

Revista

DoCEntes

Volume 11 - N° 043 | Maio de 2026
Dossiê V Encontro Cearense de Professores de Filosofia



SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DO CEARÁ



Docentes

Volume 11 - Nº 43 | Maio de 2026
Dossiê V Encontro Cearense de Professores de Filosofia

revistadocentes.seduc.ce.gov.br



ISSN Impresso: 2526-2815
ISSN Eletrônico: 2526-4923

Fortaleza - Ceará
2026



Elmano de Freitas da Costa
Governador

Jade Afonso Romero
Vice-Governadora

Jucineide Fernandes
Secretária da Educação

Francisca de Assis Viana Moreira
Secretária Executiva de Gestão da Rede Escolar

Emanuelle Grace Kellye Santos de Oliveira
Secretário Executivo de Cooperação com os Municípios

José Iran da Silva
Secretária Executiva de Planejamento e Gestão Interna

Helder Nogueira Andrade
Secretário Executivo de Equidade, Direitos Humanos, Educação Complementar e Protagonismo Estudantil

Maria Jucineide da Costa Fernandes
Secretária Executiva de Ensino Médio e Profissional

Danielle Taumaturgo Dias Soares – Marta Emilia Silva Vieira – Wiltemberg Nascimento Pereira
Assessores Especiais do Gabinete

Julianna da Silva Sampaio
Coordenadora de Comunicação - ASCOM

Ideigiane Terceiro Nobre
Coordenadora da Gestão Pedagógica do Ensino Médio - COGEM

Maria da Conceição Alexandre Souza
Articuladora da Coordenadoria da Gestão Pedagógica do Ensino Médio - COGEM

Francisco Felipe de Aguiar Pinheiro
Célula de Gestão Pedagógica e Desenvolvimento Curricular – COGEM/CEGED

Paulo Venício Braga de Paula
Centro de Documentação e Informações Educacionais – COGEM/CEGED/CDIE

ASCOM - Assessoria de Comunicação

Produção Gráfica da Revista

Pedro Henrique Peixoto Souza

Projeto Gráfico, Diagramação e Arte Final

Profa. Esp. Maria das Graças Rodrigues de Lima

Revisão Português

Revisão Inglês e Espanhol

Prof. Me. Francisco Elvis Rodrigues Oliveira

Normalização Bibliográfica

Elizabete de Oliveira da Silva

Tiragem

2.000 exemplares

Contatos:

85 3101 3976

revistadocentes@seduc.ce.gov.br



Arte da Capa

MARCELO DA COSTA PINTO

CEJA JOÃO DA SILVA RAMOS

Camocim - Ceará | CREDE 04

Pintura intitulada

Do Caos a Cor: A Natureza Reinventada

Esta obra transmite uma profunda conexão entre o ser humano e a natureza, destacando a vida simples, harmônica e sustentável em um ambiente ribeirinho ou litorâneo. Através de seus elementos visuais e da técnica utilizada, ela nos convida à reflexão.

A obra também nos convida a redescobrir a beleza da vida simples, a importância de preservar nossas raízes e o equilíbrio delicado entre o ser humano e seu meio ambiente. Ela transmite paz, nostalgia e um chamado silencioso à contemplação e ao cuidado com o mundo natural.

ISSN Impresso: 2526-2815

ISSN Eletrônico: 2526-4923

www.seduc.ce.gov.br



www.facebook.com/EducacaoCeara

Editor Chefe

Prof. Dr. Rosendo de Freitas Amorim (Secretaria da Educação do Ceará – SEDUC)



Editores Desta Edição

Profa. Dra. Elizabeth Bezerra Furtado Bolzoni

Prof. Dr. Antônio Alex Pereira de Sousa

Profa. Dra. Maria Dulcinea da Silva Loureiro

Conselho Editorial Científico

Profa. Dra. Adeline Annelise Marie Stervinou (Universidade Federal do Ceará – UFC)

Profa. Dra. Ana Carolina Costa Pereira (Universidade Estadual do Ceará – UECE)

Profa. Dra. Ana Joza de Lima (Secretaria da Educação do Ceará – SEDUC)

Profa. Dra. Ana Karine Portela Vasconcelos (Instituto Federal do Ceará – IFCE)

Profa. Dra. Ana Maria Fontenelle Catrib (Universidade de Fortaleza – UNIFOR)

Profa. Dra. Betânia Maria Gomes Raquel (Secretaria da Educação do Ceará – SEDUC)

Profa. Dra. Caroline de Goes Sampaio (Instituto Federal do Ceará – IFCE)

Profa. Dra. Elizabeth Bezerra Furtado Bolzoni - (Univesidade Estadual do Ceará - UECE)

Profa. Dra. Eloneid Felipe Nobre (Universidade Federal do Ceará – UFC)

Profa. Dra. Germania Kelly Furtado Ferreira (Secretaria Municipal de Educação – SME/Fortaleza)

Profa. Dra. Gezenira Rodrigues da Silva (Secretaria da Educação do Ceará – SEDUC)

Profa. Dra. Gisele Pereira Oliveira (Secretaria da Educação do Ceará – SEDUC)

Profa. Dra. Iêda Maria Maia Pires (Prefeitura Municipal de Fortaleza – PMF)

Profa. Dra. Jacqueline Rodrigues Moraes (Secretaria da Educação do Ceará – SEDUC)

Profa. Dra. Maria José Costa dos Santos (Universidade Federal do Ceará – UFC)

Profa. Dra. Mirna Gurgel Carlos Heger (Secretaria da Educação do Ceará – SEDUC)

Profa. Dra. Rita Helena Sousa Ferreira Gomes (Universidade Federal do Ceará – UFC)

Profa. Dra. Vagna Brito de Lima (Secretaria da Educação do Ceará – SEDUC)

Profa. PhD. Fernanda Maria Diniz da Silva (Secretaria da Educação do Ceará – SEDUC)

Profa. PhD. Francisca Aparecida Prado Pinto (Secretaria da Educação do Ceará – SEDUC)

Profa. PhD. Karine Pinheiro Souza (Universidade Federal do Cariri – UFCA)

Prof. Dr. Antonio Helonis Borges Brandão (Secretaria da Educação do Ceará – SEDUC)

Prof. Dr. Augusto Ridson de Araújo Miranda (Secretaria da Educação do Ceará – SEDUC)

Prof. Dr. Ewerton Wagner Santos Caetano (Instituto Federal do Ceará – IFCE)

Prof. Dr. Francisco Felipe de Aguiar Pinheiro (Secretaria da Educação do Ceará – SEDUC)

Prof. Dr. Francisco Herbert de Lima Vasconcelos (Universidade Federal do Ceará – UFC)

Prof. Dr. Francisco José Rodrigues (Universidade de Fortaleza – UNIFOR)

Prof. Dr. Francisco Regis Vieira Alves (Instituto Federal do Ceará – IFCE)

Prof. Dr. Genivaldo Macário Castro (Secretaria da Educação do Ceará – SEDUC)

Prof. Dr. Geraldo Fernando Gonçalves de Freitas (Instituto Federal do Ceará – IFCE)

