13, 4 jun. 2018. Disponível em: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)). Acesso em: 29 nov. 2024.
- CORREA JÚNIOR, Roque; VOSGERAU, Dilmeire Sant’anna Ramos; MARTINS, Pura Lúcia Oliver. Learning by doing e Complexidade: um diálogo entre a teoria e a prática. *Revista Teias*, [S.l.], v. 21, n. 63, p. 383-391, dez. 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revisateias/article/view/47184>. Acesso em: 9 fev. 2023.
- CORREIA, Cynthia Mariah Barreto. *A taxonomia da curadoria de conteúdo no Jornalismo móvel digital: uma análise do aplicativo Flipboard*. 2019. 150 f Dissertação (Mestrado Acadêmico) — Pós-Graduação em Comunicação e Sociedade, Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Universitário de Palmas, Palmas, TO, 2019. Disponível em: <https://repositorio.uft.edu.br/bitstream/11612/1149/1/Cynthia%20Mariah%20Barreto%20Correia%20-%20Disserta%c3%a7%c3%a3o.pdf>. Acesso em 8 fev. 2024.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. (Coleção O mundo, hoje, v. 21).
- FREITAS, Judite A. Gonçalves de. Teoria e prática da Ciência da Informação. In: FREITAS, Judite A. Gonçalves de (dir.); GOUVEIA, Luís Borges; REGEDOR, António Borges (eds.). *Ciência da Informação: Contributos para o seu estudo*. Porto: Edições Universidade Fernando Pessoa, 2012. p. 9-40.
- FÜHR, Regina. Educação 4.0 e seus impactos no século XXI. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO — V CONEDU, 5., 2018, Recife-PE. *Anais [...]* Campina Grande: Realize Editora, 2018. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/47017>. Acesso em: 9 de fev. 2023.

- FÜHR, Regina. A tecnopedagogia na esteira da educação 4.0: aprender a aprender na cultura digital. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO — V CONEDU, 5. 2018, Recife-PE. *Anais [...]* Campina Grande: Realize Editora, 2018. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/46156>. Acesso em: 9 de fev. 2023.
- GARCIA, Marilene Santana dos Santos; CZESZAK, Garcia Wanderlucy. *Curadoria educacional: práticas pedagógicas para tratar (o excesso de) informação e fake news em sala de aula*. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2020.
- LAZZARATO, Maurizio. Capitalismo cognitivo e trabalho imaterial: entrevista com Maurizio Lazzarato. *Revista IHU On-Line*, São Leopoldo, n. 552, 6 dez. 2006. Disponível em: <https://www.ihu.unisinos.br/categorias/175-noticias-2006/562570-capitalismo-cognitivo-e-trabalho-imaterial-entrevista-com-maurizio-lazzarato>. Acesso em: 20 dez. 2024.
- LUCAS, Margarida; MOREIRA, Ana. *DigComp 2.1: quadro europeu de competência digital para cidadãos: com oito níveis de proficiência e exemplos de uso*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2017.
- MOULIER-BOUTANG, Yann. *Le capitalisme cognitif*. Cambridge: Polity Press, 2011.
- OLIVEIRA, Rosália Maria Silva. *Curadoria de conteúdo como ferramenta de contexto para a informação digital*. 2014. 15 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Mídia, Informação e Cultura) — Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: http://celacc.eca.usp.br/sites/default/files/media/tcc/curadoria_conteudo_artigo_final_rosalia_maria_silva_oliveira.pdf. Acesso em 8 fev. 2023.
- OTA, Marcos Andrei; DIAS-TRINDADE, Sara. Competências digitais para curadoria de conteúdo. In: ROCHA, Daiana Garibaldi da; OTA, Marcos Andrei; HOFFMANN, Gustavo. *Aprendizagem Digital: curadoria, metodologias e ferramentas para o novo contexto educacional*. Porto Alegre: Penso, 2021, p. 81-94.
- RANCIÈRE, Jacques. Sobre O Mestre ignorante. In.: CARVALHO, José Sérgio Fonseca de (Org.). *Jacques Rancière e a escola: educação política e emancipação*. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2022, p. 51-73.
- RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante — cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Tradução de Lilian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

- SIEBRA, Sandra de Albuquerque; BORBA, Vildeane da Rocha; MIRANDA, Májory Karoline Fernandes de Oliveira. Curadoria Digital: um termo interdisciplinar. *Informação & Tecnologia (ITEC)*, Marília, João Pessoa, v.3, n.2, p. 21-38, jul./dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.bbn.ufpb.br/ojs/index.php/itec/article/view/38408>. Acesso em: 7 fev. 2024.
- SIMON, Rangel Machado. *Competências digitais, blockchain e educação híbrida: desafios da microcertificação*. Araranguá, SC: [s.n.], 2023a. 180 f.: il. Livro digital.
- SIMON, Rangel Machado. *Estudos sobre competências digitais volume 1: evolução teórica e estudo de caso*. Araranguá, SC: [s.n.], 2023b. 45 f. Livro digital.
- TAVARES, Aline *et al.* Curadoria: elemento importante na construção de projetos educacionais inovadores. In: ROCHA, Daiana Garibaldi da; OTA, Marcos Andrei; HOFFMANN, Gustavo. *Aprendizagem Digital: curadoria, metodologias e ferramentas para o novo contexto educacional*. Porto Alegre: Penso, 2021, p. 61-79.
- VERCELLONE, Carlo. *The hypothesis of cognitive capitalism*. Londres: Birkbeck College e SOAS, 2005. Disponível em: <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00273641>. Acesso em: 20 dez. 2024.

SEÇÃO VI
Ensino de filosofia, BNCC
e Novo Ensino Médio

A inclusão precária de conteúdos filosóficos em três livros didáticos do PNLD 2021

Lucas da Silva Martins¹ & Taís Silva Pereira²

DOI: <https://doi.org/10.58942/eqs.197.19>

1 Introdução

A edição do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2021 foi aberta para atender às demandas advindas da promulgação da lei 13.415/2017, que instituiu novas bases para o currículo do Ensino Médio, apoiada pela implementação da última versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de 2018. As exigências publicadas em edital dois anos antes visavam materializar a produção didática e educacional em nível nacional, assumida por uma política educacional focada na chamada pedagogia das competências, isto é, na prescrição de determinados conhecimentos, habilidades e atitudes para resolução de demandas e problemas complexos no dia a dia.

Nesse contexto, o edital de convocação foi divulgado em 2019 com a finalidade de receber candidaturas de diferentes obras para o Ensino Médio, categorizadas por destinação e características

¹ Mestrando do Programa de Pós-graduação em Filosofia e Ensino (PPFEN-CEFET/RJ). Desenvolve pesquisas no âmbito da análise de livros didáticos.

E-mail: lucas.martins.1@aluno.cefet-rj.br

² Doutora em Filosofia. Professora do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET/RJ), vinculada ao Programa de Pós-graduação em Filosofia e Ensino (PPFEN-CEFET/RJ). Também é professora colaboradora do PROF-FILO (Polo UNIRIO). E-mail: tais.pereira@cefet-rj.br

específicas, sob a forma de cinco objetos (Brasil, 2019). Tais objetos foram distribuídos da seguinte maneira: Objeto 1 – Obras Didáticas de Projetos Integradores e de Projeto de Vida destinadas aos estudantes e professores do ensino médio; Objeto 2 – Obras Didáticas por Áreas do Conhecimento destinadas aos estudantes e professores do ensino médio; Objeto 3 – Obras de Formação Continuada destinadas a professores e à equipe gestora das escolas públicas de ensino médio; Objeto 4 – Recursos Digitais e Objeto 5 – Obras Literárias.

O antigo livro didático disciplinar deu lugar a volumes agrupados por áreas de conhecimento, alocados no objeto 2 do edital. No caso da Filosofia, ela integrou junto com Sociologia, História e Geografia, a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHSA), em seis volumes, indicados para todos os anos do Ensino Médio. Dentre as exigências que constam no PNLD 2021 para o objeto 2 destacam-se a obrigatoriedade de os volumes serem autocontidos e não sequenciais; a valorização da interdisciplinaridade (no interior da própria área e com outras); a necessidade de se abarcar todas as dez competências gerais do Ensino Médio, além das seis competências e 32 habilidades específicas das CHSA (Ministério da Educação, 2019, p. 4). Sobre esse último ponto, vale ressaltar que os conteúdos dos quatro componentes curriculares que compõem a área deveriam ser trabalhados em função do rol de competências e habilidades já estabelecidas na BNCC para essa área do conhecimento. Ao fim do processo de avaliação, 14 obras foram aprovadas para serem disponibilizadas nas diferentes escolas do país (Ministério da Educação, 2021).

Diante desse novo cenário das obras didáticas voltadas para o Ensino Médio, a presente pesquisa se orientou por buscar compreender como o componente de Filosofia foi mobilizado nos livros didáticos de CHSA aprovados pelo PNLD 2021, agora ancorado na BNCC. Nesse sentido, o objetivo deste texto é avaliar o lugar da Filosofia nas obras do objeto 2 do Edital PNLD 2021 em três coleções disponibilizadas para as escolas públicas. A fim de delimitar o recorte, optou-se por fazer o

levantamento quantitativo e qualitativo-analítico das três coleções segundo o registro de maior número na distribuição de exemplares, conforme as bases do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). São elas: *Coleção Multiversos Ciências Humanas* (Editora FTD); *Coleção Moderna Plus* (Editora Moderna) e *Conexões* (Editora Moderna).

Mais do que um mapeamento dos conteúdos filosóficos nas três coleções elencadas, a análise dos livros pode ser pensada como o impacto concreto da vulnerabilidade da disciplina de Filosofia nas escolas médias. Desde a perda de sua obrigatoriedade nos currículos escolares até a disputa por carga horária mínima com os múltiplos percursos formativos e projetos de vida, parece haver um esvaziamento de conteúdos filosóficos na formação dos estudantes. Como se verá em seguida, a concretização dessa vulnerabilidade será compreendida pela ideia de inclusão precária: a aparição de conteúdos filosóficos em função de competências e habilidades, bem como a instrumentalização de conceitos, pensadoras e pensadores para cumprir a exigência de uma pretensa interdisciplinaridade entre os demais componentes curriculares das CHSA. A fim de desenvolver o percurso argumentativo, com base no objetivo citado, se fará uma breve exposição do que se compreende por inclusão precária; em seguida, serão apresentadas as coleções que obtiveram maior distribuição nas escolas e, por fim, se indicará momentos em que a Filosofia aparece precariamente nas coleções.

2 Vulnerabilidade da disciplina de Filosofia e sua inclusão precária nos livros didáticos

A defesa política da obrigatoriedade da Filosofia como disciplina na Educação Básica, sobretudo no nível médio, esteve associada diretamente à promoção do pensamento crítico para o exercício da cidadania. Essa foi, inclusive, a forma da redação em 2008, com a alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) sob a lei nº

11.684/08: “domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania.” (Brasil, 2008, Art. 36, §1, III). Com a redemocratização no Brasil, parece haver surgido a necessidade de se resguardar um *locus* para a promoção da autonomia do pensamento não apenas à formação geral das e dos jovens, bem como concretizá-la nas disciplinas que justamente perderam espaço nos currículos escolares no período da ditadura cívico-militar, tais como a Filosofia e Sociologia. Não cabe ao presente escrito esmiuçar a história de intermitência da Filosofia ao longo das últimas décadas³, no entanto, recuperar essa memória auxilia na compreensão de que a instabilidade da disciplina no currículo tem impactos importantes não na sua exclusão, mas na sua precariedade.

A medida provisória que antecedeu a lei 13.415/2017 — MP nº 746 de 22 de setembro de 2016 — retirava a exigência de Filosofia e Sociologia na medida em que registrava apenas Língua Portuguesa, Matemática e Língua Inglesa como componentes obrigatórios para o Ensino Médio. A disputa parlamentar com apoio de entidades, docentes, estudantes e especialistas trouxe novamente Filosofia e Sociologia que, junto com Artes e Educação Física, foram alocadas como “estudos e práticas” obrigatórios. Sem especificidade e com um vocabulário tampouco conhecido em outros documentos, a presença dessas disciplinas rondou como um espectro nas discussões curriculares, pois não era categorizada propriamente como um componente curricular. No caso particular da Filosofia, isso se materializou na produção de certa identidade do componente nos currículos estaduais e nos livros didáticos da área de CHSA. Constata-se, assim, uma presença-ausência porque não se trata de simples desaparecimento da Filosofia, mas sua aparição precária, de forma a atender, sobretudo, as competências e habilidades prescritas pela BNCC. Com efeito, isso tem implicações importantes no

³ Há uma vasta literatura sobre a temática. Apenas para citar alguns, cf. Cartolano, 1985; Fávero, 2004 e Gelamo, 2010.

que concerne aos temas, subáreas e conteúdos valorizados ou silenciados, bem como pensadoras e pensadores elencados e a profundidade com que problemas filosóficos são articulados com os chamados temas transversais (também prescritos pela BNCC) e outros componentes — sejam de CHSA, sejam de outras áreas.

A inclusão formal da Filosofia nos documentos não corresponde necessariamente à sua presença efetiva, concreta. Isso não é exatamente uma novidade, a julgar, por exemplo, pelo número de docentes de Filosofia não formados na área. Mas, em relação aos livros didáticos distribuídos nas escolas públicas do país, até então a Filosofia tinha um lugar específico nos materiais formativos do Ensino Médio, desde a edição de 2012⁴. O cenário do PNLD 2021 trouxe uma ruptura importante. Ao eleger livros por área, a Filosofia precisa compartilhar espaço com outros componentes curriculares e isso tem um custo quando se observa o histórico de vulnerabilidade pelo qual o seu ensino nas escolas passou. É nesse sentido, que se utiliza, aqui, a ideia de inclusão precária.

Incluir está associado à ideia de estabelecimento da igualdade por meio do reconhecimento de que algo deve estar visível, bem como passível de acolhimento, isto é, ter um lugar. A inclusão se opõe à ausência, mas especialmente à indiferença porque não é a simples aparição para o outro, e sim o horizonte de coexistência inteligível — a compreensão de que esse outro existe e tem valor. Significa dizer, em outros termos, que a inclusão supõe a valorização da visibilidade. Por isso, a inclusão formal pode-se tornar um problema duplo. Primeiro porque não necessariamente concretiza aquilo que busca defender: a integração de algo está à margem. Segundo porque a normatização da presença pode esconder formas mais sutis de desigualdade, ou melhor, invisibilidade. No caso específico a ser analisado, a presença da

⁴ Inclusive, observa-se o número crescente de livros aprovados pelo PNLD desde que a Filosofia integrou o edital de obras disciplinares.

Filosofia nos livros didáticos por área pode não reconhecer/valorizar conteúdos filosóficos no âmbito das CHSA. Por isso, uma *inclusão precária*⁵.

Precariedade, por seu turno, é concebida em um sentido específico de vulnerabilidade, a saber, o desdobramento de condições que interditam ou limitam a presença a ser reconhecida. Em outras palavras, o caráter precário não reside na insuficiência de algo, mas no modo como algo é assumido enquanto insuficiente. Ao considerar as obras didáticas aprovadas a serem analisadas, a precariedade de conteúdos filosóficos não está posta em função de insuficiências metodológicas ou epistemológicas acerca das decisões autorais/editoriais sobre o material didático. Antes, elas respondem, no contexto das regras do edital para o objeto 2, qual e de que forma pode ser o lugar da Filosofia nos livros. Este aspecto não é trivial, pois a divulgação do que é ou não filosófico passa pela circulação de seus livros didáticos. Portanto, abordar a precariedade de conteúdos, temas autoras e autores não supõe afirmar sobre a incorreção do conteúdo propriamente dito, e sim como ele é mobilizado em função de outra ordem: as competências e habilidades, ou ainda como ilustração genérica. No contexto da BNCC, é por meio da pedagogia das competências que um conteúdo filosófico é passível de ser ensinado e aprendido quando se fala de material massificado, como o livro que circula nas escolas do país.

Uma vez que as três obras a serem analisadas passaram pelo crivo de especialistas qualificados, não faz sentido julgar a pertinência ou não de sua aprovação no PNLD. Antes, o foco é considerar como a

⁵ O sentido de precariedade foi livremente inspirado em alguns textos de Butler, especialmente *Vida precária: os poderes do luto e da violência* (2019). A discussão levantada pela filósofa nesses escritos se apresenta no âmbito da relação das vidas que são ou não reconhecidas como tais em contextos de guerras e nos discursos neoliberais, e não em questões vinculadas ao ensino. Contudo, a relação entre precariedade, vulnerabilidade e (falta de) reconhecimento abre possibilidades para se pensar diferentes modos de presença-ausência, tal como indicado em relação ao lugar da Filosofia nos livros didáticos por área.

própria chamada do edital, ao aglutinar quatro componentes em uma mesma coleção — sendo dois desses componentes, Filosofia e Sociologia, com um histórico de vulnerabilidade, se comparado a História e Geografia — à luz de competências e habilidades, materializa o não reconhecimento efetivo de conteúdos e temas filosóficos. Com efeito, as distorções apresentadas nas próximas seções indicam processos de invisibilização e esvaziamento das potencialidades da Filosofia nas obras por área, repercutindo na delimitação do filosófico nos livros didáticos.