Prof. Dr. Gerardo Silveira Viana Júnior (Universidade Federal do Ceará – UFC)

Prof. Dr. Gilvandenys Leite Sales (Instituto Federal do Ceará – IFCE)

Prof. Dr. Isaias Batista de Lima (Universidade Estadual do Ceará – UECE)

Prof. Dr. José Rogério Santana (Universidade Federal do Ceará – UFC)

Prof. Dr. Mairton Cavalcante Romeu (Instituto Federal do Ceará – IFCE)

Prof. Dr. Marco Antonio Toledo Nascimento (Universidade Federal do Ceará – UFC)

Prof. Dr. Marcos Aurélio Jarreta Merichelli (Secretaria da Educação do Ceará – SEDUC)

Prof. Dr. Nizomar de Sousa Gonçalves (Instituto Federal do Ceará – IFCE)

Prof. Dr. Pedro Hermano Menezes de Vasconcelos (Instituto Federal do Ceará – IFCE)

Prof. Dr. Raphael Alves Feitosa (Universidade Federal do Ceará – UFC)

Prof. Dr. Rickardo Léo Ramos Gomes (Secretaria da Educação do Ceará – SEDUC)

Comissão Técnica Científica

Prof. Me. Paulo Venício Braga de Paula

COGEM/Centro de Documentação e Informações Educacionais – CDIEProf.

Dr. Antonio Helonis Borges Brandão

COGEM/Centro de Documentação e Informações Educacionais – CDIEProf.

Dr. Augusto Ridson de Araújo Miranda

COGEM/Centro de Documentação e Informações Educacionais – CDIE

Diagramação

Pedro Henrique Peixoto Souza

Sumário

Apresentação..... 12

Editorial..... 14

FILOSOFIA E LITERATURA: UMA LEITURA DAS OBRAS "A CURIOSIDADE PREMIADA" E "MARCELO, MARMELO, MARTELO" 17

PHILOSOPHY AND LITERATURE: A READING OF THE WORKS "A CURIOSIDADE PREMIADA" AND "MARCELO, MARMELO, MARTELO"

Unidade
01

Maria Dulcinea da Silva Loureiro | Miguel Junior Zacarias Lima

ENTRE O CANSAÇO E A RESISTÊNCIA: REFLEXÕES SOBRE A SAÚDE MENTAL DOS(AS) PROFESSORES(AS) 25

BETWEEN EXHAUSTION AND RESISTANCE: REFLECTIONS ON TEACHERS' MENTAL HEALTH

Unidade
02

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

INOVAÇÃO NO ENSINO DE FILOSOFIA: A INTEGRAÇÃO ENTRE METODOLOGIAS ATIVAS E INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NA PRÁTICA DOCENTE 34

INNOVATION IN PHILOSOPHY TEACHING: THE INTEGRATION OF ACTIVE METHODOLOGIES AND ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN TEACHING PRACTICE

Unidade
03

Karine Vieira Miranda

**A TRIÁDE TEMPORAL EM SANTO AGOSTINHO E SUAS IMPLICAÇÕES EDUCACIONAIS-
PEDAGÓGICAS: REFLEXÕES SOBRE O TEMPO, A MEMÓRIA E O ENSINO**

40

Unidade

04

*SAINTE AUGUSTINE'S TEMPORAL TRIAD AND ITS EDUCATIONAL IMPLICATIONS: REFLECTIONS ON
TIME, MEMORY, AND TEACHING*

João Batista de Andrade Filho | Francisco Ari de Andrade

EDUCAÇÃO FILOSÓFICA COMO ATO POLÍTICO: INSERINDO SABERES FEMINISTAS

47

Unidade

05

PHILOSOPHICAL EDUCATION AS A POLITICAL ACT: INCORPORATING FEMINIST KNOWLEDGE

Suzana Oliveira de Almeida

**PRÁTICA PEDAGÓGICA LIBERTADORA EM SOBRAL/CEARÁ: ESTUDANTES DA PERIFERIA E
EDUCAÇÃO CRÍTICA E MARXISTA EM DEBATE**

54

Unidade

06

*LIBERATING PEDAGOGICAL PRACTICE IN SOBRAL/CEARÁ: STUDENTS FROM THE PERIPHERY AND
CRITICAL AND MARXIST EDUCATION IN DEBATE*

David Machado de Oliveira | Kananda Vasconcelos Nascimento | Renato Almeida de Oliveira

**ENTRE SINAIS, TRAGÉDIAS E REFLEXÕES: O GEPPA COMO LUGAR DE ENCONTRO, DIVERSIDADE
E CRIATIVIDADE**

63

Unidade

07

*BETWEEN SIGNS, TRAGEDIES, AND REFLECTIONS: GEPPA AS A PLACE OF MEET, DIVERSITY, AND
CREATIVITY*

Paulo Willame Araujo de Lima

DA FILOSOFIA DA PRÁXIS À SALA DE AULA: PAULO FREIRE, MARX, GRAMSCI E A CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO CRÍTICA E LIBERTADORA

FROM THE PHILOSOPHY OF PRAXIS TO THE CLASSROOM: PAULO FREIRE, MARX, GRAMSCI, AND THE CONSTRUCTION OF A CRITICAL AND LIBERATING EDUCATION

71

Unidade
08

Marney Eduardo Ferreira Cruz

A SALA DE AULA BACHELARDIANA: DO VÍCIO OCULARISTA AO DEVANEIO MATERIAL

THE BACHELARDIAN CLASSROOM: FROM OCULARIST VICE TO MATERIAL REVERIE

78

Unidade
09

Thyago Teixeira Farias

A EDUCAÇÃO ESTÉTICA DO HOMEM SEGUNDO SCHILLER: POSSÍVEIS REFLEXÕES EM RELAÇÃO À EDUCAÇÃO ESTÉTICA NA CONTEMPORANEIDADE

SCHILLER'S AESTHETIC EDUCATION OF MAN: POSSIBLE REFLECTIONS ON AESTHETIC EDUCATION IN CONTEMPORARY TIMES

85

Unidade
10

Everson Ferreira Dias | Luiz Carlos Seixas

A PRÁXIS DA LIBERDADE E A ÉTICA DA AUTONOMIA: UMA ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE PEDAGOGIA DO OPRIMIDO E PEDAGOGIA DA AUTONOMIA DE PAULO FREIRE

LA PRAXIS DE LA LIBERTAD Y LA ÉTICA DE LA AUTONOMÍA: UN ANÁLISIS COMPARATIVO ENTRE PEDAGOGÍA DEL OPRIMIDO Y PEDAGOGÍA DE LA AUTONOMÍA DE PAULO FREIRE

91

Unidade
11

Rickardo Léo Ramos Gomes

CONATUS: O LIXO QUE VOCÊ NÃO VÊ - OS IMPACTOS DA EXISTÊNCIA DOS LIXÕES NA NATUREZA E SUA RELAÇÃO COM O RACISMO AMBIENTAL

97

Unidade

12

CONATUS: THE TRASH YOU DON'T SEE - THE IMPACTS OF LANDFILLS ON NATURE AND THEIR RELATIONSHIP TO ENVIRONMENTAL RACISM

Santiago Pontes Freire Figueiredo

O ASSÉDIO MORAL COMO DISPOSITIVO DESILENCIAMENTO: O ENSINO DE FILOSOFIA E A REABERTURA DO ESPAÇO DO DISSENSO.

105

Unidade

13

MORAL HARASSMENT AS A SILENCING DEVICE: PHILOSOPHY TEACHING AND THE REOPENING OF THE SPACE OF DISSENT

Pedro Allan Portácio de Queiroz

LEITURAS MÚLTIPLAS NO ENSINO DE FILOSOFIA EM CONTEXTO DA CIBERCULTURA

112

Unidade

14

MULTIPLE READINGS IN PHILOSOPHY EDUCATION IN THE CONTEXT OF CYBERCULTURE

Everson Ferreira Dias | Luiz Carlos Seixas

AFETAR-SE PARA RESISTIR: RELATOS SOBRE O ESTÁGIO SUPERVISIONADO I DO CURSO DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO

120

Unidade

15

BEING AFFECTED IN ORDER TO RESIST: ACCOUNTS OF SUPERVISED TEACHING PRACTICE I IN PHILOSOPHY IN SECONDARY EDUCATION

Luana da Silva Libério

**REFLEXÃO SOBRE ENSINAR FILOSOFIA: UMA CRÍTICA ÀS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA
EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA**

126

Unidade
16

*REFLEXIONES SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA: UNA CRÍTICA DE LAS PRÁCTICAS
PEDAGÓGICAS EN LA EDUCACIÓN BÁSICA BRASILEÑA*

Arthur de Souza Rodrigues | Vicente Thiago Freire Brazil

**ESTUDO, ENSINO E PRÁTICA: REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE FILOSOFIA E O FAZER
FILOSÓFICO**

134

Unidade
17

*STUDYING, TEACHING AND PRACTICE: REFLECTIONS ON THE PHILOSOPHY TEACHING AND
PHILOSOPHICAL PRACTICE*

Guilherme Ribeiro dos Santos | Leilson Pereira de Sousa

**FORMAR O JUÍZO E DESENVOLVER A AUTONOMIA: PERSPECTIVAS FILOSÓFICAS NO ENSINO DE
FILOSOFIA**

142

Unidade
18

*FORMING JUDGMENT AND DEVELOPING AUTONOMY: PHILOSOPHICAL PERSPECTIVES IN THE
TEACHING OF PHILOSOPHY*

Michael Vasconcelos da Silva

**O ENSINO DE FILOSOFIA NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA DE BELL HOOKS: UM
OLHAR TRANSGRESSOR**

149

Unidade
19

*THE TEACHING OF PHILOSOPHY FROM THE PERSPECTIVE OF BELL HOOKS' ANTI-RACIST
EDUCATION: A TRANSGRESSIVE LOOK*

Sônia Maria Lira Ferreira

**GUERRILHA BRINCANTE: INSURGÊNCIAS DA FILOSOFIA AFRICANA NA FORMAÇÃO DO
PENSAMENTO CRÍTICO NAS AULAS DE FILOSOFIA NA PERSPECTIVA DECOLONIAL**

158

Unidade

20

*PLAYFUL GUERRILLA: INSURGENCIES OF AFRICAN PHILOSOPHY IN THE FORMATION OF CRITICAL
THINKING IN PHILOSOPHY CLASSES FROM A DECOLONIAL PERSPECTIVE*

Samara Silva Fernandes

**RESISTÊNCIAS ANTIRRACISTAS PARA UMA TRANSFORMAÇÃO DA DOCÊNCIA E DO ENSINO DE
FILOSOFIA NO BRASIL**

165

Unidade

21

*ANTI-RACIST RESISTANCE FOR A TRANSFORMATION OF TEACHING AND PHILOSOPHY EDUCATION
IN BRAZIL*

Pedro Allan Portácio de Queiroz

DoCEntes Entrevista 171

Entrevista com Silvio Gallo

Apresentação

Uma das grandes questões postas à educação brasileira, atualmente, é a seguinte: Como apoiar os professores no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas em sala de aula?

Por se tratar de uma profissão dinâmica sobre a qual as mudanças econômicas, políticas, religiosas e sociais refletem diretamente, é de fundamental relevância que estes profissionais, ao exercerem suas atividades cotidianas de sala de aula, participem, com certa frequência, de programas de formação continuada, tendo como fim o aperfeiçoamento profissional, a troca de experiência entre pares, a reflexão sobre o seu fazer pedagógico, dentre outros. Neste sentido, os sistemas de ensino precisam estruturar mecanismos de apoio ao trabalho docente, de modo que estes profissionais não se sintam isolados frente aos desafios associados à sua prática na escola.

Fazem parte do quadro efetiva ou temporário de servidores das escolas estaduais cearenses: Coordenadora/or Escolar, Coordenadora/or do Centro de Mídias, Professora/or Coordenadora/or de Área (PCA) e Apoio no Laboratório Educacional de Informática (LEI) ou no Laboratório Educacional de Ciências (LEC), que aos professores, proporcionam apoio pedagógico, aos estudantes, melhores oportunidades de aprendizagem, de engajamento e desenvolvimento da autonomia. Trata-se de um serviço de apoio aos docentes que vem se consolidando nos últimos anos.

Nesta direção, contudo, nada pode substituir, na constante qualificação do trabalho docente, a autorreflexão que cada professor deve fazer sobre sua própria prática, a partir de elementos do método científico, para sistematizar suas experiências, bem como para que este adquira o domínio pleno de seu trabalho, promovendo releituras sobre suas práticas e fomentando a elaboração de novos procedimentos de ensino e aprendizagem que promovam o desenvolvimento das competências e habilidades esperadas para cada etapa de ensino.

Seguindo esta perspectiva, a revista DoCEntes, publicada pela Secretaria da Educação do Ceará, visa estimular que todos os(as) professores(as) das escolas públicas estaduais fortaleçam suas práticas de letramento científico, à medida que reflitam sobre a própria performance em sala de aula, escrevam e publiquem relatos de experiência, resenhas e artigos científicos relacionados a pesquisas científicas vinculadas a programas de pós-graduação. Essa revista é uma estratégia de apoio aos/(às) professores(as) em seu processo de autoformação.

É, portanto, um canal disponível para que o professor seja provocado a olhar para si mesmo como sujeito construtor de um saber que o fortalece na dinâmica efervescente da escola, que, por sua vez, vive um constante movimento de adaptação e readaptação às novas demandas, e de expectativas da sociedade contemporânea quanto à sua função social de fomentar a construção e o compartilhamento de saberes múltiplos.

Além disso, é importante reconhecer a produção dos(as) nossos(as) professores(as) proveniente de cursos de pós-graduação, frisando que, em nosso estado, novos programas dessa natureza têm sido implementados em instituições públicas, onde novas modalidades têm contemplado diferentes perfis profissionais, bem como atendido a diferentes propósitos de pesquisa. Nesse contexto, nossas escolas têm sido *locus* de estudos de caráter múltiplo, passando por pesquisas quantitativas que buscam mapeamento de perfis, identidades e parametrização de resultados obtidos na implementação de projetos pedagógicos, chegando à análise mais minuciosa e qualitativa de realidades ímpares presentes em nossas salas de aula por todo o Ceará.