3 Objeto de análise

Ao considerar o registro de maior número na distribuição de exemplares conforme as bases do FNDE (Ministério da Educação. FNDE, 2023), será avaliado o lugar da Filosofia a partir do lugar destinado aos conteúdos filosóficos no contexto das competências e habilidades das CHSA. Dado o número de tiragens e o valor negociado por título impresso, a coleção *Multiversos Ciências Humanas*, da Editora FTD, com seus seis volumes, foi a primeira colocada. A coleção *Moderna Plus*, da Editora Moderna, foi a segunda colocada, com quatro de seus seis volumes alcançando o mesmo critério de análise da primeira. Definir o terceiro colocado em distribuição não foi algo fácil, uma vez que foi constatado nas bases do FNDE um revezamento entre duas coleções da Editora Moderna: *Diálogo* e *Conexões*. Neste sentido, optou-se pela análise da coleção *Conexões*, que tem Gilberto Cotrim como um dos principais autores e é um nome já reconhecido no campo dos livros de Filosofia.

A coleção *Multiversos Ciências Humanas* foi elaborada no ano de 2020 com a finalidade de atender a implementação do Novo Ensino Médio, bem como integrar o objeto 2 do Programa Nacional do Livro Didático de 2021, para o qual obteve aprovação. Em defesa da BNCC, o corpo editorial afirma que foi promovido o agrupamento de componentes curriculares em áreas mais abrangentes, a fim de que o

conhecimento não seja concebido de maneira “fragmentada e dividida”. De acordo com este posicionamento, agrupar os conhecimentos não anularia as disciplinas, mas fortaleceria sua integração. Tal argumentação segue a BNCC no que concerne aos componentes curriculares, que interpreta o Parecer CNE/CP 11/2009, do MEC. A coleção é composta por seis volumes autocontidos e não sequenciais. Cada volume possui duas unidades, com três capítulos por unidade, organizados por meio de abordagem interdisciplinar, os quais tendem a priorizar a prática docente com o uso de metodologias ativas.

A coleção *Moderna Plus* também foi elaborada em 2020 para atender a implementação do Novo Ensino Médio e integrar o objeto 2, obtendo aprovação para o PNLD 2021. A coleção é composta por seis volumes autocontidos e não sequenciais. Cada volume possui seis capítulos contendo abordagens interdisciplinares considerando a prática de ensino por intermédio das metodologias ativas e, ao final de cada volume, uma atividade integradora. Percebe-se, em todos os volumes, uma preocupação editorial em organizar os capítulos por componente curricular, facilitando o planejamento docente e constituindo, em conformidade com a BNCC, os eixos temáticos norteados pelas categorias da área de CHSA.

Assim como as coleções *Multiversos* e *Moderna Plus*, a coleção *Conexões* também foi elaborada em 2020 para materializar a implementação do Novo Ensino Médio e integrar o Objeto 2 do PNLD 2021, obtendo aprovação. *Conexões* é composta por seis volumes, cada qual dividido em duas partes que contém duas unidades. As abordagens interdisciplinares foram distribuídas por tópico em cada unidade considerando a prática de ensino por metodologias ativas e, oferecendo maior liberdade ao docente para o planejamento e desenvolvimento de cada tópico, uma vez que, para cada um, sugere-se uma mediação docente específica.

4 Inclusão precária na coleção *Multiversos*

Nos seis volumes da coleção *Multiversos* fica evidente a presença precária da Filosofia. Uma vez que, não mais obtendo a especificidade de disciplina e estando “presente” sob o vago formato de “estudos e práticas”, suas abordagens acabam sendo elaboradas para o atendimento das competências e habilidades da BNCC. Por consequência, reduz as possibilidades e os direitos de aprendizagem dos estudantes.

As recomendações de trabalho por formação curricular da e do docente para a maioria dos temas, no *Manual do Professor*, se fazem em conjunto com as demais áreas das CHSA. O volume que trata de *Ética, cultura e direitos* é aquele que mais apresenta oportunidades para o ensino de Filosofia. Nos demais volumes, pode-se observar, em média, dois capítulos em que a Filosofia se faça de algum modo presente, ainda que de modo ilustrativo. Nas atividades e projetos, em todos os volumes, observa-se recomendações de trabalho em conjunto com todos os professores: História, Geografia, Sociologia e Filosofia.

Um exemplo de inclusão precária — dentre diversos outros que aqui poderiam ser elencados — ocorre no tópico relacionado com Ética e saúde (no volume *Ética, cultura e direitos*, páginas 143 e 144). Nesta ocorrência, verifica-se que o pensamento dos filósofos Francis Wolff e André Comte-Sponville poderia ter sido melhor aprofundado, uma vez que eles são citados como pensadores que debateram dilemas éticos causados pelas mudanças no campo social e tecnológico. A mesma situação ocorre na página 145, neste mesmo volume, no qual é citado o pensador sueco Nick Bostrom no contexto do transumanismo. As obras destes intelectuais sequer estão citadas no livro do estudante.

Outro exemplo de inclusão precária da Filosofia se dá no volume intitulado *Populações, territórios e fronteiras*, no qual é possível observar que nos capítulos cinco e seis, que teriam oportunizado temáticas voltadas também para o ensino de Filosofia, foi priorizada a abordagem sob os vieses do ensino de Geografia, de História e de

Sociologia. O capítulo cinco trata de migrações, nacionalismos e conflitos; o capítulo seis, da sociedade brasileira. A oportunidade para o ensino de Filosofia, nestes dois capítulos, se restringe apenas à seção *Leitura de Imagem* (páginas 129 e 149). Não há nenhuma exposição de formulações elaboradas por filósofos ou filósofas que possa cooperar para as reflexões que permeiam tais capítulos.

Os exemplos de inclusão precária acima destacados ocorrem em múltiplas ocasiões e volumes desta coleção. Parece que a prioridade, em muitos casos, foi abordar temáticas utilizando a Filosofia ou citando alguns filósofos sem aprofundar suas teorias ou não oferecendo à e ao estudante a materialidade do pensamento das/os teóricas/os escolhidas/os. Muitas abordagens carecem de aprofundamento e de melhor explicitação de referências das obras produzidas pelas/os pensadoras/es elencadas/os. A tabela 1 foi elaborada para oferecer um panorama geral de ocorrências onde a Filosofia foi incluída de forma superficial ou subalterna nos capítulos que integram os seis volumes.

Tabela 1 – Inclusão precária da Filosofia na Coleção Multiversos

Ocorrências	Volumes
• Capítulo 1: Introduz o fenômeno da globalização em uma perspectiva interdisciplinar sem alusões específicas à Filosofia; • Capítulo 2: Aprofunda o conceito de globalização, incluindo apenas, em perspectiva interdisciplinar, uma atividade em grupo sobre os pensadores da globalização; • Capítulo 5: Trata da formação do território da América espanhola e chega a abordar as Filosofias mexica, <i>teotl</i> e andina, bem como a Filosofia grega como contextualização. Mas, tais abordagens não são recomendadas para serem trabalhadas prioritariamente por docentes do componente de Filosofia.	Multiversos Ciências Humanas: globalização, tempo e espaço
• Capítulo 2: Aborda a resistência à dominação, incluindo apenas, em perspectiva interdisciplinar, duas atividades: uma roda de conversa sobre o Imperialismo do século XIX e uma discussão sobre o conceito de Malthusianismo; • Capítulo 5: Trata de migrações, nacionalismos e conflitos e sugere, como única atividade relacionada à Filosofia, a seção	Multiversos Ciências Humanas: populações, territórios e fronteiras

Leitura de Imagem (página 129) na qual se utiliza a obra <i>Law of the journey</i> (Lei da jornada) para reflexões interdisciplinares; • Capítulo 6: Trata da sociedade brasileira e sugere uma única atividade relacionada à Filosofia: reflexões interdisciplinares sobre a pintura <i>Os Retirantes</i> (Leitura de Imagem, página 149).	
• Capítulo 3: Trata da água, referindo-se a Tales de Mileto sem qualquer aprofundamento de suas ideias, o que faz a exposição de seu pensamento assemelhar-se a uma narrativa mítica.	Multiversos Ciências Humanas: sociedade, natureza e sustentabilidade
• Capítulo 2: Aborda as relações de trabalho no espaço e no tempo. Não houve tratamento filosófico para as noções de liberdade, de escravidão e de reconhecimento; • Capítulo 3: Tematiza trabalho e pensamento econômico. Embora haja indicação, no Manual do Professor, de docente com formação em Filosofia, no Livro do Estudante não existe tratamento nem referencial filosófico para as temáticas relacionadas com capital e trabalho, liberalismo e neoliberalismo; • Capítulo 4: Fala do trabalho e dos indicadores sociais e de desigualdades sem considerar abordagens tais como a da Filosofia da Tecnologia no contexto do capitalismo.	Multiversos Ciências Humanas: trabalho, tecnologia e desigualdade
• Capítulo 1: A Ética da Idade Média ao Renascimento — as éticas Ubuntu e indígena, ainda que abordadas, foram consideradas num contexto de “Antiguidade”; • Capítulo 5: A violência — no que compete à Filosofia, houve recomendação de abordagem interdisciplinar, porém não há neste capítulo aprofundamento e referencial teórico pertinente; • Capítulo 6: Os impasses éticos atuais — o pensamento dos filósofos Francis Wolff, André Comte-Sponville, Nick Bostrom e Hans Jonas foi citado, mas não aprofundado; suas obras não foram referenciadas.	Multiversos Ciências Humanas: ética, cultura e direitos
• Capítulo 1: Trata dos indígenas e afrodescendentes no Brasil. Tal capítulo oportunizaria abordagens de filosofias não-ocidentais e o pensamento decolonial, porém foram priorizadas abordagens históricas, geográficas e antropológicas; • Capítulo 3: Sobre as experiências autoritárias do século XX na América Latina. Cabe registrar a ausência de contribuições para pensar a América Latina, tais como as formuladas por Lélia Gonzalez e Enrique Dussell.	Multiversos Ciências Humanas: política, conflitos e cidadania

Fonte: elaboração dos autores.

Não se poderia deixar de assinalar que a prioridade de conteúdos e temáticas — verificadas na coleção como um todo — se dá para as áreas de História e Geografia. A Sociologia e a Filosofia, diminuídas, parecem funcionar em função dos outros componentes.

5 Inclusão precária na coleção *Moderna Plus*

A coleção *Moderna Plus* apresenta, assim como a coleção *Multi-versos*, lacunas que explicitam a vulnerabilidade do ensino de Filosofia. A BNCC é a principal responsável por esta situação, uma vez que, com suas normativas, retira a especificidade das disciplinas, destitui os/as docentes de seus cargos, reduz os direitos de aprendizagem dos/as estudantes e, especificamente no que se refere à Filosofia, exclui sua abordagem através das áreas filosóficas: Epistemologia, Estética, Ética, Filosofia Política, Lógica e Metafísica e as reduz à área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, a qual se restringe, apenas, às áreas de Epistemologia, Ética, Filosofia Política e Metafísica. Observa-se na construção dos capítulos que se relacionam com a Filosofia uma preocupação em seguir uma linha do tempo que tenha por referência a História da Filosofia Ocidental, especialmente, para abordar as temáticas relacionadas.

A precariedade da Filosofia na Coleção *Moderna Plus* se manifesta em algumas ocorrências, tais como a do volume intitulado *Poder e política* (capítulo dois, página 53). Verifica-se, no tópico *Socialismo e Democracia*, a citação de Rosa Luxemburgo e Antonio Gramsci como teóricos do socialismo no século XX, contudo não aprofundando suas teorias ou formulações. As obras destes pensadores não são citadas no corpo do texto ou nas referências bibliográficas do volume.

Outra ocorrência de precariedade de inclusão de conteúdos filosóficos se manifesta na página 97 deste mesmo volume, cuja seção do capítulo quatro intitulada *A luta das mulheres no século XX* menciona os nomes de Mary Wollstonecraft, Flora Tristan e Aurore Dupin como

intelectuais que se tornaram ativistas importantes na defesa dos direitos das mulheres e dos trabalhadores. Não há mais nenhuma menção ao nome destas três mulheres ao longo do volume, nas referências bibliográficas ou no *Manual do Professor*, ou mesmo nos outros volumes da coleção.

O volume que tem como tema *Natureza em transformação* traz uma superficial referência à filósofa da Antiguidade, Hipátia de Alexandria, em box da página 55 que integra o capítulo dois, intitulado *Os recursos naturais e as primeiras civilizações*. Foi incluída uma recomendação fílmica relacionada à filósofa. Deve-se observar, contudo, que não há, ao longo da coleção, nenhuma alusão à atividade de Hipátia como pensadora ou suas contribuições na área da Matemática ou da Astronomia; não é exposta sua bibliografia em nenhum momento, somente no pequeno box. Não expor o exemplo de mulheres como Hipátia na Antiguidade — ocultando-as ou não concedendo a devida visibilidade — pode fazer parecer que naquele tempo só pensadores homens eram agentes ativos na construção do conhecimento.

A tabela 2 foi elaborada com a finalidade de oferecer um panorama geral de ocorrências onde a Filosofia foi precariamente incluída nos capítulos que integram os seis volumes.

Tabela 2 – Inclusão precária da Filosofia na Coleção Moderna Plus

Ocorrências	Volumes
• Capítulo 2: Trata dos recursos naturais e das primeiras civilizações. Foi incluída, num box que se relaciona com o tópico <i>A desagregação do Império Romano do Ocidente</i>, uma recomendação fílmica relacionada à filósofa Hipátia de Alexandria. Não há, ao longo da coleção, nenhuma alusão à atividade de Hipátia como pensadora ou suas contribuições como matemática ou como astrônoma; • Capítulo 3: Tematiza perspectivas sobre a natureza. A seção <i>A presença dos islâmicos na Europa</i> (página 65) traz breve abordagem sobre os islâmicos que traduziram clássicos da Filosofia grega e que despertaram o interesse por Aristóteles. A	Moderna Plus: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas: natureza em transformação

abordagem sobre <i>Ética do Discurso</i> (página 76), no contexto da racionalidade e da ação comunicativa, é breve e tem como referencial o filósofo Jürgen Habermas. Os filósofos Karl-Otto Apel e Ernst Tugendhat foram mencionados numa única linha, sem referências de sua atuação. O filósofo congolês Jean-Bosco Kokozi Kashindi, expoente da Filosofia Ubuntu, não teve inserido nenhum fragmento de seu pensamento na discussão que se faz na página 77 quanto à <i>Ética da responsabilidade</i>.	
• Capítulo 6: O sujeito em transformação é o tema principal. Observa-se que não houve tratamento filosófico, no tópico que se relaciona com as <i>mutações contemporâneas</i> inserido na página 149, para os seguintes temas: individualismo, narcisismo e <i>bre de selfies</i>.	Moderna Plus: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas: globalização, emancipação e cidadania
Na elaboração deste volume, os autores não deixaram de abordar questões relacionadas a gênero: foram encontradas diversas ocorrências relacionadas às mulheres. Deve-se, contudo, fazer uma ressalva: é quase inexistente a citação de filósofas na construção argumentativa e nas citações diretas. Para tal finalidade, foram privilegiados trabalhos de historiadoras como Mary Del Priore, Tânia Regina de Luca, Lilia Schwarcz, Olwen Hufton e Michelle Perrot.	Moderna Plus: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas: trabalho, ciência e tecnologia
• Capítulo 2: Aborda as relações de Poder, de política e de democracia. Verifica-se na página 53, no tópico <i>Socialismo e Democracia</i>, uma citação de Rosa Luxemburgo e Antonio Gramsci como teóricos do socialismo no século XX. As teorias ou formulações destes filósofos não foram aprofundadas, bem como suas obras, as quais não foram citadas no corpo do texto ou nas referências bibliográficas do volume. • Capítulo 4: Tematiza as revoluções liberais e as teorias políticas do século XIX. Na seção da página 97 intitulada <i>A luta das mulheres no século XX</i> foram mencionados os nomes das filósofas Mary Wollstonecraft, Flora Tristan e Aurore Dupin como ativistas importantes na defesa dos direitos das mulheres e dos trabalhadores. Não há mais nenhuma menção ao nome delas ao longo do volume, nas referências bibliográficas ou no Manual do Professor, ou mesmo nos outros volumes da coleção Moderna Plus.	Moderna Plus: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas: poder e política

• Capítulo 1: Aborda a cultura como trajetória humana. Na página 16 foi trabalhado o tema transversal do <i>Multiculturalismo</i> nos Jogos Olímpicos Rio 2016: contudo a elaboração não contou com referenciais filosóficos. O mesmo ocorreu em relação à temática dos <i>mitos</i> e das <i>tradições</i>, abordada na página 20, que também foi elaborada sem referenciais filosóficos.	Moderna Plus: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas: sociedade, política e Cultura
• Capítulo 6: As questões étnico-raciais que se abordam neste capítulo, tais como o racismo, os conflitos por desigualdade racial, a necessidade das políticas afirmativas, dentre outras, embora abordadas sob importante viés sociológico, poderiam ter sido explorados também com referenciais filosóficos.	Moderna Plus: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas: conflitos e desigualdades

Fonte: elaboração dos autores.

Como observado em relação à Coleção *Multiversos*, na *Moderna Plus* também foi concedida maior prioridade de conteúdos, de abordagens e de temáticas para as áreas de conhecimento História e Geografia. A Sociologia e a Filosofia contam com menor espaço nas abordagens específicas e nos capítulos.

6 Inclusão precária na coleção *Conexões*

As lacunas com potencial para materializar a vulnerabilidade no ensino de Filosofia se fazem presentes também na coleção *Conexões*, da Editora Moderna — ainda que sua elaboração tenha atendido aos critérios e aos requisitos de aprovação do Edital no PNLD 2021. A abertura de cada um dos volumes desta coleção possibilita a escolha de diferentes estratégias didático-pedagógicas por intermédio de mapas mentais, árvores e nuvens de palavras com conceitos e categorias trabalhados e, também, o uso da linguagem multimodal (verbal, escrita, gráfica, iconográfica, cartográfica, artística e digital).

No que se refere às oportunidades para o ensino de Filosofia, estas aparecem fragmentadas em tópicos distribuídos nas respectivas unidades em cada um dos volumes. Os conteúdos de Filosofia foram diluídos ao longo de seus seis volumes, articulando as quatro áreas de

conhecimento: História, Geografia, Sociologia e Filosofia. Estão indicadas de forma explícita, nos tópicos temáticos tanto do *Manual do Professor* quanto do *Livro do Estudante*, as recomendações de mediação que envolvem cada uma destas quatro áreas de conhecimento.

Diversas manifestações de precariedade de inclusões relacionadas à Filosofia poderiam ser aqui elencadas. No volume intitulado *Populações, territórios e fronteiras*, o tópico *Ecos do colonialismo e neocolonialismo europeu no Brasil* (incluído nas páginas 72 a 75 da unidade dois) os autores não ofereceram ao estudante nenhuma visualização ou aprofundamento de teorias ou pensamentos formulados por importantes pensadores-líderes da resistência negra no Brasil: Abdias Nascimento e Sueli Carneiro. Apenas uma foto ao rodapé da página é o que há sobre eles, bem como uma legenda identificativa.

Quanto ao volume *Ciência, Cultura e Sociedade*, verifica-se a precariedade de recomendação de trabalho com a Filosofia no tópico *O tempo dos seres humanos* (unidade quatro, página 126), o qual aborda as narrativas tradicionais sobre o tempo sem qualquer aprofundamento e assumindo uma divisão rígida entre mito e conhecimento fundamentado, priorizando abordagens filosóficas ocidentais no modo de compreender o mundo. Nesta mesma unidade, o tópico *A revolução cognitiva* (página 132) apresenta semelhante falta de aprofundamento filosófico.

A tabela 3 elucida o panorama geral de ocorrências onde a Filosofia foi subalterna ou superficialmente incluída nas unidades que integram os seis volumes da coleção Conexões.

Tabela 3 – Inclusão precária da Filosofia na Coleção Conexões

Ocorrências	Volumes
• Unidade 4: Trata de Sociedade, tempo e espaço. Na tentativa de articular os quatro saberes das CHSA, os autores acabaram construindo as abordagens recomendadas para o ensino de Filosofia com uma divisão rígida entre mito e conhecimento fundamentado, priorizando abordagens filosóficas ocidentais no	Conexões: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas: Ciência, cultura e sociedade

modo de compreender o mundo. Isso fica muito bem demarcado no tópico <i>O tempo dos seres humanos</i> , junto à página 126, o qual aborda as narrativas gregas sobre o tempo sem qualquer aprofundamento filosófico. A mesma falta de aprofundamento é verificada, ainda nesta unidade, no tópico <i>A revolução cognitiva</i> (página 132).	
• Unidade 2: Fluxos: as dinâmicas populacionais e econômicas e a contemporaneidade é o tema principal desta unidade. No tópico <i>Ecos do colonialismo e neocolonialismo europeu no Brasil</i> (páginas 72 a 75) os autores não ofereceram ao estudante nenhuma visualização ou aprofundamento de teorias ou pensamentos formulados por importantes pensadores-líderes da resistência negra no Brasil: Abdias Nascimento e Sueli Carneiro. Apenas uma foto ao rodapé da página com uma legenda identificativa é o que há sobre eles.	Conexões: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas: Populações, territórios e fronteiras
• Unidade 2: Intitulada <i>Problemas e políticas ambientais</i>, nesta unidade o tópico da página 58 intitulado <i>O aquecimento global: efeitos e estudos</i> sugere mediação integrada entre os professores de Geografia, Sociologia e Filosofia com o objetivo de estudar a intensificação do efeito estufa e o aumento da temperatura terrestre. Deve-se reiterar, contudo, que não há referencial teórico nem qualquer aprofundamento para a Filosofia nesta temática. O mesmo ocorre na seção <i>A necessidade da cooperação internacional</i>, na página 62, no qual se sugere a mediação integrada com Sociologia e Filosofia sem quaisquer aprofundamentos ou referenciais teóricos das supracitadas áreas; ainda nesta unidade, na página 71, o tópico <i>Os limites da sociedade de consumo</i> discute questões relacionadas com fabricação, obsolescência programada e conscientização ambiental, porém sem qualquer aprofundamento filosófico. • Unidade 4: Seu tema é <i>Consumo, economia e sustentabilidade</i>. O tópico <i>Mercadoria, mercado e dinheiro</i> (página 144), embora recomendado para trabalho conjunto com Sociologia, não trouxe referenciais teóricos específicos para o campo da Filosofia: tratou-se das marcas da sociedade capitalista e ofereceu-se uma generalização acerca da ideia de identidade qualitativa.	Conexões: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas: Sociedade e Meio Ambiente
• Unidade 1: A mera inserção das fotografias de Simone de Beauvoir (página 16) e de Lélia Gonzalez (página 25) nesta unidade, que trata de Ética e Justiça social, sem maiores referências	Conexões: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas: Ética e Cidadania

de suas vidas, filosofias e obras não coopera para sua devida visibilidade. • Unidade 4: O tópico <i>Raça e racismo</i> (página 148), inserido nesta unidade, que aborda a temática Exclusão e Inclusão, debate a eugenia e distingue raça de etnia do ponto de vista sociológico. Inclui também o debate sobre o Movimento Negro e as Ações afirmativas (página 149), embora sem nenhum referencial orientado para a Filosofia. A unidade está mais voltada para orientações de trabalho por professores formados em Geografia e em Sociologia.	
• Unidade 1: Aborda as concepções de mundo. O tópico <i>O que é linguagem</i>, junto à página 19, trata das definições para o termo linguagem e inclui, na página 20, perspectivas humanas sobre a linguagem, bem como sobre linguagem e cultura. Na seção <i>Entre saberes</i> há uma atividade integrada com Filosofia, Arte e História sobre a linguagem da arte. Apesar de haver, nos tópicos citados, indicações de mediação por professores formados em Filosofia, neles não se verificou nenhum tipo de aprofundamento com referenciais teóricos pertinentes à área.	Conexões: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas: Estado, Poder e Democracia
• Unidade 2: <i>O trabalho nas sociedades pré-industriais</i> é o tema que abre esta unidade. O tópico <i>Trabalho e cotidiano na sociedade feudal</i> (página 62) esclarece que a escravidão não desapareceu subitamente com o fim do Império Romano do Ocidente, tendo sido um processo lento e progressivo, que demorou séculos para se completar. Ainda nesta página, os subtópicos denominados <i>As relações de vassalagem</i> e <i>Como funcionava o sistema feudal</i> não trouxeram aprofundamentos sob a luz da Filosofia, embora tais tópicos lhe sejam encaminhados para mediação conjunta com História. • Unidade 4: Intitulada <i>O trabalho no mundo globalizado</i>, traz na página 144 o tópico <i>Os jovens do milênio e suas relações com o trabalho</i> e com o meio ambiente, que contém discussões sobre as gerações Y e Z, contudo sem aprofundamentos voltados para o campo do ensino de Filosofia.	Conexões: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas: Trabalho e Transformação Social

Fonte: elaboração do autor.

Como observado em relação às coleções *Multiversos* e *Moderna Plus*, também na coleção *Conexões* há uma maior quantidade de abordagens e de temáticas que envolvem a História e a Geografia.

Sociologia e Filosofia contam com menor espaço nas unidades que constituem o corpo temático de cada um dos seis volumes, nas abordagens temáticas e nas sugestões específicas de mediação docente.

7 Considerações Finais

No que tange às três coleções que foram objeto de análise neste artigo, cabe destacar dois fatores: 1) a abordagem temática estabelecida como espinha dorsal das obras e 2) a ausência de conhecimentos relacionados com a Estética e com a Lógica na elaboração das abordagens temáticas.

A abordagem temática foi priorizada na elaboração dos capítulos das coleções analisadas, contando com a adoção de metodologias ativas para mobilizar os conteúdos e temas abordados. Os conteúdos de História, Geografia, Filosofia e Sociologia foram diluídos nos capítulos, conforme a disposição da BNCC em orientá-los para a área de CHSA. Percebe-se, nos suplementos destinados à e ao docente, que alguns capítulos ou conteúdos foram orientados para o trabalho específico por um/a dos/as professores/as destes quatro saberes, enquanto outros receberam orientação de trabalho conjunto, o que pode constituir um desafio de planejamento de aula para tais docentes.

As coleções analisadas não priorizaram conhecimentos de Estética e de Lógica na elaboração dos materiais, muito provavelmente porque as seis competências específicas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas discriminadas na BNCC (Brasil, 2018 p. 570) não mobilizam tais conhecimentos para a aquisição das competências específicas e das habilidades desta área. Conforme bem notou Christian Lindberg (2023 p. 136), os conhecimentos de Ética e de Filosofia Política ganharam mais espaço nas coleções aprovadas para o PNLD 2021, permitindo abordagens mais enfáticas relacionadas com temáticas tais como: Estado, poder, democracia, totalitarismo e cidadania. Houve também, nestas obras, espaço para temas que têm mobilizado o debate filosófico mais

recente. Este ponto é relevante na medida em que, ao priorizar certas subáreas à luz da BNCC, encaminha-se para a construção de determinada identidade da própria área nas escolas de nível médio.

O que se pode constatar no recorte estabelecido é o aprofundamento da vulnerabilidade da Filosofia no Ensino Médio por meio de sua inclusão precária também nos livros didáticos. Assim sua presença é observada em função do atendimento a determinadas competências e habilidades, ou como citação sem maior aprofundamento de certos elementos, correndo o risco de os conteúdos terem aspecto mais ilustrativo do que formativo. O levantamento realizado aponta para a precariedade — em termos estruturais e de conteúdo — das inclusões sugeridas para o ensino de Filosofia.

A estrutura e o conteúdo das coleções analisadas sugerem profundo impacto na formação por dois caminhos: 1) Indução do que é filosófico ou não filosófico; 2) Uma segunda subalternização: conteúdos de Sociologia e a Filosofia a reboque da História e da Geografia. Entende-se, desta forma, que o PNLD por áreas nada mais é que a materialização da precariedade, tal como exposta em seção anterior.

Independentemente da descontinuidade da modalidade de livros didáticos por grandes áreas para o próximo PNLD, cabe assinalar que as conclusões do recorte desta pesquisa não se restringem aos livros por área. Na Audiência Pública nº 2/2024, ocorrida em 01 de abril de 2024, foram apresentadas as diretrizes iniciais para o Edital de Convocação do PNLD do Ensino Médio 2026-2029, que marcará o retorno dos livros por componentes curriculares e não mais por área de conhecimento (Ministério da Educação, 2024a). No entanto, os novos livros deverão permanecer, como os atuais, ancorados na BNCC, conforme recente edital divulgado (Ministério da Educação, 2024b).

Para além do recorte da pesquisa que envolve o presente artigo é válido ressaltar que a atividade de análise, avaliação e problematização possibilita entrever limites e estratégias para que seja mantido o ensino de Filosofia depois do advento do Novo Ensino Médio, cuja

implementação ancora-se na BNCC, pautada numa organização por competências e habilidades.

Referências

- ANPOF. *Nota de repúdio a declarações do ministro da educação e do presidente da república sobre as faculdades de humanidades, nomeadamente Filosofia e Sociologia*, 2019. Disponível em: <https://anpof.org/comunicacoes/notas-e-comunicados/nota-de-repudio-a-declaracoes-do-ministro-da-educacao-e-do-presidente-da-republica-sobre-as-faculdades-de-humanidades-nomeadamente-filosofia-e-sociologia>. Acesso em 18 dez. 2024.
- BOULOS JÚNIOR, Alfredo; DA SILVA, Edilson Adão Cândido; FURQUIM JÚNIOR, Laercio. *Multiversos Ciências Humanas: ética, cultura e direitos: Ensino Médio: manual do professor*. São Paulo: FTD, 2020.
- BOULOS JÚNIOR, Alfredo; DA SILVA, Edilson Adão Cândido; FURQUIM JÚNIOR, Laercio. *Multiversos Ciências Humanas: globalização, tempo e espaço: Ensino Médio: manual do professor*. São Paulo: FTD, 2020.
- BOULOS JÚNIOR, Alfredo; DA SILVA, Edilson Adão Cândido; FURQUIM JÚNIOR, Laercio. *Multiversos Ciências Humanas: política, conflitos e cidadania: Ensino Médio: manual do professor*. São Paulo: FTD, 2020.
- BOULOS JÚNIOR, Alfredo; DA SILVA, Edilson Adão Cândido; FURQUIM JÚNIOR, Laercio. *Multiversos Ciências Humanas: populações, territórios e fronteiras: Ensino Médio: manual do professor*. São Paulo: FTD, 2020.
- BOULOS JÚNIOR, Alfredo; DA SILVA, Edilson Adão Cândido; FURQUIM JÚNIOR, Laercio. *Multiversos Ciências Humanas: sociedade, natureza e sustentabilidade: Ensino Médio: manual do professor*. São Paulo: FTD, 2020.
- BOULOS JÚNIOR, Alfredo; DA SILVA, Edilson Adão Cândido; FURQUIM JÚNIOR, Laercio. *Multiversos Ciências Humanas: trabalho, tecnologia e desigualdade: Ensino Médio: manual do professor*. São Paulo: FTD, 2020.
- BRAICK, Patrícia Ramos, et al. *Moderna Plus: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas: natureza em transformação: Ensino Médio: manual do professor*. São Paulo: Moderna, 2020.
- BRAICK, Patrícia Ramos, et al. *Moderna Plus: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas: globalização, emancipação e cidadania: Ensino Médio: manual do professor*. São Paulo: Moderna, 2020.

- BRAICK, Patrícia Ramos, et al. *Moderna Plus: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas: trabalho, ciência e tecnologia: Ensino Médio: manual do professor*. São Paulo: Moderna, 2020.
- BRAICK, Patrícia Ramos, et al. *Moderna Plus: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas: poder e política: Ensino Médio: manual do professor*. São Paulo: Moderna, 2020.
- BRAICK, Patrícia Ramos, et al. *Moderna Plus: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas: sociedade, política e cultura: Ensino Médio: manual do professor*. São Paulo: Moderna, 2020.
- BRAICK, Patrícia Ramos, et al. *Moderna Plus: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas: conflitos e desigualdades: Ensino Médio: manual do professor*. São Paulo: Moderna, 2020.
- BRASIL. *Lei nº 11.684 de 2 de junho de 2008. Altera o art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio*, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111684.htm. Acesso em 21 de dez. 2024.
- BRASIL. *Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017. Altera as leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 junho de junho de 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral*. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=13415&ano=2017&ato=115MzZE5EeZpWT9be>. Acesso em 18 dez. 2024.
- BUTLER, Judith. *Vida Precária*. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2019.
- CARTOLANO, Maria Teresa Penteado. *Filosofia no ensino de segundo grau*. São Paulo: Cortez, 1985.
- CARVALHO, Marcelo. *Ensino de Filosofia e Currículo*, 2016. Disponível em: <https://anpof.org/comunicacoes/coluna-anpof/ensino-de-filosofia-e-curriculo>. Acesso em 18 dez. 2024.
- CHAUÍ, Marilena. A ideologia da competência. In: *A ideologia da competência: escritos de Marilena Chauí*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

- COTRIM, Gilberto, et al. *Conexões: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas: ciência, cultura e sociedade: Ensino Médio: manual do professor*. São Paulo: Moderna, 2020.
- COTRIM, Gilberto, et al. *Conexões: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas: população, territórios e fronteiras: Ensino Médio: manual do professor*. São Paulo: Moderna, 2020.
- COTRIM, Gilberto, et al. *Conexões: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas: sociedade e meio ambiente: Ensino Médio: manual do professor*. São Paulo: Moderna, 2020.
- COTRIM, Gilberto, et al. *Conexões: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas: Ética e cidadania: Ensino Médio: manual do professor*. São Paulo: Moderna, 2020.
- COTRIM, Gilberto, et al. *Conexões: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas: Estado, poder e Democracia: Ensino Médio: manual do professor*. São Paulo: Moderna, 2020.
- COTRIM, Gilberto, et al. *Conexões: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas: trabalho e transformação social: Ensino Médio: manual do professor*. São Paulo: Moderna, 2020.
- FÁVERO, Altair Alberto. et al. *O ensino da filosofia no Brasil: um mapa das condições atuais*. Caderno Cedes, Campinas, vol. 24, n. 64, p. 257-284, set./dez. 2004.
- GELAMO, Rodrigo Pelloso. O ensino de filosofia no Brasil: um breve olhar sobre algumas das principais tendências no debate entre os anos de 1934 a 2008. *Educação e Filosofia*, Uberlândia, vol. 34, n. 48, p. 331-350, jul./dez. 2010.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas, literárias e recursos digitais para o Programa Nacional do Livro e Material Didático*, 2019. Disponível em: https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/consultas-editais/editais/edital-pnld-2021/EDITAL_PNLD_2021_CONSOLIDADO_13__RETIFICA-CAO_07.04.2021.pdf Acesso em 20 dez. 2024.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Guia Digital PNLD 2021: obras didáticas por área do conhecimento e específicas, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas PNLD 2021*, 2021. Disponível em: https://pnld.nees.ufal.br/assets-pnld/guias/Guia_pnld_2021_didatico_pnld-2021-obj2-ciencias-humanas-sociais-aplicadas.pdf. Acesso em 18 dez. 2024.

- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Audiência Pública nº 2/2024 – PNLD, 2024a*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=T8FNcYolN74>. Acesso em 18 dez. 2024.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas, literárias e recursos educacionais digitais para o Programa Nacional do Livro e Material Didático, PNLD 2024-2027, 2024b*. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/consultas-editais/editais/pnld-2024-2027/EditalPNLD2024.pdf> Acesso em 20 dez. 2024.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, FNDE. *Dados estatísticos, 2023*. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos>. Acesso em 18 dez. 2024.
- NASCIMENTO, Christian Lindberg Lopes do. *A presença da Filosofia no novo ensino médio*. Maceió: Café com Sociologia, 2023.

Trajetórias da noção de Projeto de Vida na Educação brasileira

Felipe Gonçalves Pinto¹

DOI: <https://doi.org/10.58942/eqs.197.20>

1 Projeto de Vida

Este trabalho nasceu da pesquisa a respeito do processo de implementação do Novo Ensino Médio (NEM) no Brasil, com enfoque no Projeto de Vida, componente curricular obrigatório nos itinerários formativos oferecidos pelos cursos de ensino médio regular das redes estaduais após a Reforma do Ensino Médio. Apoiando-nos em pesquisas publicadas nos últimos anos, buscamos percorrer tanto a trajetória da expressão “projeto de vida” nos documentos legais e orientadores do Ensino Médio quanto a trajetória do conceito na literatura acadêmica recente. Tendo dimensionado os contextos legal e acadêmico, apresentamos um levantamento a respeito das áreas de formação dos autores de livros didáticos de Projeto de Vida contemplados no Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLD, Edital 2021).

¹ Professor de Filosofia nos cursos de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica (CEFET/RJ UnED Maria da Graça). Membro do Programa de Pós-Graduação em Filosofia e Ensino (PPFEN-CEFET/RJ). Doutor em Filosofia.

E-mail: felipe.pinto@cefet-rj.br

2 Trajetória da expressão “Projeto de Vida” nos documentos da Educação no Brasil

No artigo de autoria de Ana Karine Braggio e Rosangela da Silva, intitulado “O projeto de vida no Novo Ensino Médio” e publicado em 2023 na Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, as autoras analisam a trajetória da expressão “projeto de vida” nos documentos relativos à Educação Básica no Brasil, buscando identificar, a partir de revisão bibliográfica, o campo epistêmico do qual emerge e as interferências dos interesses econômicos que guiaram a implementação do projeto de vida como eixo central na Reforma do Ensino Médio.

O exame cuidadoso realizado pelas autoras indica que a primeira ocorrência da expressão nos documentos norteadores da educação básica no país encontra-se no Parecer nº 15 de 1998 do Conselho Nacional de Educação (CNE), relatado pela Conselheira Guiomar Namó de Mello. O parecer trata do documento, encaminhado à CEB e ao CNE pelo MEC, em que se apresentam “propostas de regulamentação da base curricular nacional e de organização do ensino médio”. A noção de projeto de vida aparece quando a relatora busca expor que a formação básica para a continuidade dos estudos e para o exercício de uma profissão deve compreender as “competências básicas” necessárias para ambas as finalidades, embora o sentido e a relevância do ingresso do educando, por um lado, no ensino superior e, por outro, no mundo do trabalho possam ter configurações diversas de acordo com o projeto de vida de cada educando, “fortemente determinado pelas condições econômicas da família e, em menor grau, pelas características pessoais” (CNE, 1998, p. 34).

Além do referido parecer, as autoras apontam a presença da expressão em quase todos os documentos orientadores da educação básica desde o ano 2000:

Nos PCN [...], o PV [Projeto de Vida] deve ser construído pelo aluno a partir das articulações dos conhecimentos filosóficos com as produções culturais, e adquire maior valor quando contextualizado e projetado na comunidade. Nos PCN+ [...] é notável a contradição no trato do PV: enquanto na área de Ciências Humanas e suas tecnologias é reforçada a importância da contextualização para ampliar o significado do PV, na área de Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias o PV é dado como elemento já edificado pelo aluno que precisa ser respeitado. Nas OCN [...], o PV teve seu espaço reduzido e foi tratado como elemento que faz os estudantes desenvolverem diferentes percepções sobre a disciplina de Educação Física. No Parecer [...] que precede as DCN de 2012, o PV aparece como ponto fundamental para ampliar a permanência e o sucesso dos jovens na trajetória escolar (Braggio; Silva, 2023, p. 8-9).

Percebe-se assim que, ao menos nos documentos anteriores à BNCC, “projeto de vida” aparece em referência às condições e aspirações de vida individual e coletiva. Se, por um lado, falta precisão no seu uso, por outro, ele é flexível o bastante para funcionar nas mais diversas situações educacionais como um contraponto à disciplinarização, à padronização e ao controle unilateral dos processos escolares de ensino-aprendizagem. Essa imprecisão continuava marcando o sentido da expressão nas primeiras versões da BNCC:

Na primeira versão da BNCC [...], o PV aparece como direcionamento pessoal e comunitário que precisa ser elaborado individualmente de acordo com a vocação do aluno. Na segunda versão da BNCC [...], o PV ganha o papel de eixo de formação, que, junto com o pensamento crítico, é capaz de contribuir para que o jovem assuma seu papel de protagonista e projete expectativas futuras frente sua vida pessoal, acadêmica e profissional. Os eixos intitulados (1) *Pensamento crítico e projeto de vida* e (2) *Intervenção no mundo natural e social* ganharam maior destaque no Ensino Médio em relação ao Ensino Fundamental, porque se esperava dos jovens uma atitude questionadora e protagonismo sobre si e frente às questões sociais (Braggio; Silva, 2023, p. 9).

No contexto da segunda versão da BNCC (Brasil, 2016), o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e a União

Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) chegaram a emitir relatório em que apontavam que os eixos (que, além dos mencionados na citação, contemplavam ainda o eixo 3. *Letramento e capacidade de aprender* e o eixo 4. *Solidariedade e sociabilidade*) poderiam ser reservados ao texto introdutório da BNCC, “sem necessariamente terem que se desdobrar e se correlacionar com cada objetivo de aprendizagem e desenvolvimento” (Consed; Undime, 2016, p. 21).

A terceira versão apresenta uma nova configuração da BNCC (Brasil, 2018a) na qual não se recorre mais aos eixos como pilares, mas sim como parte das competências gerais da Educação Básica.

Apesar desse ganho que o PV adquiriu com as competências, ele ainda não aparece como eixo central na versão da BNCC para a etapa do Ensino Médio divulgada em abril de 2018 e entregue pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) ao CNE: foi só na versão homologada em dezembro de 2018 que o PV ganhou maior amplitude (Braggio; Silva, 2023, p. 10).

Na versão da BNCC que foi aprovada em 2018, o projeto de vida é apontado como “eixo central em torno do qual a escola pode organizar suas práticas” (Brasil, 2018b, p. 472). Além de ter uma seção dedicada ao tema no texto introdutório da BNCC do Ensino Médio (Brasil, 2018b, p. 472), o projeto de vida é expressamente citado na competência geral 6 da Educação Básica, na habilidade EM13LGG503 (associada à competência 5 da área de Linguagens para o Ensino Médio), bem como na competência específica 6 da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Na seção que lhe é dedicada, o texto nos oferece a seguinte descrição:

o projeto de vida é o que os estudantes almejam, projetam e redefinem para si ao longo de sua trajetória, uma construção que acompanha o desenvolvimento da(s) identidade(s), em contextos atravessados por uma cultura e por demandas sociais que se articulam, ora para promover, ora para constranger seus desejos (Brasil, 2018, p. 473).

As autoras Ana Karine Braggio e Rosangela da Silva destacam dois fatores que, operando entre abril de 2018, quando o MEC apresentou a terceira versão da BNCC ao CNE, e dezembro do mesmo ano, quando foi aprovada a versão final, teriam resultado nas alterações que determinaram o projeto de vida como eixo central das práticas escolares na BNCC que entrou, enfim, em vigência: a intensificação da atuação do empresariado nos debates educacionais e a articulação nacional pela qual se buscou ampliar experiências realizadas em alguns estados nos anos anteriores (Braggio; Silva, 2023, p. 11)². Esses dois fatores são peças-chaves para compreendermos como o projeto de vida não só foi alçado a “eixo central das práticas escolares”, mas também como veio a figurar como disciplina obrigatória nos currículos das redes estaduais, coisa que não estava prevista na BNCC nem em nenhum outro documento da Reforma.

Um caso emblemático em que se explicitou a articulação entre os interesses econômicos e os políticos e gestores estaduais e municipais transcorreu em 2019, quando foi criada a Frente de Currículo e Novo Ensino Médio no âmbito do Consed, com apoio da Undime. Descrita como “uma das estratégias de trabalho da Agenda da Aprendizagem” (Consed, s.d.), a Frente realizou uma série de quatro encontros em 2019 e 2020, tendo como parceiros Instituto Unibanco, Itaú BBA, Oi Futuro, Instituto Natura, Movimento pela Base, Instituto Sonho Grande, Fundação Telefônica e Instituto Reúna.

Aparentemente, foi um momento decisivo para que, de eixo central da BNCC, o projeto de vida se tornasse componente obrigatório nos currículos de boa parte das redes públicas de ensino, uma vez que, em meio ao ciclo de encontros a que nos referimos acima, a Frente

² Além de Braggio e Silva (2023), Nascimento (2023) examina também esses dois fatores, analisando, por um lado, a complexa relação entre as experiências realizadas no âmbito do ProEMI e a Reforma do Ensino Médio (Nascimento, 2023, p. 30-31), e, por outro, identificando organizações não-governamentais (ONG) que atuam na educação e na economia brasileiras e que pautaram com relatórios, eventos e pesquisas a discussão a respeito do NEM e, em particular, da BNCC (Nascimento, 2023, p. 33).

elaborou e divulgou junto aos gestores estaduais o documento “Recomendações e orientações para elaboração e arquitetura curricular dos itinerários formativos”³ (Consed, 2019), no qual recomenda “que o Projeto de Vida seja trabalhado simultaneamente como componente curricular e de forma transversal ao cotidiano da escola” (Consed, 2019, p. 41), sugerindo que sejam destinados de dois a três tempos de aula por semana” (Consed, 2019, p. 43). O documento apresenta ainda uma definição de projeto de vida diferente daquela da BNCC:

O Projeto de Vida é um trabalho pedagógico intencional e estruturado que tem como objetivo primordial desenvolver a capacidade do estudante de dar sentido à sua existência, tomar decisões, planejar o futuro e agir no presente com autonomia e responsabilidade (Consed, 2019, p. 40).

Percebe-se, assim, que, no Brasil, embora a expressão “projeto de vida” encontre seus primeiros registros nos documentos relativos às políticas educacionais na década de 1990, foi somente em 2018, com a versão final da BNCC, que lhe foi dedicado um papel central na Educação Básica. O movimento pelo qual ele se tornou componente obrigatório nos currículos estaduais passa, por sua vez, diretamente pela atuação, junto ao Consed, de organizações financiadas pela iniciativa privada, especialmente no que diz respeito à elaboração dos itinerários formativos naquelas redes. Veremos ainda que esse movimento foi acompanhado por outra importante novidade, a inclusão do Projeto de Vida como livro didático no edital do PNLD 2021. Tal como nos demais casos, essa novidade parece ter se dado mais pela atuação dos interesses econômicos nos bastidores do MEC e das Secretarias de Educação, do que por escolhas publicamente debatidas e justificadas. Antes disso, porém, e diante da carência de referenciais teóricos nos documentos

³ Na portaria nº 1.432/2018, que estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos, o projeto de vida aparece entre os objetivos e habilidades do eixo Empreendedorismo.

públicos que compuseram a Reforma, faremos uma incursão pela trajetória do conceito na literatura acadêmica recente.

3 Trajetória do conceito na literatura acadêmica recente

Em todos esses documentos que aqui citamos, nota-se a falta de algo como um referencial teórico ou bibliográfico, o que era de se esperar no caso de documentos legais. Nada tampouco consta, nesse sentido, nos consolidados dos encontros promovidos pelo Consed junto a seus parceiros e gestores. Ausência que não diz respeito apenas ao projeto de vida: não há explicitação, em momento algum, de qualquer referencial teórico ou bibliográfico. Engana-se, porém, quem deduz daí alguma originalidade da Academia brasileira. Também no âmbito da pesquisa e da produção teórica, projeto de vida é, de certo modo, uma novidade, uma noção que ainda não passou por um amplo debate acadêmico e que se propaga mais por aplicação do que por concepção, como mostra o texto a seguir, de 2015, resultante de uma pesquisa a respeito das definições de projeto de vida em 22 artigos encontrados e metodicamente selecionados em duas bases de dados:

Os resultados indicaram que a maior parte dos estudos (63,6%) não apresenta uma definição explícita de projeto de vida. Quando isto ocorre (oito artigos), observou-se que existe uma multiplicidade de definições sobre projeto de vida (Dellazzana-Zanon; Freitas, 2015, p. 287).

Entre os artigos que apresentam uma definição, destacam-se os trabalhos William Damon por ter sido verificado que a definição que ele oferece foi empregada por outros tantos estudos. Vale destacar aqui que o estudo de Ana Karine Braggio e Rosângela da Silva identificou a influência justamente da teoria de William Damon sobre a definição de projeto de vida na BNCC (Braggio; Silva, 2023).

Para compreendermos melhor a trajetória do conceito na literatura recente e o campo epistêmico em que foram desenvolvidas as pesquisas sobre o projeto de vida e a teoria do desenvolvimento humano, na interface entre psicologia e educação, recorreremos ao livro “Projetos de vida: fundamentos psicológicos, éticos e práticas educacionais”, de Ulisses F. Araújo, Valéria Arantes e Viviane Pinheiro, publicado pela Summus Editorial em 2020. Os autores, que foram parceiros de William Damon em atividades de pesquisa e docência, apresentam os acúmulos teóricos em torno da ideia de “projeto de vida” na literatura acadêmica. Nesse quadro, recebe destaque a publicação, em 1946, do livro “Em busca do sentido: um psicólogo no campo de concentração”, do psiquiatra austríaco Viktor Frankl (1905-1997) como referência central, de certo modo inaugural para a trajetória recente da noção da qual tratamos. A partir de sua formação como psiquiatra e de sua experiência nos campos de concentração do nazismo, Viktor Frankl criou a Logoterapia, um método de psicoterapia que concentra seus esforços na construção de sentido de vida e na prevenção do suicídio. No livro “Em busca do sentido”, Frankl desenvolve seu relato de sobrevivente do genocídio na forma de um ensaio psicológico a partir do qual defende uma terapia que seja capaz de dar suporte à construção de sentido na vida de jovens que vivem em uma sociedade marcada pelo “vazio existencial” (Frankl, 1985, p. 19), após situações traumáticas e em condições excepcionais de adversidade.

Além de Viktor Frankl, a publicação da Summus Editorial aponta os estudos de Erik Erikson (1902-1994) como base teórica para a posterior delimitação do conceito de “projeto de vida” na psicologia. Erik Erikson foi psicoterapeuta e atuou como professor em algumas das principais universidades estadunidenses. Suas teorias se alicerçam nas noções de plano de vida e de estágios psicossociais, compreendendo a adolescência como momento decisivo da construção da identidade e da estrutura psicológica do indivíduo.

É, contudo, na década de 1990 que a noção de “projeto de vida” (*purpose*) ganha realce na psicologia, dentro e fora da academia, com o movimento pelo reconhecimento da psicologia positiva. À frente desse movimento estava Martin Seligman, que assumiu a presidência da Associação Americana de Psicologia (*American Psychological Association*) em 1998 (Palludo; Koller, 2007, p. 10) e, em 2000, editou um número da renomada revista *American Psychologist* intitulado “*Positive Psychology: An Introduction*”, reunindo 15 estudos sobre o tema e inaugurando assim, de certo modo, o campo da Psicologia Positiva, “uma ciência da experiência subjetiva positiva, dos traços individuais positivos e das instituições positivas”, que tem por objetivo “melhorar a qualidade de vida e prevenir as patologias que surgem quando a vida é árida [*barren*: estéril, infértil] e sem sentido [*meaningless*]” (Seligman; Csikszentmihalyi, 2000, p. 5, *tradução nossa*). Essa nova ciência, que nasce junto com o século XXI, pretende mensurar e avaliar a felicidade (Teoria da Felicidade Autêntica) e produzir o bem-estar (Teoria do Bem-Estar) de indivíduos e grupos baseando-se em um modelo chamado PERMA: emoção positiva (*Positive emotion*), Engajamento (*Engagement*), Relacionamentos (*Relationships*), Sentido (*Meaning*) e Realização pessoal (*Accomplishments*). A noção de sentido ou propósito de vida deixa, assim, o terreno das controvérsias, das disputas teóricas insolúveis ensaiadas nas várias e robustas tradições filosóficas e é alçada pela psicologia positiva a elemento central de um programa científico que pretende ser capaz de promover o bem-estar:

Os seres humanos, indiscutivelmente, querem ter sentido [*meaning*] e propósito [*purpose*] na vida. A vida com sentido consiste em pertencer e servir a algo que você acredite ser maior do que o eu, e a humanidade cria todas as instituições positivas que permitem isso: a religião, o partido político, a família, fazer parte de um movimento ecológico ou de um grupo de escoteiros (Seligman, 2012, p. 15).