Os novos programas de pós-graduação têm ensejado grande diversidade de pesquisa educacional em nosso estado, estimulando, dessa forma, a disseminação e o acesso à produção científica voltada ao trabalho na sala de aula. Por conseguinte, torna-se, cada vez mais, expressivo o número de professores(as) que tem se dedicado à pesquisa dentro e fora da sala de aula.

Em cada um destes muitos elementos suscitados ao longo deste texto, uma figura torna-se presente e, de certa forma, central: a do professor-pesquisador. É a partir dela que se desencadeia todo o processo de pesquisa que busca uma maior apropriação e autocaracterização do professor, enquanto agente de formação, de autoformação e produtor de conhecimento. Neste sentido, a revista DoCEntes é, para nós, um meio viável e eficaz que objetiva o incentivo à realização de pesquisas com a conseqüente difusão. Este periódico, além da vertente científica, contempla ainda a divulgação de práticas pedagógicas exitosas realizadas pelos docentes da rede pública de ensino estadual do Ceará.

A gestão da Secretaria da Educação sente-se orgulhosa de, por meio da revista DoCEntes, levar à comunidade científica a significativa contribuição de nossos(as) professores(as), fruto de um trabalho engajado e necessário, desenvolvido, em sua ampla maioria, no chão de nossas escolas.

Editorial

Com alegria apresentamos o dossiê especial da revista DoCentes com trabalhos apresentados no V Encontro Cearense de Professores de Filosofia (ECPF), realizado nos dias 17, 18 e 19 de novembro de 2025 no Centro de Humanidades da UECE. Depois da sua realização em Juazeiro do Norte (2023) pela UFCA e em Sobral (2024) pela UVA, ambos pelos respectivos cursos de Filosofia, o evento retorna à Fortaleza e solidifica a rede construída por docentes, pesquisadores e discentes de filosofia de todas as etapas da educação. Além da emoção em partilhar a produção de conhecimento que surge na práxis da docência filosófica, este momento faz refletir sobre os caminhos percorridos com vistas a novos trajetos, sempre pautado na crítica.

O ensino de Filosofia no Brasil é marcado por uma dialética de sujeição e resistência em que a disputa entre projetos de poder impôs à Filosofia e a seu ensino entradas e saídas do currículo escolar. O projeto neoliberal que vem impondo os seus princípios à educação reforça a instabilidade institucional ao ensino de Filosofia. A reforma curricular do ensino médio (Lei 13.415/2017) e a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que consolidou e institucionalizou a pedagogia das competências, redefiniram a natureza do saber escolar, negando o conhecimento em favor de um saber-fazer que reforça a aquisição de comportamentos adaptativos necessária formação do capital humano. Neste cenário da escola-empresa (Laval, 2004), a Filosofia vai sendo asfixiada pela lógica que reduz o seu ensino a um conjunto fragmentado de habilidades socioemocionais, esvaziando do seu caráter crítico e reflexivo para produzir subjetividades úteis ao mercado em crise. Mesmo que as resistências ocorram, como a resultante na retomada do PNLD - Ensino Médio com livros por componente curricular, o ataque permanece em curso e mais refinado.

O retrocesso que atingiu o ensino médio e transformou a escola brasileira em palco de disputa por itinerários aleatórios foi respondido, aqui no Ceará, com vigorosa e inédita organização coletiva dos professores de Filosofia. Em tal cenário, os ECPF emergem como resistência, unindo escolas e universidades públicas (UFC, UECE, URCA, UVA, UFCA, IFCE) em defesa da Filosofia. O diferencial deste movimento reside na capacidade de transformar a perda de espaço curricular em uma práxis afirmativa do direito à Filosofia, que valida o professor de Filosofia como um intelectual produtor de saber e um agente de transformação social. Também é um diferencial a liga que une esses professores, na medida em que a amizade e o diálogo toma o espaço da mera disputa pelo poder.

Uma genealogia histórica desses encontros revela contextos e conceitos presentes num processo de amadurecimento que problematizou, em cada evento, uma experiência singular da experiência filosófica e política, sempre em sintonia com as demandas e as contingências do momento. O I ECPF (Fortaleza – UECE, 2019), com o tema "A hora da Filosofia é agora: Ensino, Filosofia e Resistência", foi o marco inicial e representou a reação diante do risco iminente de exclusão da disciplina. O "agora" era o Kairós de ruptura no fluxo burocrático individual do professor para a fundação de um sujeito coletivo que resiste, no sentido da negação dialética. Sobressai, neste primeiro encontro, a superação do isolamento docente, aproximando professores dispersos a um corpo político consciente de sua função social.

O tema do II ECPF (Fortaleza- UNIPACE/ALCE, 2022) foi "Pensar a prática e praticar a luta". O evento foi realizado na Escola de Gestão Pública da Assembleia Legislativa do Estado do Ceará e pôs em prática a Dialética da Práxis, mobilizando a reflexão coletiva acerca dos desafios e possibilidades da prática docente e da organização política dos professores de Filosofia. Após os impactos da pandemia, a escolha do local do Encontro foi simbólica, enquanto expressividade, representação e significado (Cassirer, 2012). A ocupação deste espaço de poder institucional ocorreu com a luta pelo reconhecimento da Filosofia e dos professores de Filosofia como uma base da formação democrática requerida num momento de polarização e negacionismo extremo. O diferencial do II Encontro foi a política do Logos,

estabelecida no debate pedagógico e legitimada filosoficamente à categoria de razão pública (Rawls, 2000). O que sobressaiu neste encontro foi a decisão da construção de um coletivo de professoras/es de filosofia no estado do Ceará a fim de direcionar coletivamente as estratégias para os atuais e futuros enfrentamentos para a Filosofia e o seu ensino. Esta decisão foi registrada na Carta de Fortaleza, que ressalta a função social da Filosofia e do seu ensino como direito, e nos colocou como partícipes na criação da ABEFIL – Associação Brasileira de Ensino de Filosofia (2024).

III ECPF (Juazeiro do Norte – URCA/UFCA, 2023) tematizou que “O Lugar da Filosofia (também) é na Escola” e promoveu uma espécie de Fenomenologia da Territorialização, pois reconhece a escola como território da Filosofia. A Filosofia no Estado do Ceará vem se consolidando como fecundo objeto de pesquisas e práticas voltadas para o seu ensino. Neste enquadro, ansiávamos pelo fomento e pela visibilidade das múltiplas experiências educacionais existentes no Estado do Ceará. Ao deslocar o eixo do debate para o Cariri, o Encontro praticou o que Walter Mignolo (2020) chama de “geopolítica do conhecimento”. O Cariri é solo de um movimento de professores da rede básica articulados a URCA e UFCA, que vem escrevendo uma importante história de produção de práticas e de conhecimento, mobilização e luta em torno do ensino de Filosofia com a realização, desde 2018, de Encontros de Professores de Filosofia do Cariri. Além de reconhecer este trabalho, o III Encontro se deslocou com o objetivo do fortalecimento do regional, a partir da escola, perspectivando salvaguardar as especificidades, construir um projeto de fortalecimento do ensino de Filosofia no Ceará e estabelecer um espaço de compartilhamento dos saberes, das experiências e da luta. O diferencial foi a descolonização do logos acadêmico, validando a escola, as culturas regionais e as trajetórias locais como matéria-prima do pensar. Sobressaiu o compromisso da Filosofia como força pulsante em todo o território cearense.