A teoria do bem-estar de Martin Seligman realmente se entendia como ciência, no sentido positivo do termo (isto é, baseado em

evidências), e como fundamentação teórica para uma prática de produção de bem-estar, como atesta o autor:

O *coaching* é uma prática em busca de um suporte. Dois, na verdade: um suporte científico, fundamentado em evidências, e um suporte teórico. A psicologia positiva pode oferecer os dois. Ela pode oferecer ao *coaching* um âmbito delimitado de prática, com intervenções e avaliações que efetivamente funcionam e as credenciais adequadas para ser um *coach* (Seligman, 2012, p. 58).

Oferecer esses suportes era parte dos objetivos do Mestrado em Psicologia Positiva Aplicada (MAPP), curso criado por David Seligman em 2005 no Centro de Psicologia Positiva na Universidade da Pensilvânia, instituição da qual ele era diretor. Na mesma publicação, o autor expõe suas pretensões com relação à educação e à escola

Eu quero uma revolução na educação mundial. Todos os jovens precisam aprender competências profissionais, e esse tem sido o tema do sistema educacional dos últimos duzentos anos. Além disso, hoje podemos ensinar as competências do bem-estar — como ter mais emoções positivas, mais sentido, melhores relacionamentos e realizações mais positivas. As escolas, em todos os níveis, devem ensinar essas competências [...] (Seligman, 2012, p. 53).

Ainda a respeito da aplicação da psicologia positiva nas escolas, David Seligman relata as “descobertas” encontradas a partir de duas iniciativas do Centro de Psicologia Positiva:

Minha equipe de pesquisa, conduzida por Karen Reivich e Jane Gillham, tem dedicado boa parte dos últimos vinte anos a descobrir, por meio de métodos rigorosos, se o bem-estar pode ser ensinado às crianças na escola. Nós acreditamos que os programas de bem-estar, como qualquer intervenção médica, têm de estar fundamentados em evidências, por isso testamos dois programas diferentes para as escolas: o Programa de Resiliência Penn (PRP) e o Curso de Psicologia Positiva de Strath Haven (Seligman, 2012, p. 66).

As referidas iniciativas receberam um aporte de 2,8 milhões de dólares do Departamento de Educação dos Estados Unidos para aplicar os métodos da psicologia positiva e desenvolver estudos que atestem a eficácia dos programas. Segundo o autor, “o PRP é o mais pesquisado programa de prevenção ao suicídio do mundo”, tendo sido verificado que ele “reduz e previne os sintomas da depressão”, “reduz o sentimento de impotência”, “previne os níveis clínicos de depressão e ansiedade”, “reduz e previne a ansiedade”, “reduz os problemas de conduta” e “funciona igualmente bem para crianças de diferentes contextos raciais e étnicos” (Seligman, 2012, p. 66-67).

A psicologia positiva é, assim, o campo epistêmico no qual se desenvolvem as pesquisas que farão as vezes de fundamentação teórica para boa parte do vocabulário moral do coaching e do *marketing*, estendendo-se à saúde e à educação, como “resiliência”, “gratidão”, “inteligência emocional” e “propósito”. Embora Seligman, como vimos acima, já desenvolvesse pretensiosos projetos de pesquisa sobre psicologia e educação, é William Damon, pesquisador da Stanford University, que é considerado “o grande responsável pelos estudos mais profundos sobre a importância do projeto de vida a construção positiva do psiquismo humano, bem como por uma divulgação mais ampla desse construto em nível internacional” (Araújo; Arantes; Pinheiro, 2020, p. 24). Segundo Damon, o projeto de vida “é uma intenção estável e generalizada de alcançar alguma coisa que seja, ao mesmo tempo, significativa para o eu e que tenha consequência para o mundo além do eu” (Damon; Menon; Bronk, 2003, p. 121). Nesse sentido, a educação teria o papel de auxiliar as novas gerações na modelagem de suas intenções, tornando-as significativas, estáveis e exequíveis, transformando jovens “superficiais”, “desengajados” e “sonhadores” em pessoas capazes de estabelecer fins significativos para suas vidas e dotadas habilidades necessárias para a administração dos meios pelos quais esses fins seriam alcançados (Araújo; Arantes; Pinheiro, 2020, p. 26-27).

A incursão que fizemos pela trajetória do conceito de projeto de vida na literatura recente identificou na psicologia positiva o programa epistêmico pelo qual se buscou validar e organizar uma série de intervenções educacionais nas últimas décadas no Brasil, cuja culminância talvez seja o NEM. Por outro lado, o debate acadêmico com respeito ao projeto de vida e à psicologia positiva na Educação mostrou-se escasso e carente de crítica. Suspeita-se, assim, que a novidade do “projeto de vida” nos currículos não esteja tão diretamente ligada à sua consolidação teórica quanto “ao discurso do campo econômico”, oferecendo às novas gerações uma forma ideológica que promete capacitar os indivíduos a *resolver* problemas ínsitos à sua existência em conformidade às condições socioculturais derivadas do estágio atual do capitalismo (Braggio; Silva, 2023, p. 16).

4 O Projeto de Vida no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) – Edital 2021

Por ser a primeira edição do PNLD Ensino Médio desenhado em conformidade ao NEM, o Edital 2021 foi aguardado com apreensão e desconfiança por professores e pesquisadores. As obras convocadas foram divididas em cinco objetos. O Objeto 1 compreende obras didáticas de Projetos Integradores e Projeto de Vida, enquanto os livros didáticos organizados por área de conhecimento compõem o Objeto 2. Os três demais objetos contemplam, respectivamente, obras de formação continuada, recursos digitais e obras literárias.

Foi a primeira vez em que o PNLD selecionou, comprou e distribuiu livros didáticos de Projeto de Vida. Como aponta o estudo de Roberta Kelly Pontes (2022, p. 1508), o número de obras inscritas e contempladas nessa categoria manifesta o interesse do mercado editorial: foram 24 obras aprovadas, de 15 editoras, quantidade maior que a de obras aprovadas para a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

(19 obras, de 12 editoras). Na análise realizada especificamente sobre os livros didáticos de Projeto de Vida no PNLD 2021, Roberta Kelly Pontes indica ainda que a formação dos autores das obras de Projeto de Vida se concentra “exclusivamente em universidades do eixo sul-sudeste, especialmente do estado de São Paulo” (Pontes, 2022, p. 1510). De acordo com o levantamento que fizemos, dos 55 autores de livros didáticos de Projeto de Vida para o Ensino Médio aprovados no PNLD 2021, 11 haviam concluído o doutorado (cinco na USP, dois na PUC-Rio, dois na PUC-SP, um na UFMG e outro na Florida Christian University). A lista de áreas de formação dos autores é extensa, compreendendo, por exemplo, Artes, Filosofia, Serviço Social, Psiquiatria, Biologia, Ciências Contábeis, Dança, Teatro, Direito, Biblioteconomia, Geografia, Comunicação Social, Ciências Contábeis e, sobretudo, Psicologia, História, Letras e Educação.

A pesquisa de Pontes (2022) examinou também o material produzido pelos avaliadores das obras didáticas, disponível no Guia PNLD 2021. Nessa análise, a autora destaca que frequentemente os avaliadores apontaram fragilidade e escassez na abordagem do respeito às mulheres, da diversidade de gêneros, das questões étnico-raciais e da representação dos povos do campo, bem como dos territórios e povos quilombolas e indígenas. Apenas uma das 24 obras foi avaliada de forma explicitamente positiva no que diz respeito ao tratamento dado a esses temas (Pontes, 2022 p. 1515-1516). A autora associa essa fragilidade aparentemente generalizada à supracitada concentração da formação dos autores no estado de São Paulo, destacando que “dentro o conjunto de 55 autores, apenas 7 são oriundos de instituições de outros estados, que, mesmo assim, não contemplam as regiões centro-oeste, norte e nordeste do Brasil” (Pontes, 2022, p. 1516).

De todo modo, a hipótese sinaliza para algo grave: um componente curricular instituído com a pretensão de contribuir diretamente com o enfrentamento de questões relacionadas à compreensão e criação de sentidos de vida e de mundo deixar em segundo plano

perspectivas e formas de existência que já são historicamente secundarizadas, subalternizadas.

Complementando as observações Pontes (2022), estamos realizando um levantamento das áreas de formação dos autores das obras didáticas de Projeto de Vida considerando as informações presentes nas obras. Dos 55 autores, 11 haviam concluído o doutorado (cinco na USP, dois na PUC-Rio, dois na PUC-SP, um na UFMG e outro na Florida Christian University). Com relação às áreas de formação indicadas, Educação e Letras são as mais frequentes, com 14 e 12 casos.

5 Considerações finais

A pesquisa que realizamos mostrou que a noção de “Projeto de Vida” veio a incorporar aos currículos questões e procedimentos oriundos do campo da Psicologia Positiva. Isso não é uma evidência, até porque os documentos que dela se servem carecem de fundamentação ou, ao menos, de transparência teórica. Identificando a trajetória conceitual e educacional dessa noção ficamos mais próximos de dimensionar sua sustentação (pressupondo, claro, que a consistência teórica *ainda* seja relevante às mudanças curriculares). E o que a sequência da pesquisa revelou é que a Psicologia Positiva é um campo instituído recentemente a partir de uma configuração de forças institucionais e tecnopolíticas nos EUA na última virada de século. Os procedimentos e questões da Psicologia Positiva, assim como sua ideia de Projeto de Vida, não foram suficientemente estudados e discutidos no Brasil, embora por aqui não falem “seguidores” desse programa científico com fortes ares de tendência cientificista.

A hipótese de que a disseminação da disciplina Projeto de Vida, bem como sua inclusão no PNLD, tenham sido ações insustentáveis, do ponto de vista da publicidade da administração da educação (envolvendo decisões que competem a todas as pessoas, e não só das escolas públicas, e que foram tomadas por motivação estranhas aos interesses

educacionais), não é teoria da conspiração, nem “birra” corporativista de professores de Filosofia ou “exagero crítico”. A pesquisa mostrou que não são infundadas ou meramente caricatas as análises que associam o Projeto de Vida ao coaching. A mesma Psicologia Positiva que se vende como ciência da felicidade pretende oferecer ao coaching o que lhe falta: suporte teórico. Esse suporte teórico, entenda-se bem, não tem o sentido de debate teórico e crítico, mas como legitimação acadêmica com a qual o coaching possa adentrar e ocupar espaços acadêmicos e escolares. E é justamente isso que parece estar ocorrendo com a noção e a disciplina de Projeto de Vida no Brasil hoje. Sem acúmulo teórico, sem debate público, o Projeto de Vida figura como Moral e Cívica do Século XXI, reproduzindo o silenciamento e invisibilização de corpos e formas de vida que não se enquadram na modernidade sudestina enquanto promove o discurso motivacional individualista acrítico, uma espécie de enlatado ideológico que vem dourando a pílula moral dos mecanismos de administração social atrelados ao *coaching*.

Referências

- ARAÚJO, U. F.; ARANTES, V.; PINHEIRO, V. *Projetos de vida: fundamentos psicológicos, éticos e práticas educacionais*. São Paulo: Summus Editorial, 2020.
- BRAGGIO, A. K.; SILVA, R. da. O projeto de vida no Novo Ensino Médio. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 18, n. 00, p. e023041, 2023. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/16266>. Acesso em: 12 mar. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*: segunda versão. Brasília: MEC, 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*: terceira versão. Brasília, 2018a.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*: versão homologada. Brasília, 2018b.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. *Guia Digital PNLD 2021: Projetos Integradores e Projetos de Vida*. Ministério da Educação: Brasília, 2021.

- Disponível em: https://pnld.nees.ufal.br/pnld_2021_proj_int_vida/componente-curricular/pnld2021-didatico-projeto-de-vida. Acesso em: 25 mar. 2024.
- CNE. *Parecer nº 15 de 1998* do Conselho Nacional de Educação. Conselheira Guimar Namo de Mello (relatora). Aprovado em 01/06/1998. Brasília: 1998.
- CONSED; UNDIME. *Seminários Estaduais da BNCC: posicionamento conjunto de Consed e Undime sobre a segunda versão da Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2016
- CONSED. *Recomendações e Orientações para elaboração e arquitetura curricular dos Itinerários Formativos*. Brasília, 2019.
- CONSED. *GT Ensino Médio – Frente de Currículo*, s.d.. Disponível em: <https://www.consed.org.br/gt-ensino-medio#:~:text=Sobre%20a%20Frente%20de%20Curr%C3%ADculo,priorit%C3%A1rios%20para%20estados%20e%20munic%C3%ADpios>. Acesso em: 15 mar. 2024.
- DELLAZZANA-ZANON, L. L.; FREITAS, L. B. L. Uma revisão de literatura sobre projeto de vida na adolescência. *Interação em Psicologia*, v.19, n.2, maio/ago, Curitiba, 2015, p. 281-292.
- DAMON, W.; MENON, J.; BRONK, K. The development of purpose during adolescence. *Applied Developmental Science*, v.7, n.3, 2003, p. 119-128.
- FRANKL, Viktor. *Em Busca de Sentido: um psicólogo no campo de concentração*. Tradução Walter O. Schlupp, Carlos C Aveline. São Leopoldo/RS: Sinodal, 1985.
- NASCIMENTO, Christian Lindberg Lopes do. *A presença da Filosofia no Novo Ensino Médio*. Maceió: Editora Café com Sociologia, 2023.
- PALUDO. S.S. & KOLLER, S. H. Psicologia positiva: uma nova abordagem para antigas questões. *Paidéia*, 17(36), 2007, p. 9-20.
- PONTES, Roberta K. S. M. Análise das obras de Projeto de Vida no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). In: CASTRO, P.A.; SILVA, G.C.C.; SILVA, A.V.; SILVA, G.; CAVALCANTI, R.J.S. (orgs.). *VII Conedu: Escola em tempos de conexões*, volume 1. Campina Grande: Realize editora, 2022.
- SELIGMAN, M. E. P., & CSIKSZENTMIHALYI, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14. Acesso em: 22/03/2024
- SELIGMAN, M. E. P. *Florescer: uma nova compreensão sobre a natureza da felicidade e do bem-estar*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

SEÇÃO VII
Ensino de filosofia e gênero

Estudo sobre a (in)visibilização das mulheres no Curso de Filosofia – Licenciatura da UFSM

Thays de Lima Seiffert¹

DOI: <https://doi.org/10.58942/eqs.197.21>

1 Introdução

Este artigo faz parte da minha dissertação de mestrado, defendida dia 20 de dezembro de 2024, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria/RS². A partir disso, irei explorar alguns aspectos que buscam contribuir em uma reflexão acerca das relações de gênero para o campo educacional e para o ensino de filosofia.

Entende-se que a mulher sempre foi vista como algo inferior ao homem, e, em relação à filosofia, a história não é diferente. Durante toda a história da filosofia existiu uma ideia de distinção entre as características consideradas femininas e masculinas, Juliana Pacheco (2015) explica que essa distinção serve de base para a perpetuação da dominação masculina, ou seja, estabelece uma dicotomia entre o feminino e masculino, dando origem a uma hierarquia. Isso também ocorre pela visão moral dualista de corpo *versus* alma, frequentemente usada como

¹ Licenciada em Filosofia pela Universidade Federal de Santa Maria, Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria. E-mail: thayslimaseiffert@gmail.com.

² Até o momento de entrega deste artigo, a dissertação ainda não está disponibilizada inteiramente para a leitura.

“justificativa” para a discriminação, sustentada predominantemente por homens filósofos brancos, heterossexuais e europeus.

A temática de pesquisa surgiu enquanto eu ainda era estudante do Curso de Filosofia – Licenciatura da Universidade Federal de Santa Maria/RS, ao observar que a história da filosofia foi escrita por esses filósofos, os quais frequentemente utilizavam discursos misóginos. Diante disso, motivada pela necessidade de recusa de tais perspectivas excludentes e, considerando minha posição enquanto mulher e pesquisadora de ensino de filosofia e gênero, percebi a urgência de repensar a formação das/os futuras/os professoras/es de filosofia. Inspirada por Chimamanda Ngozi Adichie, exploro narrativas plurais, destacando histórias de diferentes mulheres presentes no Curso, ou seja, me colocando nesse lugar de (re)conhecer as outras histórias e não uma história única contada pela filosofia e pelo Curso. Dessa forma, nas raízes do processo de construção do Curso, é possível compreender como se deram e se dão as práticas herdadas, que formam futuras/os professoras/es a partir do viés filosófico ocidental.

2 Curso de Filosofia – Licenciatura da UFSM: percurso histórico

Considerando que o Curso de Filosofia – Licenciatura foi criado em 1961³, observou-se a relevância de conhecer sua história, atentando para as forças que concorrem em seu processo de consolidação até os dias atuais. Também, reconhecer e descrever sua herança formativa, as quais constituíram os jogos complexos acerca das questões de gênero, nas práticas de aprender e ensinar filosofia com vistas a se tornar professora e professor na escola básica.

³ Nasceu com a fundação da UFSM, que se deu em 14 de dezembro de 1960 pelo Decreto-Lei 3834-C e, promulgado em 13 de setembro de 1961 pela Lei Federal 3.958/61.