O IV ECPF (Sobral – UVA, 2024), com o tema “Filosofia, assim te quero!”, migrou para outra importante região do estado, sendo realizada em Sobral. O tema destacou uma pauta fundamental: a luta não deve se restringir à permanência da Filosofia como componente curricular; o anseio também estava na expansão e afirmação dos tipos de Filosofia que desejamos produzir (uma filosofia viva, autoral e apaixonada em toda educação básica). Este encontro, que teve início com a comemoração dos vinte e os cinco anos do Curso de Filosofia e cinco do mestrado acadêmico da UVA, criou um espaço de reflexão filosófica sobre o ensino de Filosofia e formação de professores que queremos. Lembrando a ideia deleuziana de que pensar é criar, o diferencial desta edição do evento foi o foco na autoria docente. Através da integração com o PROF-FILO, o PIBID, a Residência Pedagógica e os estágios supervisionados, o “chão da escola” foi legitimado como um espaço fértil para a produção de conhecimentos e experiências inovadoras. Sobressaiu-se o desejo, como força pulsante do compromisso, de organizar a luta para levar a Filosofia para o Ensino Fundamental no Ceará.

“Refletir, resistir e exercitar o filosofar: pela valorização da docência e do ensino de Filosofia” foi o tema do V ECPF (Fortaleza – UECE/CH, 2025), cujos trabalhos nele apresentados compõem este dossiê. Num contexto de precarização, plataformização e produtivismo do trabalho docente, o encontro retornou ao Centro de Humanidades, onde havia ocorrido o Encontro Metropolitano de Professores de Filosofia (UECE CH-2018), que ensejou os ECPF. O diferencial do V Encontro foi o enfrentamento direto das condições materiais de existência do docente pelo esforço de análise que demonstrou - não há Logos (pensamento), nem Praxis (atividade) sem a preservação do Bios (vida). Destacou-se que a luta contra a precarização, a fragmentação da carga horária e os baixos salários deve ser compreendida como imperativo ético. A valorização do professor é a condição de possibilidade para que o exercício do filosofar ocorra de forma rigorosa na escola pública. Para tanto, precisamos nos fortalecer politicamente. O V ECPF foi escolhido para o lançamento da Campanha Nacional de Filiação da ABEFIL, espaço institucional de luta dos professores de Filosofia no Brasil, um marco histórico no qual o V Encontro foi o cenário.

Os números do V ECPF impressionam, foram 467 (quatrocentos e sessenta e sete) inscritos, entre docentes, pesquisadores, licenciandos; selecionou 106 (cento e seis) trabalhos para comunicações e que serão publicados nos Anais do Encontro; 11 (onze) minicursos e 06 (seis) oficinas abordando diversos aspectos da temática do Encontro; 02 (duas) mesas temáticas e uma conferência de abertura com a profa. Giuliana Mordente (UFRJ) sobre Precarização e Produtivismo: os novos itinerários da educação Neoliberal. A discussão acadêmica promovida durante os três dias do evento evoluiu para a compreensão política, na qual a valorização da docência exige a atenção das Universidades na

formação do professor como um intelectual crítico, em oposição ao papel de "mobilizador" de habilidades e competências requerido pela burocracia educacional. O exercício do filosofar exige tempo, presencialidade e rigor metodológico, elementos que antagonizam com a aceleração produtivista do neoliberalismo educacional.

A trajetória dos cinco ECPF permite concluir que o Ceará consolidou um Movimento de Ensino de Filosofia. Este movimento caracteriza-se pela indissociabilidade entre a qualidade acadêmica e o engajamento político comum a defesa de uma educação baseada na horizontalidade dialógica freiriana. A formação docente fomentada por esses encontros rompe com a lógica do treinamento técnico. Ao promover a pesquisa sobre a própria prática, os ECPF estimulam uma docência que busca superar a alienação do trabalho pedagógico, garantindo que o ensino de Filosofia permaneça conectado às tensões da contemporaneidade, sem sucumbir ao pragmatismo rasteiro das reformas curriculares baseadas apenas em resultados quantitativos. Enquanto o sistema neoliberal busca atomizar os indivíduos, esses encontros fortalecem o sujeito coletivo, provando que a defesa da filosofia é indissociável da luta por condições materiais de trabalho e por um projeto de escola que não se reduza a uma antecâmara do mercado de trabalho.

Ao organizarem-se coletivamente, os professores cearenses defendem a Filosofia como um bem comum inalienável, uma prática de liberdade contra uma racionalidade que enxerga o estudante como empreendedor de si. A luta pela filosofia na escola pública cearense é para que a sala de aula permaneça como um território de subjetivação crítica e de invenção de novos mundos possíveis, capaz de formar sujeitos autônomos diante das incertezas do tempo histórico. Em última instância, os ECPF representam a celebração do pensamento livre como condição de possibilidade para a democracia.

Por tal razão, é indispensável ressaltar a parceria estratégica com a Revista DoCEntes (SEDUC-CE), desde o primeiro ECPF. A produção acadêmica derivada desses encontros e divulgada na revista permitiu a validação científica da produção intelectual dos professores, tornando-a acessível aos professores do Ceará. Os dossiês resultantes de cada Encontro, revelam experiências inovadoras e pesquisas engajadas que tiveram como ponto de partida a sala de aula e a ela retornam. Um exercício filosófico da experiência que rompe com a mera repetição posicionando o professor

Profa. Dra. Elizabeth Bezerra Furtado Bolzoni
Prof. Dr. Antônio Alex Pereira de Sousa
Profa. Dra. Maria Dulcinea da Silva Loureiro

REFERÊNCIAS

- CASSIRER, Ernst. Ensaio sobre o Homem: uma introdução a uma filosofia da cultura humana. São Paulo: Martins Fontes, 2012.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. O que é a filosofia? Tradução de Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. São Paulo: Editora 34, 1992.
- FORUM DE PROFESSORES DE FILOSOFIA DO CEARÁ. Anais Encontro Cearense de Professores de Filosofia. Fortaleza: UECE 2025.
- LAVAL, Christian. A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Tradução de Maria Luíza M. de Carvalho e Silva. Londrina: Editora Planta, 2004.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- MIGNOLO, Walter D. A geopolítica do conhecimento e a diferença colonial. Revista Lusófona de Educação, [s. l.], n. 48, 2020. DOI: <https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle48.12>. Disponível em: revistas.ulusofona.pt. Acesso em: 20 mar. 2026
- RAWLS, J. Justiça e democracia. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- SAVIANI, Dermeval. Escola e democracia. Edição comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008