O Curso de Graduação em Filosofia da UFSM, com habilitação em Licenciatura Plena, foi criado pela Lei n.º 3.958/61 e reconhecido nos termos do Parecer n.º 2.056/75-CFE. Sua estrutura curricular obedece, em especial, os termos do Parecer CFE 277/62, de 20/10/62. O parecer sugeriu as seguintes matérias filosóficas nucleares de ensino: História da Filosofia, Lógica, Teoria do Conhecimento, Filosofia Geral: problemas metafísicos e Ética. Essa proposta, relatada no plenário do CFE por Newton Sucupira, contou com a aprovação de Anísio Teixeira, D. Cândido Padin, Valnir Chagas e P. José Vasconcelos. O parecer tinha como objetivo possibilitar a elaboração de currículos que não estivessem vinculados “a uma ortodoxia ou corrente doutrinária, mas que se colocasse acima dos prejuízos de escola ou injunções ideológicas”. Foi acertada a proposição do Conselho Federal de Educação, como mostrou recentemente o documento da Comissão de Especialistas de Ensino da Filosofia, nas recentes “Diretrizes Curriculares aos Cursos de Graduação em Filosofia”. Nesse documento, a Comissão registra que “os profissionais da Filosofia parecem gozar de uma situação privilegiada em termos curriculares, uma vez que o espírito da Resolução de 1962, que os vem nortear, consubstanciado no Parecer 277/62, já garantia uma liberdade e flexibilidade que outros cursos ainda hoje almejam” (Projeto Político Pedagógico, 2004, p. 1).

Assim, a matriz curricular das disciplinas da UFSM nos anos 1960 baseava-se no Parecer 277/62, incluindo componentes como História da Filosofia Antiga, Filosofia da Religião, Antropologia Filosófica e Filosofia da Arte, além de disciplinas pedagógicas como Psicologia Educacional e Didática Geral.

Nos anos 2000, iniciam-se sucessivos debates e avaliações promovidos pela comunidade de professoras/es e estudantes de Filosofia. Historicamente o curso já havia apresentado três Projetos Pedagógicos, sendo os de 1977, 1979 e 1989, então a comunidade acadêmica do Curso de Licenciatura em Filosofia entendeu a necessidade e urgência em elaborar uma nova Proposta Pedagógica com base nos princípios norteadores do marco jurídico representado, respectivamente, pela Resolução

UFSM 017/2000 e a Resolução UFSM 004/2002. Então, em 2004⁴, realiza-se a nova reforma curricular, em que o curso buscava aproximar-se do sistema do ensino médio em que estaria inserido, assim, cursos, palestras, seminários e atividades de integração com as redes de ensino foram sendo realizados, de forma a explicitar e aprofundar os compromissos de natureza pedagógica e política do curso.

O Curso de Filosofia – Licenciatura, portanto, se constituiu como um dos primeiros cursos de formação de professoras/es da UFSM, tornando-se referência na cidade e região. Tendo como objetivo geral do curso “[...] formar o docente para o nível médio de ensino, que, por meio do domínio de conhecimentos, habilidades e atitudes profissionalmente adequadas, atue de forma criativa e eficiente nas áreas de ensino, pesquisa e extensão” (PPC, 2004).

No entanto, com a vinda do Curso de Filosofia – Bacharelado em 2009, percebeu-se que os objetivos específicos de ambos os cursos de filosofia são iguais, a única diferença são os dois objetivos extras sobre formação que estão para a licenciatura. Tomazetti (2006) explica que historicamente os cursos de licenciatura priorizam o domínio do conteúdo conceitual, caracterizando-se muito mais como cursos de bacharelado do que como formações específicas à preparação de professoras/es. Isso significa que a relação da herança filosófica europeia produziu esse efeito bacharelado no curso, espelhando um processo de subjetivação das/os professoras/es de filosofia formadas/os pela UFSM, que condicionam suas concepções de filosofia e ensino.

Nas universidades, a ideia de excelência ainda está fortemente atrelada a critérios de produtividade que priorizam a pesquisa em detrimento da docência. Essa hierarquização, mesmo questionada internamente, permanece predominante. Embora a pesquisa seja essencial para o progresso do conhecimento, Lyra (2019) observa que a

⁴ Importante salientar que existem duas versões desse mesmo currículo, a utilizada aqui é a 2004-2.

consolidação dessa importância acontece, na maioria das vezes, sem o devido reconhecimento do valor intrínseco do saber e da prática docente. Ele ainda aponta que, no sistema educacional brasileiro, as/os professoras/es, especialmente em filosofia, enfrentam desafios, sendo pressionadas/os a transmitir conteúdos fixos ao invés de promover diálogos reflexivos e exploratórios com as/os estudantes.

Existe uma “cisão” entre quem estuda filosofia e quem estuda filosofia da educação ou ensino de filosofia. E isso é retratado através do problema que o ensino de filosofia é negligenciado no cotidiano da/o filósofa/o-professora/o e, um exemplo disso é que muitas vezes a licenciatura se assemelha a um bacharelado. Nesse contexto, as disciplinas “tradicionais” da filosofia não são estruturadas pelos docentes com foco em preparar aulas para o ensino médio. Assim, há uma lacuna entre os conteúdos ministrados na graduação e a prática necessária para a formação dessas/es futuras/os professoras/es.

Outro aspecto importante acerca dessa cisão é de que um dos motivos dessa recusa da filosofia acerca do ensino de filosofia vem por parte desses filósofos na pós-graduação em filosofia, que raramente possuem linhas de pesquisas voltadas à essa temática, não considerando como prioridade ou como algo “propriamente filosófico”. Em 23 anos da história da ANPOF, somente em 2006 foi criado um GT especificamente sobre ensino de filosofia, sendo o GT Filosofar e Ensinar a Filosofar, o qual na época possuía majoritariamente pesquisadoras/es vinculadas/os a cursos de pós-graduação em educação (Gelamo, 2009).

Dito isso, avançaremos para a elucidação acerca da exclusão das mulheres no Curso de Filosofia – Licenciatura através das décadas e dos currículos.

2.1 63 anos de ensino: o currículo enquanto processo de exclusão das mulheres no Curso

Para além do abstracionismo do ensino de filosofia no currículo do Curso de Filosofia – Licenciatura da UFSM, outro aspecto

importante a ser destacado é a falta de disciplinas que contemplem em suas ementas mulheres filósofas. Entende-se que, até o início dos anos 2000, não havia grandes discussões sobre mulheres e/ou quaisquer outras filosofias que não fossem as canônicas no Brasil, mas atualmente a situação não é mais essa.

De acordo com um dos objetivos citados no PPC (2004), existe uma integração da filosofia com diversas áreas do conhecimento, porém, isso acontece somente com as Disciplinas Complementares de Graduação (DCG). Mesmo com essa tentativa de integração, ainda não são discutidas no Curso maneiras efetivas de incorporar novas concepções e abordagens de uma forma substancial. Em um dos relatos de uma entrevistada na dissertação, ela conta que um professor lhe disse que assuntos como *negritude* e *gênero* deveriam ser trabalhados no curso de ciências sociais e não na filosofia, isso ocorreu na década de 2010. Ao sugerir isso, o professor em questão apresenta uma visão limitada e excludente da filosofia, refletindo um problema maior na universidade: a resistência à inclusão de temas contemporâneos e interdisciplinares no currículo. Essa postura silencia vozes e perspectivas essenciais para uma compreensão ampla e atualizada da filosofia. É fundamental considerar que a filosofia deve ser capaz de abordar e dialogar com questões sociais, éticas e políticas, ampliando seu alcance e relevância, ao mesmo tempo em que enriquece seu campo de atuação (hooks, 1994).

A resistência à inclusão de temas contemporâneos e interdisciplinares no ensino de filosofia, principalmente na formação de professoras/es, revela uma limitação epistemológica significativa, ao marginalizar vozes e perspectivas fundamentais para um pensamento filosófico mais abrangente. Boaventura de Sousa Santos (2010) explica que o diálogo entre saberes é essencial para superar a monocultura do conhecimento, que muitas vezes privilegia tradições eurocêntricas e excludentes.

Até o atual momento (dezembro de 2024), apenas uma disciplina foi feita voltada aos estudos de mulheres filósofas, sendo uma DCG intitulada ‘Tópicos de Ética – A mulher na história da filosofia’, a qual ocorreu na década de 2010. Nas décadas anteriores, não houve menção nem dados sobre outras disciplinas e ementas relativas a isso. Já na década de 2020, uma das entrevistadas da dissertação contou que durante as aulas de ‘Filosofia Moderna I’, o professor usou Elisabeth da Bohemia para explicar a problematização acerca da mente e corpo dada pelo Descartes.

Outro aspecto importante é a relação de docentes. Atualmente, o quadro docente do Curso possui 23 docentes, dessas/es 18 são propriamente do Departamento de Filosofia, sendo 16 docentes homens e 2 mulheres, demais docentes são de outros departamentos: 1 do Departamento de Metodologia do Ensino, sendo uma docente mulher; 2 do Departamento de Educação Especial, sendo uma docente mulher e outro homem e 1 do Departamento de Fundamentos da Educação, sendo um docente homem.

Essa trajetória da história do Curso de Filosofia – Licenciatura da UFSM, bem como de seus currículos, evidenciam muitas críticas relacionadas à filosofia tradicional, especialmente aquelas que apontam para o silenciamento histórico das mulheres no campo do pensamento filosófico. Judith Butler (2022) destaca que as normas de gênero influenciam diretamente quem é reconhecido como um sujeito legítimo de investigação filosófica e o que é considerado como trabalho filosófico “sério”. Tais normas não apenas marginalizam corpos e identidades, mas também restringem o alcance da investigação intelectual, limitando as experiências e perspectivas predominantemente masculinas, enquanto excluem vozes que desafiam as convenções de gênero na filosofia.

Essas características são denominadas como dois tipos de androcentrismo, sendo o primeiro (1) científico, que caracteriza implicitamente a classificação de temas do conhecimento e metodologias de

pesquisas com base em critérios que perpetuam vozes masculinas. E o segundo (2) chamado de androcentrismo incluinte, o qual “permite” a participação das mulheres na atividade acadêmica, mas continua ignorando as relações de gênero tanto na metodologia de pesquisa quanto no conteúdo científico. Dessa forma, perpetua-se um ambiente no qual a presença feminina não desafia as estruturas de poder e conhecimento, reforçando-as sem questioná-las (Yannoulas, Vallejos e Lenarduzzi, 2000 *apud* Rosa, 2012).

Assim, reforça-se a importância de falarmos sobre as violências vivenciadas em 63 anos de existência do curso e do ensino de filosofia na UFSM.

2.2 63 anos de ensino: violências de gênero e discriminação

Em todas as décadas houve relatos de violências, que foram classificados como violências de gênero, de raça e sexualidade, mas sempre voltadas às mulheres.

De maneira mais geral, o acesso ao poder, seja ele qual for, coloca as mulheres em situação de *double bind*: se atuam como “homens”, elas se expõem a perder os atributos obrigatórios da “feminilidade” e põem em questão o direito natural dos homens às posições de poder; se elas agem como mulheres, parecem incapazes e inadaptadas à situação (Bourdieu, 1990, p. 84).

As normas de gênero impõem limites e punições às mulheres, criando barreiras para sua ascensão ao poder, perpetuando estruturas patriarcais, reforçando estereótipos que avaliam as mulheres com base em sua aparência ou em relação ao “outro”, ignorando seu desempenho intelectual.

A entrevistada da década de 1980 diz ter tentado reverter algumas relações de poder, principalmente advinda dos seus professores homens. Em uma assembleia, os professores não respeitavam o tempo de fala, os quais queriam tomar o espaço para si mesmos e não

deixarem as/os estudantes falarem. Após esse episódio, um professor em questão começou a ignorar a presença dela em suas aulas.

Ela evidenciou as relações de poder presentes no ambiente universitário, funcionando como barreiras implícitas que perpetuam a dominação de certos grupos, especialmente homens professores sobre estudantes, em particular as mulheres. Sua resistência em desafiar essas hierarquias gerou represálias, destacando a fragilidade do espaço do diálogo entre docentes e discentes. Embora a universidade seja concebida como um espaço de emancipação, muitas vezes, na prática, reforça a opressão e silencia aqueles que ousam questionar as estruturas de poder estabelecidas.

Na década de 1990, a entrevistada enfrentou diversos comentários sexistas, os quais desvalorizavam sua trajetória acadêmica. É relatado por ela que, ao obter boas notas nas disciplinas, seus colegas frequentemente insinuaram que seu sucesso acadêmico era resultado de algum envolvimento pessoal com os professores, desconsiderando sua capacidade intelectual.

Como Bourdieu (1990) apontou, atuar com sucesso em um campo tradicionalmente masculino, coloca as mulheres em uma posição de vulnerabilidade, onde seu desempenho é desacreditado ou desvalorizado. Isso ilustra como as estruturas de poder estão marcadas por práticas que desvalorizam as conquistas das mulheres na academia. Joan Scott (1990) explica que o gênero não é apenas uma característica individual, mas uma construção social que organiza as relações de poder e perpetua a marginalização das mulheres em espaços intelectuais. Essas experiências, frequentemente invisibilizadas e naturalizadas pela cultura, refletem em como as normas de gênero reforçam a exclusão das mulheres e negam o devido reconhecimento de suas conquistas.

Na década de 2000, a entrevistada diz ter se incomodado em como os professores homens faziam questão de ressaltar a beleza física das mulheres colegas e, além disso, utilizavam textos de filósofos clássicos para reafirmar a visão negativa sobre as mulheres.

A filosofia foi historicamente marcada por uma tradição que privilegia os homens e a sua racionalidade, enquanto as mulheres eram descritas e estereotipadas como emocionalmente incapazes de pensamento crítico. Esse tipo de pensamento sobre as mulheres contribuiu para a maneira como o ensino de filosofia foi se estruturando. Até os dias atuais, as instituições de ensino continuam a enfatizar predominantemente as ideias e pensamentos de filósofos em detrimento das filósofas (Rosa, 2012). Essa exclusão manifesta-se tanto na seleção de textos filosóficos clássicos, que frequentemente reforçam visões depreciativas sobre as mulheres, quanto nas práticas cotidianas dentro dos cursos de filosofia.

Na década de 2010, a entrevistada relata dois tipos de violências, sendo de racismo e de gênero. O episódio relatado por ela aconteceu durante um evento em que participava e organizava, em que o seu colega — sendo um homem branco e de 50 anos — falou a seguinte frase: é uma pena que a gente não esteja no período da escravidão porque senão eu poderia te comprar.

É inegável que mulheres e pessoas não brancas foram historicamente marginalizadas no campo do conhecimento. Essa exclusão desempenhou um papel central na construção da ideia de cânone, caracterizada por uma representação predominantemente masculina, branca, heteronormativa e eurocentrada. A branquitude, nesse contexto, opera por meio de um acordo tácito que sustenta privilégios, manifestando-se de diversas maneiras na estruturação do racismo, inclusive em sua relação com os saberes (Ribas, 2023).

Já na década de 2020, a entrevistada contou ter presenciado uma violência de gênero e sexualidade que sua colega de turma passou. Na situação presenciada, um colega homem desmereceu o trabalho de uma colega mulher sobre epistemologia lésbica, o qual dizia que isso não existia e que ser lésbica não era algo a se considerar como tema epistemológico.

Essa postura evidencia uma hierarquia de saberes que privilegia epistemologias tradicionais, frequentemente eurocêntricas e heteronormativas, em detrimento de abordagens que desafiam essas normas. Maria Lugones (2007) aponta que essa forma de violência transcende desacordos intelectuais, integrando-se de um sistema mais amplo de opressão que deslegitima identidade e experiências diversas. Esse episódio, portanto, sublinha a necessidade urgente de repensar currículos e experiências diversas, promovendo a inclusão e valorização de epistemologias que ampliem e diversifiquem os campos da filosofia e da ciência, contribuindo para a construção de um espaço mais representativo e inclusivo.

4 Considerações finais

A análise dos documentos e das entrevistas (feitas na dissertação) revelou que, ao longo dos 60 anos de existência do Curso de Filosofia – Licenciatura da UFSM, as dinâmicas de ensino têm se concentrado em uma abordagem tradicional da filosofia. Essa abordagem privilegia conteúdos histórico-filosóficos sem dar a devida ênfase à formação específica voltada para a docência em filosofia nas escolas. Como consequência, a preparação de futuras/os professoras/es acaba sendo limitada frente às demandas do ensino médio, especialmente no contexto atual, em que fatores políticos e sociais exercem uma influência cada vez maior sobre os jovens.

Outro aspecto revelado pela análise foi a invisibilização feminina enquanto estudantes do Curso. Ao longo das décadas, percebeu-se que as mulheres enfrentaram ou testemunharam diferentes práticas de violência, que perpetuam as narrativas de filósofos homens historicamente empenhados em invalidar a capacidade intelectual das mulheres. A notável ausência de filosofias não tradicionais nas ementas do Curso reflete em uma visão restritiva da filosofia, a qual impacta diretamente na diversidade de pensamentos e perspectivas apresentadas

as/aos futuras/os professoras/es, limitando o processo formativo mais plural e representativo.

Atualmente, um dos principais aspectos de mudanças que vêm ocorrendo no Curso e no Departamento de Filosofia, são as criações de alguns grupos como: ‘Grupo de Estudos Interseccionais de Filosofia’, ‘Grupo de Leitura para Mulheres e Pessoas Trans da Filosofia’⁵ e ‘Laboratório de Filosofias Brasileiras: mulheres filósofas’, incentivando cada vez mais a não perpetuação de uma filosofia voltada aos homens, brancos, heteronormativos e europeus.