FILOSOFIA E LITERATURA: UMA LEITURA DAS OBRAS “A CURIOSIDADE PREMIADA” E “MARCELO, MARMELO, MARTELO”

Maria Dulcinea da Silva Loureiro¹

Miguel Junior Zacarias Lima²

PHILOSOPHY AND LITERATURE:

A reading of the works “a curiosidade premiada” and “marcelo, marmelo, martelo”

Resumo:

É possível aliar literatura infantil e filosofia na educação infantil e no ensino fundamental? Essa questão é o pano de fundo na construção desse artigo, para isso analisamos duas obras: “A curiosidade premiada” de Fernanda Lopes de Almeida e “Marcelo, marmelo, martelo” de Ruth Rocha, apontando as questões referentes a curiosidade e a linguagem desenvolvidas nas narrativas que podem ser trabalhadas na educação infantil e fundamental numa perspectiva filosófica. Partiremos da hipótese de que ambas Filosofia e Literatura, como criação humana, visam exprimir, reconstruir a realidade e, concomitantemente, questionar e compreender o real por intermédio de conceitos, ou de metáfora. Nas duas narrativas os personagens Glorinha e Marcelo numa postura interrogativa própria da infância ao questionarem a realidade, a linguagem na busca de compreender e dar sentido ao mundo assumem uma atitude filosófica. Nas duas obras, tanto as crianças quanto os educadores são desafiados a assumir uma constante postura investigativa diante do mundo, em que a imaginação e a criatividade se unem a reflexão e crítica em um movimento em que a fruição estética se une a uma atitude filosófica. e como referência para uma pedagogia democrática, humanizadora e comprometida com a transformação social.

Palavras-chave: Linguagem 1. Curiosidade 2. Filosofia 3. Literatura 4.

Abstract:

Is it possible to combine children's literature and philosophy in early childhood education and elementary school? This question is this paper's construction background. To such end, we've analysed two works: “A curiosidade premiada” by Fernanda Lopes de Almeida and “Marcelo, marmelo, martelo” by Ruth Rocha, addressing the issues related to curiosity and language developed in the narratives that can be explored in early childhood and elementary education from a philosophical perspective. We will start from the hypothesis that both Philosophy and Literature, as human creations, aim to express and, simultaneously, question and comprehend reality through the mediation of concepts or metaphors. In both narratives, the characters Glorinha and Marcelo, in a proper interrogative stance of childhood as they question the reality, the language questing to comprehend and give meaning to the world, adopt a philosophical attitude. In both works, children and educators alike are challenged to maintain a constant investigative stance towards the world, as imagination and creativity join reflection and criticism to a movement in which a esthetic fruition is intertwined with philosophical attitude.

Keywords: Language 1. Curiosity 2. Philosophy 3. Literature 4.

¹Professora Dra. do Mestrado Profissional em Educação da Universidade Regional do Cariri (URCA).
ORCID:<https://orcid.org/0000-0001-8964-8273>

²Professor Dr. da Universidade Regional do Cariri - URCA.
ORCID:<https://orcid.org/0000-0001-9471-6277>

Para início de conversa...

"Glorinha era uma menina muito curiosa"
(A curiosidade premiada)

"Marcelo vivia fazendo perguntas a todo mundo (...)"
Uma vez, Marcelo cismou com o nome das coisas"
(Marcelo, marmelo, martelo)

Nesse artigo nos propomos, a refletir sobre Filosofia, Literatura tomando por base a leitura dos livros "A curiosidade premiada" e "Marcelo, marmelo, martelo". Partiremos do pressuposto de que Filosofia e Literatura, enquanto manifestações do humano intentam exprimir, re-construir a realidade e, ao mesmo tempo, explicar e questionar o real, seja por conceitos, ou por metáforas. Como assevera La Garza, para que a filosofia consiga abarcar a complexidade do real, ela necessita do discurso lógico, racional, abstrato, científico, mas também, do discurso narrativo, alegórico, metafórico (In. Kohan, 2000).

As obras literárias: "A curiosidade premiada" de Fernanda Lopes de Almeida³ e "Marcelo, marmelo, martelo", de Ruth Rocha⁴ destinadas ao público infantil nos apresentavam com questões recorrentes à Filosofia desde seu surgimento. Desse modo, os personagens Glorinha e Marcelo materializam a partir do espanto e da curiosidade diante do mundo, da linguagem, dos valores, a atitude filosófica.

Não se conformar diante do que está dado, do comum, do supostamente correto, verdadeiro, conduziu os primeiros filósofos, a amorosamente buscarem a sabedoria. Nessa perspectiva, o filósofo, é o que pergunta, não necessariamente sabe as respostas. Dessa maneira, assume a sua ignorância diante da complexidade do real, é abertura perante a incerteza. Por esse ângulo, assemelha-se a criança, mas, diferente da criança que ainda não naturalizou o mundo, o filósofo precisa desnaturalizar, despir-se de suas certezas, dos seus pré-conceitos. Assim como Glorinha e Marcelo, o filósofo precisa constantemente re-inventar e desinventar as crenças estabelecidas, a linguagem, a cultura, a moral e os valores, para, a partir do espanto ver além do dado, da aparência, do senso comum, pondo em cheque certezas.

A máxima socrática "só sei que nada sei" que já no século VI a.C. causava estranhamento aos atenienses, na sociedade hodierna, das informações rápidas a um clique, é quase uma heresia. Somos bombardeados de dados, informações e, supostamente, de conhecimentos. Admitir nossa ignorância, incertezas, pode gerar muito desconforto.

Contraditoriamente a compreensão do filósofo como aquele "que vive numa torre de marfim", para além e aquém da realidade, se amalgama com a concepção corrente de que a Filosofia está destinada para mentes privilegiadas. Destarte, pressupõe-se que há um conjunto de saberes sistematizados a propósito da realidade, do ser, do conhecimento e do agir humano, considerados herméticos, reservados para poucos especialistas.

Por outro lado, muitos consideram que o saber filosófico se comparado ao saber científico é inútil, "um saber com o qual ou sem o qual o mundo continua tal e qual". Essa ideia tão amplamente disseminada não leva em consideração que, por sermos humanos, partilharmos uma realidade comum, elaboramos acerca dessa experiência⁵ cotidianamente explicações, buscamos soluções para os problemas, nos expressamos através da arte, do corpo, da sensibilidade, da cultura, de diferentes linguagens. Advogamos, portanto, com Gramsci (1991), que a possibilidade mesma do filosofar é imanente a todos os homens.

1. "A curiosidade premiada"

A narrativa de Almeida coloca em primeiro plano uma menina que, de tanto perguntar, se torna um problema para todos que convivem com ela. A mãe de Glorinha vai até Dona Domingas, uma professora anciã considerada muito sábia, a procura de uma solução para a curiosidade da filha. O diagnóstico de dona Domingas é: "- Glorinha sofre de curiosidade acumulada, e a única forma de resolver a questão é responder as perguntas dela" (Almeida, p.12). Desse modo, seus pais começam a agir, no entanto, quanto mais eles respondem, mais perguntas ela faz e as interrogações vão se tornando cada vez mais difíceis. "- Por que a rosa primeiro é botão, depois é flor, depois é murcha?" (Almeida, p.16). Os pais de Glorinha retornam a dona Domingas:

³Fernanda Lopes de Almeida nasceu no Rio de Janeiro e é um dos nomes mais expressivos na área da literatura infantil brasileira a partir da década de 70. Escreveu inúmeras obras e, "A fada que tinha idéias" (1971) recebeu os prêmios: indicado pela FNLJ como uma das cinco melhores obras infantis brasileiras de 1967-1971; incluído na Biblioteca Seletiva de Literatura Infantil da Unesco, no Ano Internacional do Livro (1972) e selecionado para o acervo permanente da Biblioteca Internacional para a Juventude, de Munique, em 1976.