Referências

- BUTLER, Judith. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. 22ª ed. Tradução de Renato Aguiar, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2022.
- hooks, bell. *Ensinando a Transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.
- LUGONES, María. *Heterosexualism and the Colonial/Modern Gender System*. *Hypatia*, v. 22, n. 1, p. 186-209, 2007. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/3810903>. Acesso em: 28 nov. 2024.
- LYRA, Edgar. Notas sobre a Formação de Professores e Ensino de Filosofia no Brasil. Rio de Janeiro: *O que nos faz pensar*, v. 28, n. 45, 2019.
- PACHECO, Juliana (org.). *Mulher e Filosofia: as relações de gênero no pensamento filosófico*. Porto Alegre: Editora Fi, 2015.
- RIBAS, Jéssica Erd. *A construção do discurso do ensino de filosofia no Brasil: uma analítica acerca da constituição epistemológica do campo*. Tese de Doutorado – Universidade Federal de Santa Maria, Programa de Pós-Graduação em Educação, p. 206-217, 2023.

⁵ Criado pelas estudantes: Ma. Letícia Bello, Ma. Yasmin Nobre, Ma. Brenda Anhanha, Ma. Talia Giacomini, Ma. Thays de Lima Seiffert, Lu Immich, Isadora Bolzan, Karen Paola e Maria Eduarda Kuntzler, sob orientação da Professora Dra. Mitieli Seixas da Silva. No dia 25 de novembro de 2024 recebeu o prêmio Destaque do Ensino 2024 pela UFSM.

- ROSA, Graziela Rinaldi da. *As relações de gênero na filosofia*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2012.
- SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). *Epistemologias do Sul: Saberes nascidos em lutas*. São Paulo: Editora Cortez; 2010.
- SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*, v.15, n. 2, jul./dez. 1990.
- TOMAZETTI, Elisete Medianeira. Mudanças Curriculares no curso de filosofia licenciatura plena da UFSM: breves considerações. In: MAAMARI, Adriana Matar; BAIRROS, Antônio Tadeu Campos; WEBER, José Fernandes (Org). *Filosofia na Universidade*. Ijuí: Ed. Unijuí, p. 195-211.
- UFSM. *Projeto Pedagógico de Curso*. 2004. Disponível em: <https://www.ufsm.br/cursos/graduacao/santa-maria/filosofia/projeto-pedagogico>.

Mulheres na filosofia: reflexões sobre desigualdade de gênero na perspectiva de Jean-Jacques Rousseau

Erick Newman Silva de Oliveira¹ & Flávio de Carvalho²

DOI: <https://doi.org/10.58942/eqs.197.22>

1 Introdução

Não é raro ouvir a indagação em sala de aula com relação à participação das mulheres na História da Filosofia. Seja via análise dos livros didáticos, ou através da observação dos autores propostos pelas matrizes curriculares, os quais são ministrados em sala de aula, o fato é que, principalmente no imaginário das estudantes, a Filosofia não é algo típico para mulheres. Essa inferência só é possível devido inclusive a uma lacuna construída por filósofos que provocaram um epistemicídio — a morte do pensamento produzido por mulheres em várias épocas.

Nesse contexto, nossa reflexão, operando um recorte histórico, partirá do seguinte problema: quais são as concepções de Jean-Jacques Rousseau que podem ter contribuído para promover a desigualdade

¹ Professor efetivo de Filosofia da Secretaria de Educação do Estado da Paraíba e mes-trando em Filosofia (PROF-FILO) pela Universidade Federal de Campina Grande.
E-mail: erick.oliveira@professor.pb.gov.br

² Doutor em Filosofia, professor na Universidade Federal de Campina Grande, onde atua na Graduação em Filosofia e no Mestrado em Filosofia PROF-FILO.
E-mail: flavio.carvalho@ufcg.edu.br

de gênero e, assim, ter dificultado a participação das mulheres na Filosofia? Diante desse problema, objetiva-se analisar e refletir sobre algumas concepções contidas no livro V da obra “Emílio ou da Educação”, as quais, podem ter fomentado a desigualdade de gênero e, assim, ter contribuído para justificar a não participação das mulheres na Filosofia.

Há mais a se observar por trás e nas entrelinhas dos compêndios, manuais e tratados filosóficos do que as ideias primárias que os títulos de grandes obras podem sugerir — o Emílio de Rousseau é um exemplo sugestivo dessa tese — em virtude disso, espera-se confirmar a hipótese de que a proposta educacional que o filósofo genebrino apresenta para a personagem Sofia é injusta, opressora, promotora de desigualdade de gênero e que desconstruir esse imaginário é imperativo para um ensino de Filosofia equânime. Quanto à metodologia, trata-se de uma pesquisa bibliográfica, com abordagem qualitativa fenomenológica, a qual possibilita analisar, desconstruir e criar novos conceitos por meio da observação dos fenômenos.

Tendo em vista que o Brasil é um dos países onde mais se comete violência de gênero, seja ela psicológica, física, sexual e até mesmo a intelectual — que é expropriação de produções intelectuais por ser mulher — a reflexão aqui proposta torna-se de grande relevância. É imperativo transgredir certos pensamentos que foram impostos, desconstruir e ultrapassar certas barreiras epistêmicas construídas às custas da opressão de várias mulheres filósofas.

Portanto, espera-se como resultado das considerações realizadas sobre o pensamento rousseauiano com relação ao que contemporaneamente chamamos de questões de gênero, contribuições como: a desconstrução de estereótipos, promoção da igualdade de gênero, fomento ao debate acadêmico sobre Filosofia e questões de gênero, a valorização das mulheres, bem como o incentivo à participação na Filosofia. Sendo assim, iniciaremos tais considerações levantando informações sobre o filósofo e como sua Filosofia da educação idealista é personificada em Sofia.

2 Um olhar sobre a Filosofia de Rousseau no *Emílio*

É indiscutível que Jean-Jacques Rousseau é um dos filósofos mais influentes do iluminismo. As contribuições da sua Filosofia vão desde o campo político e educacional, estendendo-se até densas reflexões sociais e antropológicas. Dentre as suas principais obras, destacam-se *O contrato social*, *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens* e *Emílio ou da educação*. Tais obras moldaram debates sobre liberdade, igualdade, natureza humana e teorias educacionais.

Rousseau permanece sendo um ícone essencial para a Filosofia ocidental, tanto por suas contribuições quanto pelas críticas que suas ideias ainda suscitam dentro e fora dos círculos acadêmicos. Contudo, apesar de sua Filosofia da Educação, apresentada em *Emílio*, ter influenciado novas práticas pedagógicas e continuar a ser estudada por sua abordagem inovadora, mesmo para os padrões da época, é possível verificar algumas contradições, especialmente no que diz respeito às desigualdades de gênero, evidenciadas pela figura de Sofia.

A obra foi publicada em 1762 e causou muitos infortúnios, mas também suscitou inúmeros admiradores. O filósofo genebrino desafiou convenções da sua época no campo da educação ao colocar a criança no seu devido lugar, pois as enxergava não como adultos em miniatura, isso orientou sua proposta educacional descrita nos primeiros quatro capítulos. Rousseau pensa um processo educativo que respeita as etapas de desenvolvimento e maturação cognitiva das crianças. Devido a essa e outras questões tidas como inovadoras, mesmo para o século das luzes, “o livro foi queimado em Paris e em Genebra, e o autor condenado” (Streck, 2008, p. 31).

O próprio filósofo descreve sua percepção acerca da recepção da sua obra à época de sua publicação ao dizer que:

A publicação do livro não produziu aquele fragor de aplausos que se seguia a de todos os meus escritos. Nunca houve obra que recebesse

tantos elogios particulares, nem tão pouca aprovação pública. O que me disseram, o que me escreveram as pessoas mais capazes de a julgar trouxe-me a confirmação de que se tratava do melhor e do mais importante dos meus escritos (Rousseau, 1964, p. 553).

No excerto em relevo, depreende-se ainda que, além de reconhecermos os impactos produzidos pelo *Emílio*, tal repercussão não é entendida pelo autor como algo nocivo, antes, compreende uma espécie de verificação de aprovação. Seu veredito, portanto, é que se confirma aquilo que ele já entendia como verdade a respeito da obra.

Além disso, a partir da obra “Confissões” é possível extrair três afirmações acerca do “Emílio”. Primeiramente, Rousseau sublinha sua maturidade e autonomia intelectual quando afirma “pensar sem o auxílio dos outros” (Rousseau, 1964, p. 234). Em segundo lugar, chama o “Emílio” de “meu mais digno e melhor livro” (Rousseau, 1964, p. 548). Por fim, em terceiro lugar, destaca o tempo investido no desenvolvimento do livro que é de “vinte anos de meditação e três de trabalho” (Rousseau, 1964, p. 374).

Ademais, deve-se destacar que o “Emílio” é o resultado de uma exaustiva reflexão do pensador genebrino, pois ele afirma que “não é sobre as ideias de outrem que escrevo, mas sobre as minhas” (Rousseau, 2022, p. 4). O filósofo está plenamente consciente da sua estatura intelectual e que já desenvolveu uma assinatura filosófica própria. As suas reflexões não são concatenações de ideias de pensadores do passado, muito menos cópias de teorias já escritas e ventiladas, nasceram da empiria que afluiu ao longo de anos como preceptor, a partir das observações dos fenômenos.

Apesar das contribuições do filósofo em vários campos do saber e de classificar o “Emílio” como sendo a obra da maturidade, a contradição é uma mancha que se fará presente ao longo de todo o livro V, parte na qual o pensador destaca a educação da mulher, ou seja, a personagem Sofia. Não entra no recorte desta reflexão a análise dos quatro primeiros capítulos da obra, nas quais, o contratualista destaca a

educação de Emílio e faz outras observações, como por exemplo, o objetivo da educação, que no seu ponto de vista é “a arte de formar homens” (Rousseau, 1979, p. 7).

Neste momento, nosso objetivo é partir para a discussão no quinto livro, para assim, refletir sobre a representação da mulher criada por Rousseau, a qual, na visão da filósofa e feminista Mary Wollstonecraft, não passa de “observações feitas de forma superficial sobre o sexo” (Wollstonecraft, 2016, p. 107). Sendo assim, refletiremos agora sobre as limitações impostas às mulheres na representação rousseauniana ao longo de todo o livro V.

2.1 A mulher como ser limitado à função de esposa

Apesar da filosofia rousseauniana ser compreendida pelo prisma hermenêutico dos componentes epistêmicos que sedimentam a Revolução Francesa, ao observar as afirmações do pensador a respeito de Sofia, elementos como igualdade e liberdade parecem que se constituem como direitos esquecidos para as mulheres e, nesse sentido, reservados apenas aos homens no entendimento do filósofo em questão. Isso já é perceptível no início do quinto livro quando Sofia é definida e valorada pela submissão e pelo cumprimento de deveres familiares. Essa condição de subserviência doméstica presente na visão do contratualista foi criticada e reprovada anos depois pelo filósofo John Stuart Mill, em sua icônica obra “A sujeição das mulheres”, ao dizer que “desde os primeiros conhecimentos sobre a sociedade humana, toda mulher (possuindo o valor designado pelos homens, combinado com sua inferioridade muscular) estava em estado de escravidão em relação a algum homem” (Mill, 2019, p. 13).

A divisão do livro por si já implica numa afirmação de desigualdade de gênero, pois trata-se da didática de Rousseau para esquematizar dois tipos de processos educativos distintos. Há, portanto, dois projetos bem definidos e claros para atender a natureza de cada gênero, pois se “o homem e a mulher não devem ser constituídos da mesma

maneira, nem de caráter nem de temperamento, segue-se que não devem receber a mesma educação” (Rousseau, 1979, p. 310). Sendo assim, no caso da mulher, o projeto educacional leva em consideração aquilo que Rousseau chama de “os trabalhos de seu sexo” (Rousseau, 1979, p. 342).

Daí surge a primeira afirmação do filósofo no que diz respeito à limitação da mulher, ela é esposa. O problema aqui não é o exercício de tal função, mas a limitação a tal função e a supressão de outras. Na Filosofia educacional do genebrino, não é admissível a mulher ser vista, identificada pelo que ela é, mas apenas pela via funcional. A função da mulher, portanto, concede a ela seu objetivo na sociedade.

Essa compreensão exposta acima depreende-se não só do título que abre o quinto livro “Sofia ou a mulher”, na qual o termo “mulher” expressa a noção de esposa, mas também, no excerto em que o pensador diz que “não é bom que o homem fique só. Emílio é homem e nós lhe prometemos uma companheira. É preciso dar-lha. Esta companheira é Sofia” (Rousseau, 1979, p. 305). Logo, a primeira menção da mulher na obra lhe relaciona e condiciona à função de esposa, a qual, é carregada de preconceitos que serão expostos no decorrer da obra.

Sendo assim, o valor da mulher está vinculado à sua função de esposa, conseqüentemente, está ligada intimamente ao homem e sua condição de superioridade, pois acerca do casamento, entende essa distinção da seguinte maneira:

Na união dos sexos cada qual concorre igualmente para o objetivo comum, mas não da mesma maneira. Dessa diversidade nasce a primeira diferença assinalável entre as relações morais de um e de outro. Um deve ser ativo e forte, o outro passivo e fraco: é necessário que um queira e possa, basta que o outro resista pouco (Rousseau, 1979, p. 306).

Portanto, a mulher é valorada pela sua função de esposa e tal função limita-se e, ao mesmo tempo, relaciona-se com a passividade e a fraqueza, enquanto o homem é descrito como ativo e forte. Diante

disso, é necessário e compreensível, na visão do filósofo, que em tudo a mulher deva agradar ao homem, e uma das formas é viver exclusivamente no desempenho de sua função por natureza — a de esposa. A relação no casamento, que segundo o pensador é estabelecida pela ordem da natureza, é uma relação de dependência desigual, pois a função de esposa relaciona-se com o suprimento dos desejos dos homens. Nesse sentido, o pensador afirma que:

A mulher e o homem são feitos um para outro, mas sua dependência natural não é igual: os homens dependem das mulheres por seus desejos; as mulheres dependem dos homens por seus desejos e suas necessidades; nós subsistiríamos mais sem elas do que elas sem nós (Rousseau, 1979, p. 311).

Dessa forma, identificamos inicialmente o pensamento do filósofo sobre as mulheres como seres restritos à função de esposa, a qual, segundo ele, devem ser “úteis, agradáveis a eles e honradas” (Rousseau, 1979, p. 312). Neste momento, discutiremos outra limitação que é inerente à mulher segundo a concepção de Rousseau — a razão prática.

2.2 A mulher como ser limitado à razão prática

Inicialmente, é preciso observar que não há aqui uma negação que a mulher não seja dotada de razão; segundo o filósofo, a mulher a possui. Contudo, ao utilizarmos o termo “razão prática”, nos referimos a “prática que faz com que encontrem habilmente os meios de chegarem a um fim conhecido” (Rousseau, 1979, p. 323). O pensamento destacado reflete a sua concepção ontológica, pois, para ele, cada um dos gêneros tem uma essência particular e natural, portanto, distintas. A mulher é limitada a uma razão experimental, pragmática, alimentada pelas observações dos fenômenos ao seu redor. Assim, as mulheres devem se deter e limitar-se a essas questões e aos trabalhos manuais. Acerca disso, Streck afirma que “como observador atento da sua sociedade, Rousseau vê que as meninas gostam de brincar com bonecas, especialmente de enfeitá-las. Daí que a aprendizagem do bordado e da

costura é um caminho natural para a sua educação” (Streck, 2008, p. 50).

Um excerto mais direto e contundente a esse respeito é quando o pensador genebrino afirma que:

O que Sofia sabe mais a fundo, e que lhe fizeram aprender com mais cuidado, são os trabalhos de seu sexo, mesmo aqueles de que não se lembram, como cortar e costurar seus vestidos. Não há trabalho de agulha que não saiba fazer e que não faça com prazer; mas o trabalho que prefere a qualquer outro é o de fazer renda, porque nenhum outro dá atitude mais agradável e em nenhum os dedos se exercitam com mais graça e ligeireza. Dedicou-se também a todas as tarefas do lar. Conhece a cozinha e a copa; sabe os preços dos mantimentos; conhece-lhes as qualidades; sabe muito bem fazer suas contas; serve de mordomo para sua mãe (Rousseau, 1979, p. 342).

No fragmento acima destacado, é possível observar como os trabalhos manuais são por natureza atribuídos à mulher. Ela está destinada ao exercício de tais funções devido à limitação que a natureza a concedeu para exercitá-las. Não há supressão da razão, há limitação da razão apenas a uma lógica experimental. Em termos práticos, a título de exemplo, a mulher tem capacidade de executar tarefas domésticas como varrer a casa, pois é dotada de razão prática para entender que se manusear a vassoura corretamente pode retirar a sujeira de casa e deixá-la limpa. Nestes termos, Rousseau não nega completamente a capacidade racional da mulher, mas a limita e até afirma que ela no desempenho destas funções as realiza com prazer.

É necessário entender que as implicações para esse tipo de pensamento são perigosas, pois criam um padrão, uma representação de um modo de ser natural que deve ser seguido. De acordo com esse raciocínio, as mulheres que se desviam desse tipo de padrão são tidas como anormais, estão desta forma agindo de maneira contrária a que a natureza lhes destinou. Além disso, existe um sutil elemento psicologizante, pois, ao afirmar que Sofia faz com “prazer” engendra a noção de contentamento para as suas leitoras. Ou seja, como se não fosse

suficiente relacioná-las apenas aos trabalhos manuais pela limitação do seu ser, além disso, ele afirma que devem ser desenvolvidos com alegria e prazer, contentando-se em cumprir um dever natural. Por fim, o fragmento em questão ainda destaca outra falácia, a da escolha consciente e voluntária ao dizer que dentre os trabalhos que ela tem disponível para “escolher”, ela tem preferência por um trabalho manual específico, o de renda — articula assim um discurso de servidão voluntária.