⁴Ruth Rocha (1931) nasceu em São Paulo em 1931 e ocupa a 38 cadeira da Academia Paulista de Letras. "Marcelo, Marmelo, Martelo" (1976) foi o segundo livro infantil e já foi traduzido para vários idiomas. Entre outras obras escreveu a "Declaração Universal dos Direitos Humanos Para Crianças" (1988), lançado na sede da Organização das Nações Unidas em Nova Iorque.

⁵Segundo Gramsci (1991, p. 11) "Deve-se destruir o preconceito, muito difundido, de que a filosofia seja algo muito difícil pelo fato de ser uma atividade intelectual própria de uma determinada categoria de cientistas especializados ou de filósofos profissionais e sistemáticos. Deve-se portanto demonstrar preliminarmente que todos os homens são "filósofos", definindo os limites e as características desta "filosofia espontânea"

- Não sabemos responder!
 - Então comecem a perguntar junto com ela.
 - Mas, Dona Domingas! Nós somos grandes!
 - E daí? Eu também sou grande e pergunto até hoje!
- (Almeida, p.17).

Ao assumir que "não sabem responder", ou seja, ao admitir sua ignorância, os pais de Glorinha fazem um deslocamento do supostamente conhecido para o desconhecido, da naturalização da realidade para o espanto e, na tentativa de responder às questões da filha, começam também a perguntar. Por conseguinte, descobrem como o mundo é interessante e passam a perceber a realidade de outra forma, desnaturalizam a realidade para apreendê-la de uma perspectiva diferente, para isso, precisam reaprender a perguntar, não só a partir de si, mas também do outro.

Podemos perceber inicialmente a angústia dos pais de Glorinha quando Dona Domingas os incita a questionar o mundo, a realidade, "Nós somos grandes!", como podemos questionar se já naturalizamos a realidade, ou seja, esse reaprender a perguntar, pode, num primeiro momento, gerar não só estranhamento interno, como também externo, pois no "rito de passagem" da infância para a idade adulta, um dos pressupostos dados culturalmente é a naturalização e aceitação do mundo. Na narrativa os pais de Glorinha aceitam o desafio, assumem uma postura que os aproxima da curiosidade infantil, segundo a narrativa:

- Tudo se modificou naquela família. Glorinha perguntava:
 -Onde acabam as estrelas?
 O pai dizia:
 -Também não sei. Vamos perguntar a um astrônomo.
 (Almeida, p.18)

Fernanda Lopes de Almeida enfatiza, inicialmente, o mal-estar gerado pelas perguntas (o quê?, por quê? e para quê?) da criança nos adultos (pais, amigos, professora). De um lado, a necessidade, urgência da menina em saber os porquês das coisas descortina o quanto a naturalização do mundo nos torna prisioneiros da aparência, da superficialidade. Sócrates na Grécia antiga já denunciava, aprisionados a doxa, a opinião, esquecemos de procurar a episteme e, por outro lado, o fato de sermos adultos, "gente grande", não nos permite mais a ingenuidade, abertura infantil. A premissa subjacente é: os adultos já sabem ou deveriam saber,

consequentemente, o ato de perguntar, a dúvida soa deslocada e a insistência infantil com seus porquês inquieta por que desvela a ignorância, ou coloca em xeque certezas, verdades. Quando Sócrates, nas praças, perguntava aos cidadãos atenienses: "o que é a verdade? O que são as leis? O que é a justiça? O que é o belo?", descortinava aos atenienses sua ignorância, não assumir seu desconhecimento os impossibilitava de buscar o saber, assumir a ignorância segundo Sócrates, é o primeiro passo para o filosofar.

2. "Marcelo, marmelo, martelo"

Quem conhece os nomes conhece as coisas.
 Platão (Crátilo 435 d.)

Ruth Rocha nos brinda com Marcelo, um menino que busca encontrar um sentido para a linguagem⁶. O ato de nomear é mais do que dá nome as coisas, posto que, ao nomear, tanto a palavra como o conceito se encontram. A língua, como um sistema de signos e símbolos culturalmente e coletivamente aceitos e assumidos, para além da arbitrariedade, traz subjacente um conjunto de conceitos, generalizações, regras gramaticais, permite a comunicação, possui, portanto, um caráter social.

No início da história Marcelo, é apresentado como um menino que, na ânsia de decifrar a realidade, questiona a todos, atitude considerada natural nas crianças, desse modo pergunta:

- Papai por que é que a chuva cai?
 - Mamãe por que é que o mar não derrama?
 - Vovó porque é que o cachorro tem quatro pernas?
- As pessoas grandes às vezes respondiam.
 Às vezes, não sabiam como responder.
 - Ah, Marcelo, sei lá... (Rocha, p.5)

Das questões relacionadas aos fenômenos físicos e naturais Marcelo passa a examinar a linguagem, "uma vez Marcelo cismou com o nome das coisas"

- Mamãe por que é que eu me chamo Marcelo?
- Ora, Marcelo foi o nome que eu e seu pai escolhemos.
- E por que é que não escolheram martelo?
- Ah, meu filho, martelo não é nome de gente! É nome de ferramenta...

peculiar a "todo mundo", isto é da filosofia que está contida: 1) na própria linguagem, que é um conjunto de noções e de conceitos determinados e não, simplesmente, de palavras gramaticalmente vazias de conteúdo; 2) no senso comum e no bom senso; 3) na religião popular e, consequentemente, em todo o sistema de crenças, superstições, opiniões, modos de ver e de agir, que se manifestam naquilo que conhecemos por folclore".

⁶A problemática da linguagem, já se encontra presente nos diálogos platônicos, que são admitidos como a forma mais antiga de crítica sistemática à linguagem no Ocidente extremamente significativa enquanto aponta questões que são trabalhadas até hoje, como, por exemplo, os elementos explicativos referentes às questões no entorno dos estudos sobre a linguagem.

- Por que é que não escolheram marmelo?
- Porque marmelo é nome de fruta, menino!
- E a fruta não podia se chamar Marcelo e eu chamar marmelo? (**Rocha**, p.6)

Já encontramos em Platão uma das maiores indagações quanto aos meios que oferecem significação a uma expressão, ou ainda a relação que se estabelece entre a palavra e a coisa. Segundo Gadamer (1997), no diálogo Crátilo, Platão apresenta duas teorias acerca da relação entre as palavras e as coisas "(...) a teoria convencionalista vê a única fonte dos significados das palavras na univocidade do uso linguístico que se alcança por convenção e exercício. A teoria contrária defende uma coincidência natural de palavras e coisas, designada pelo conceito da correctura (ορθοτης)" (p. 591). Dessa forma, a pergunta pela significação encontrará na dialogicidade platônica duas vertentes que em tese oferecem direcionamentos distintos. Em uma as coisas teriam nomes por natureza e, na outra, a significação surgiria da convenção e do uso da linguagem.