Rousseau tem uma visão idealista, padronizada e universal sobre a mulher. Não há possibilidade de variação nem das funções, nem do espaço onde elas são desenvolvidas, muito menos leva em consideração a singularidade de cada mulher para ser livre a ponto de escolher algo que esteja fora desse universo doméstico de tarefas manuais relacionadas à razão prática. Deste modo, o pensamento rousseauiano torna-se um elemento que promove obstáculos à participação das mulheres na vida filosofante. A esse respeito, a filósofa portuguesa Maria Luíza Ferreira afirma que:

De fato, pode-se considerar Rousseau um dos responsáveis mais determinantes pelas dificuldades que as mulheres tiveram — e ainda têm — para chegar a ser reconhecidas como uma individualidade com entidade ontológica capaz de protagonizar um modo de ser humano autônomo e livre e, conseqüentemente, capaz de assumir a cidadania na plenitude das suas dimensões (Ferreira, 2021, p. 189).

Os entraves à participação das mulheres na Filosofia ocorreram no passado e ainda persistem por esse tipo de pensamento que, infelizmente, continua sendo disseminado nos mais variados campos do saber. Ao afirmar esse tipo de limitação, Rousseau deixa as mulheres às margens da vida social e política, além de auxiliar na manutenção da exclusão das mulheres nos mais variados campos do saber e das artes, favorece a não participação nos círculos acadêmicos e intelectuais, ajudando a promover também o silenciamento das mulheres no campo filosófico. Pois, como poderão filosofar, teorizar, sistematizar pensamentos, criar conceitos, ministrar aulas e outras funções que envolve o

trabalho intelectual se forem persuadidas a acreditarem que a sua natureza limitada as impede?

É preciso transgredir certos saberes produzidos, é imperioso denunciar esse tipo de domesticação dos corpos que tem por finalidade o controle, a padronização e regulamentação dos estereótipos. Lembremo-nos que Rousseau está inserido no recorte temporal (século XVIII) no qual Foucault se referiu como sendo o momento que ocorreu uma drástica mudança na circulação e controle do discurso acerca da sexualidade. Nesse contexto, a sexualidade passa a ser classificada, passa a ser racionalizada por meio de pesquisas e análises que têm por fim, atender a mecanismos de controle, de regulamentação e padronização. A esse respeito, Foucault argumenta que:

[...] cumpre falar do sexo como de uma coisa que não se deve simplesmente condenar ou tolerar, mas gerir, inserir em sistemas de utilidade, regular para o bem de todos, fazer funcionar segundo um padrão ótimo. O sexo não se julga apenas, administra-se (Foucault, 1988, p. 27).

Sendo assim, em sentido análogo, o pensamento rousseauniano contido no quinto livro do “Emílio”, serve a esse propósito que o ex-certo em relevo descreve, pois regula, controla e tenta administrar o discurso sobre sexualidade e gênero, limitando a mulher em vários sentidos.

Neste momento, é necessário dar sequência à discussão, destacando a consequência lógica de defender o pensamento da mulher como ser limitado à razão prática. Essa consequência lógica é exatamente a afirmação do seu oposto, que o ser cognoscente é apenas o homem.

2.3 A mulher como ser não cognoscente

Depois dos apontamentos realizados acerca da limitação da mulher à razão prática, é necessário expor o seu oposto. Pois, é logicamente natural que, se a mulher tem uma natureza que a limita às

questões relativas à vida doméstica e aos cuidados dos filhos, de que forma Rousseau enxerga o homem no aspecto intelectual? Em vários pontos da obra, o pensador afirma a superioridade do homem em relação à mulher devido à forma como cada um dos gêneros, por natureza, utiliza sua razão. A prática intelectual do homem é voltada para as questões do pensamento abstrato, das teorias, das formulações científicas, artísticas e poéticas. Sendo assim, quando usamos o termo “ser não cognoscente” nos referimos ao pensamento do filósofo que defende a tese que mulheres não têm capacidade natural de produzir e assimilar determinados tipos de conhecimentos que exigem abstração, pensamento reflexivo; como questões matemáticas, científicas, filosóficas e até mesmo as artísticas. Pois, na visão do pensador, apenas os homens são capazes de tais raciocínios, sendo assim, as mulheres são o seu oposto, seres não cognoscentes.

Na visão rousseauniana, o ser por excelência dotado de razão intelectual é o homem. Apenas ele é o ser, o ente cognoscente, aquele que é capaz de tecer os fios do conhecimento humano, bem como de aprender certos saberes específicos. Na perspectiva do filósofo, existe uma barreira natural que impede as mulheres de conhecer, de adentrar em determinados círculos do conhecimento. Nesse sentido, Rousseau defende a limitação intelectual da mulher, ao apontar o homem como ente cognoscente e, conseqüentemente, a mulher como ser não constituído de cognoscibilidade para as questões que exigem raciocínio abstrato ao afirmar que:

A procura das verdades abstratas e especulativas, dos princípios, dos axiomas nas ciências, tudo o que tende a generalizar as ideias não é da competência das mulheres, seus estudos devem todos voltar-se para a prática; cabe a elas fazerem a aplicação dos princípios que o homem encontrou, e cabe a elas fazerem as observações que levam o homem ao estabelecimento de tais princípios (Rousseau, 1979, p. 335).

Ao se referir às mulheres, o filósofo usa um pronome indefinido de valor absoluto invariável, ou seja, não permite exceções, é uma

afirmação que soterra as mulheres debaixo dos escombros da impossibilidade e limitação intelectual a ponto de não deixar espaço para nenhuma participação em tais atividades. O objetivo é erguer um muro de separação entre homens e mulheres, sua proposta é clara, direta e as consequências desse tipo de defesa é uma limitação epistemológica que concorre para a manutenção da opressão que as mulheres historicamente sofreram e, infelizmente, ainda sofrem devido a esse tipo de discurso.

Levando em consideração a sua perspectiva sobre a divisão natural das funções, por serem constituídos de naturezas distintas, o filósofo destaca mais uma vez a razão prática para argumentar e justificar o papel limitado das mulheres como auxiliadoras, no máximo, assistentes em questões pragmáticas e de segunda instância em grau de relevância social. Nunca é atribuída à mulher lugar de destaque e protagonismo em decisões de caráter público, político e intelectual. Nesse sentido, Rousseau não admite a possibilidade de mulheres produzirem conhecimento, ele não visualiza mulheres ensinando, criando conceitos, fazendo ciência, administrando propriedades, trabalhando com cálculos matemáticos ou qualquer trabalho de natureza acadêmica.

Sendo assim, na preconceituosa Filosofia da educação de Rousseau, resta às mulheres contentarem-se com sua natureza não dada às questões epistemológicas e se limitarem em apenas aplicar aquilo que os seres cognoscentes teorizaram em suas formulações e abstrações. O contratualista ainda prossegue fazendo a separação entre ser de razão prática e ser cognoscente ao dizer que:

Cabe às mulheres encontrarem, por assim dizer, a moral experimental, a nós o cuidado de sistematizá-la. A mulher tem mais espírito, o homem mais gênio; a mulher observa, o homem raciocina: dessa cooperação resultam a luz mais clara e a ciência mais completa que o espírito humano pode tirar de si mesmo, o conhecimento mais seguro, em suma, de si e dos outros que se acham ao alcance de nossa espécie. E eis como a arte pode tender incessantemente a aperfeiçoar o instrumento dado pela natureza (Rousseau, 1979, p. 335).

Diante do fragmento acima, segundo o raciocínio do filósofo, na construção epistemológica existe uma relação de complementação estabelecida pela natureza entre homem e mulher, uma relação com funções bem definidas pelo pensador. Tais funções, executadas em mútua complementaridade, têm por objetivo o aperfeiçoamento e progresso do conhecimento humano. Rousseau indica que as mulheres têm uma função diretamente ligada à observação da experiência moral do cotidiano, ou seja, elas têm apenas condições de assimilar as questões morais pelas interações práticas e concretas do dia a dia, na vida doméstica rotineira. Já os seres cognoscentes, os homens, têm a função de organizar tais observações realizadas com vistas à sistematização teórica e criação conceitual. Assim, aos homens são reservadas e permitidas pela sua capacidade natural a reflexão e a abstração a partir das experiências práticas observadas pelas mulheres para criar, assim, princípios gerais.

Por fim, é necessário destacar outro excerto que demonstra a percepção restritiva que o filósofo tem com relação ao espaço das mulheres na sociedade devido à sua limitação intelectual. Segundo sua concepção sobre a mulher na sociedade:

Fora de casa ela é sempre ridícula e mui justamente criticada, pois não se pode deixar de sê-lo quando se sai de sua condição e não se é feito para a que se quer ter. Todas essas mulheres de grandes talentos só aos tolos impressionam. Sabe-se sempre quem é o artista ou o amigo que maneja a pena ou o pincel quando trabalham; sabe-se qual o homem de letras que lhes dita em segredo seus oráculos. Toda essa charlatanice é indigna de uma mulher honesta. E ainda que tenha verdadeiro talento, sua pretensão o avilta. Sua dignidade está em ser ignorada, sua glória na estima de seu marido; seus prazeres na honra de sua família (Rousseau, 1979, p. 355).

No fragmento supracitado, o filósofo apresenta e defende uma concepção patriarcal sobre o papel da mulher na sociedade, especificamente, quando elas decidem romper com o *status quo* e praticar uma espécie de transgressão epistêmica, que é a recusa à obediência de saberes estabelecidos e normatizados via exercício dos poderes

discursivos, “verdades” impostas pela tradição filosófica, as quais, inferiorizam e conduzem as mulheres de maneira coercitiva a redutos opressivos e depreciativos. A citação em questão é fruto da concepção rousseauiana que enxerga apenas o homem como ser cognoscente. Desse entendimento limitado do pensador, segundo o excerto acima, é possível apontar três problemas sobre a percepção do filósofo com relação à sua visão sobre a mulher que deseja usurpar o lugar do ser cognoscente.

Primeiramente, crítica à mulher fora de casa. Quando a mulher decide se destacar fora de casa por meio de alguma atividade intelectual ou artística, ela não só deve como merece ser criticada, pois segundo o pensador, ultrapassou os limites do seu sexo. A mulher na sociedade patriarcal sempre viveu numa relação panóptica de constante vigilância, disciplina e domesticação. Nesse sentido, a mulher deveria estar encerrada dentro de casa às funções de mãe e esposa, pois, do lado de fora, um complexo jogo de poderes, normas e discursos, estariam prontos para criticá-las e solapar essa tentativa de resistência, devolvendo-a para o interior da casa.

Em segundo lugar, é possível observar a desvalorização do talento feminino. Apesar de assumir que as mulheres também possam ter grandes talentos nas áreas das letras e artes, o pensamento do filósofo é que a mulher que sai de casa para exercer tais talentos e buscar reconhecimento público trará desonra para si. Para Rousseau, a mulher deve manter-se numa posição de discrição e submissão, qualquer tentativa de buscar fama ou prestígio pelos seus méritos intelectuais a deixa distante da sua condição natural que está associada ao contexto familiar e doméstico.

Por fim, em terceiro lugar, no exercício intelectual, quando se trata de mulheres, virtude torna-se vício. Rousseau usa um termo ofensivo contra as mulheres que decidem participar dos círculos intelectuais e artísticos, ele as chama de “charlatãs”. A utilização desse termo implica que as mulheres que desenvolvem tais talentos públicos estão

errando em dois sentidos. Primeiro, enganam apenas os tolos, aqueles que acreditam que a mulher possa, de fato, sair da sua condução natural de mãe e esposa para desempenhar outros trabalhos, ou seja, os estranhos à sua condição de mulher. Mas não só isso, também estão enganando a si, visto que a educação que elas receberam e que Rousseau bem destaca ao longo do livro V, aponta qual é a sua verdadeira função, suas atividades naturais e características de mulher.

Portanto, na ótica filosófica rousseuniana, a prática e o desenvolvimento de atividades artísticas e intelectuais por mulheres em espaços públicos são compreendidos como crime de charlatanismo. Isso aponta a dificuldade que as mulheres enfrentaram no passado e ainda enfrentam, pois até aquilo que deveria ser tratado e visto como virtuoso, garantindo destaque e ascensão, transforma-se em algo vicioso, negativo e danoso.

3 Considerações finais

Ao longo dessa discussão, analisamos algumas concepções rousseunianas sobre a mulher através da personagem Sofia, destacando que tais concepções se baseiam no pressuposto de naturezas distintas, portanto, necessitando de uma Filosofia da educação que leve isso em consideração. Destacamos que a representação da mulher no pensamento do filósofo é marcada pela limitação do sexo feminino em diferentes âmbitos, diante disso, discutimos a visão da mulher como ser limitado à função de esposa, a limitação às funções que estão ligadas à razão prática e, por fim, a consequência inevitável dessa limitação, que é a impossibilidade de ser, tal como o homem, um ser cognoscente, ou seja, capaz de compreensão e produção epistêmica.

Diante das reflexões expostas, concluímos que a proposta educacional de Rousseau para Sofia, contida na quinta parte da obra em questão, fomenta um pensamento depreciativo, promotor de injustiça e opressão. E que as limitações, ditas naturais, que o filósofo afirma

sobre a personagem Sofia, contribuem para uma desigualdade de gênero que deve ser criticada e refutada. Além disso, ao ser apresentada com tais limitações naturais, a mulher é convidada ao silêncio intelectual, por isso, a representação da mulher criada por Rousseau está evada de erros que, por fim, só dificultam a participação das mulheres no exercício filosófico, por promover ideias machistas que excluem as mulheres do filosofar.

Estamos convictos que a presente discussão contribui para um ensino de Filosofia mais equânime, justo e que estimula a aproximação das mulheres do saber filosófico. Além disso, oferece contribuição para a reflexão dos homens, pois fomos nós que, ao longo da História, sentenciamos as mulheres ao limbo do conhecimento filosófico como se a Filosofia fosse algo que não as pertencesse. Por essas questões, o presente estudo se mostra relevante, pois não só denuncia a barbárie contra as mulheres, mas permite que os homens repensem tais erros do passado para que eles não se repitam no presente.

Durante toda a história da Filosofia, muitas mulheres foram silenciadas, outras resistiram às perseguições a ponto de algumas de suas produções chegarem até nós. Por isso, tais reflexões, aqui contidas, constituem-se como um pequeno manifesto sobre uma grande causa — a participação efetiva das mulheres na Filosofia e seu ensino — em virtude disso, tais reflexões estimulam a resistência diante da desigualdade de gênero que, infelizmente, ainda atinge as mulheres, contribuindo para afastá-las do saber filosófico. Portanto, lembremo-nos e façamos ecoar a proposta de Mary Wollstonecraft, a qual é capaz de abrir espaços de oportunidades para as mulheres na filosofia por acreditar em todas as potencialidades da mulher, ao propor: “deem a sua atividade mental um alcance mais amplo, e as mais nobres paixões e estímulos governarão seus apetites e sentimentos” (Wollstonecraft, 2016, p. 111).

Referências

- FERREIRA, Maria Luiza Ribeiro. *O que os filósofos pensam sobre as mulheres*. Teresina: Entre Trópicos, 2021.
- FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade 1: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- MILL, John. *A sujeição das mulheres*. São Paulo: Lafonte, 2019.
- ROUSSEAU, Jean Jacques. *As confissões*. Trad. Fernando Lopes Graça. Lisboa: Portugália Editora, 1964.
- ROUSSEAU, Jean Jacques. *Emílio ou Da educação*. 3. ed. São Paulo: Difel, 1979.
- STRECK, Danilo R. *Rousseau e a Educação*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- WOLLSTONECRAFT, Mary. *Reivindicação dos direitos da mulher*. Trad. Ivania Pocinho Motta. São Paulo: Boitempo, 2016.



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 livros que agora publicamos reúnem os trabalhos apresentados no encontro, preservando a riqueza das reflexões desenvolvidas durante o evento. Cada artigo representa uma contribuição valiosa para o avanço do debate filosófico e para o fortalecimento das comunidades acadêmicas que buscam compreender e transformar a realidade por meio do pensamento crítico. Mais do que um registro, estas publicações são um convite à continuidade das discussões iniciadas no encontro, abrindo caminho para novas investigações e diálogos.

O livro que ora apresentamos à comunidade filosófica do Brasil oferece aos leitores e às leitoras os resultados de parte das pesquisas que foram apresentadas e debatidas nas sessões de atividades do GT Filosofar e Ensinar a Filosofar durante o XX Encontro da ANPOF. Aqui, disponibilizamos 22 trabalhos e optamos por organizá-los em seções temáticas, seguindo dois critérios: manter juntos os trabalhos que foram apresentados nas mesmas mesas temáticas; ou criar uma nova organização temática que potencialize a interlocução entre os textos, ainda que eles não tenham integrado a mesma mesa. No primeiro caso, prezamos por utilizar os mesmos nomes das mesas, já no segundo, inspiramos em elementos característicos às diferentes mesas, unificando-os em uma temática comum. Com isso, esperamos manter ainda pulsante os diálogos que também existiram em Recife.