Platão tomará uma postura intermediária, onde não haverá espaço para um extremo nem para outro. Em um primeiro instante este filósofo trata de uma certa afinidade natural entre som e significado, mas logo em seguida considera a palavra como a realidade apresentadora da essência das coisas, ou seja, essas últimas são possuidoras de caracteres objetivos a partir dos quais deve ser regida a ação humana. Porém, deve-se entender que a manifestação linguística como ação não foi levada adiante no projeto platônico, embora seja assim pensada, precisamente em razão de que na concepção grega de forma geral o processo cognitivo não passa de uma contemplação, isto é, a linguagem aqui seria apenas aquela que transmite esta ordem captada das coisas⁷.

No livro de Ruth Rocha, Marcelo ao procurar sentido na linguagem, passa a questionar o "nome" das coisas, e na ingenuidade da criança questiona tanto as teorias convencionalistas, quanto naturalistas e ao desvelar a arbitrariedade da língua nos conduz a uma reflexão que passa pela linguística, filosofia da linguagem e semiótica.

Nesse processo de busca de significação, Marcelo passa a nomear as coisas a partir da utilidade ou daquilo que as caracterizam (atributos naturais, físicos, utilidade...). O que Marcelo não compreende é que a

língua enquanto um conjunto organizado (sons e gestos) existe para possibilitar a comunicação, mas para isso, tem que ser aceita coletivamente, mesmo que as formas de expressão possam ser individuais, o sistema linguístico pressupõe uma normatividade comum. Em Crátilo, quando Platão⁸ reflete que a linguagem se efetiva enquanto construção comunicativa quando as pessoas fazem uso de palavras em uma mesma rede de sentido, obedecendo às normas que tem uma certa constância. Todavia, o convencional que recebe legitimidade do ethos, não se pode desligar do conhecimento das essências, sob pena de falhar na exatidão dos nomes produzidos.

A problemática que permeia a narrativa se volta para a função da linguagem, ou em outras palavras, o que Marcelo questiona é a interdição imposta socialmente de re-nomear as coisas, pois ao nascermos encontrarmos uma estrutura cultural e linguística, aparentemente fixa, cabendo à criança adaptar-se e assimilar, ora, Marcelo subverte e advoga a possibilidade de re-nomear as coisas. Não há a clareza, por parte de Marcelo da função social da língua para além da função normativa, linguística

E Marcelo continuou pensando:

"Pois é, está tudo errado! Bola é bola, porque é redonda.

Mas bolo nem sempre é redondo. E porque será que a bola não é a mulher do bolo?

E bule? E belo? E bala?

Eu acho que as coisas deveriam ter nome mais apropriado

Cadeira, por exemplo. Devia chamar sentador, e não cadeira, que não quer dizer nada.

E travesseiro? Devia chamar cabeceiro, lógico!

Também, agora, eu só vou falar assim! (**Rocha**, p. 10)

Quando Marcelo afirma "eu penso que as coisas deveriam ter nome mais apropriado", ele passa a nomear as coisas a partir do princípio da utilidade. Ao questionar por que "bola é bola porque é redondo", ou seja, a explicação do sentido a partir das características físicas dos objetos põe em evidência a arbitrariedade, e o que Marcelo vai tomar por referência para encontrar um nome "mais adequado" se dá pela utilidade e pela correspondência entre as palavras e as coisas. Nesse sentido, passa então a denominar as coisas a partir de uma linguagem própria, por conseguinte, bom dia passa a ser "bom solário" e boa noite "bom lunário", leite "suco de vaca"....

⁷Cf.: OLIVEIRA, Manfredo Araújo de. Reviravolta linguístico-pragmática na filosofia contemporânea. p.1819.

⁸Destarte, a tese fundamental de Platão que influenciará o Ocidente, aponta para a assertiva de que a linguagem não é constitutiva de nossa experiência do real, isto é, ela não ultrapassa aquela função designativa. Logo, não tendo condição de oferecer acesso ao real, a linguagem seria classificada como um instrumento em nível secundário. Mesmo entendendo a filosofia como diálogo, admitindo aquele jogo de perguntas e respostas, não se deve ignorar que nesta compreensão o ser da linguagem tem esgotabilidade em sua função de designação, não indicando, como alhures afirmamos, uma via de acesso à realidade. Ressaltamos, porém, a importância do sujeito da linguagem como alguém responsável pela identidade ou proximidade entre as essências das coisas e a forma do nome criado.

Logo de manhã, Marcelo começou a falar sua nova língua:

- Mamãe, quer me passar o mexedor?
- Mexedor? Que é isso?
- Mexedorzinho, de mexer café.
- Ah... colherinha, você quer dizer.
- Papai, me dá o suco de vaca?
- Que é isso, menino!
- Suco de vaca, ora! Que está no suco-da-vaqueira.
- Isso é leite, Marcelo. Quem é que entende este menino? (Rocha, p.11)

Wittgenstein criou o conceito "jogos de linguagem" que são apontados como realidades ímpares na expressão da práxis comunicativa interpessoal, bem como da contextualização no espaço em que surgem, peça importante para compreender a realidade, na fuga do essencialismo. Marcelo ao re-nomear as coisas, segundo critérios definidos por ele, mas não compartilhados socialmente, numa terminologia de Wittgenstein, está se apropriando da língua a partir de um "jogo de linguagem", contudo, inicialmente, não se constitui de fato num jogo de linguagem, posto que as regras ao não serem compartilhadas bloqueiam a comunicação.

A dificuldade e o constrangimento que a linguagem criada por Marcelo ocasionam leva seus pais a conversarem com o garoto sobre a importância de uma linguagem comum como condição de possibilidade para o entendimento:

- Marcelo, todas as coisas têm um nome. E todo mundo tem que chamar pelo mesmo nome, porque, senão, ninguém se entende...
- Não acho, papai. Por que é que eu não posso inventar o nome das coisas? (Rocha, p.12)

A função social da linguagem assume centralidade na história quando Marcelo precisa se fazer entender para salvar a casinha do seu cachorro, ninguém consegue entendê-lo:

- Marcelo entrou em casa correndo:
- Papai, papai, embrasou a moradeira do Latildo!
 - O quê, menino? Não estou entendendo nada!
 - A moradeira, papai, embrasou...
 - Eu não sei o que é isso, Marcelo. Fala direito!
 - Embrasou tudo, papai, está uma branqueira danada!
- Seu João percebia a aflição do filho, mas não entendia nada... (Rocha, p.17)

A solução encontrada na narrativa quando Marcelo não consegue a partir da sua linguagem, se fazer compreender, é que a família passa a compartilhar a linguagem de Marcelo, ou pelo menos tenta entender os

"jogos de linguagem" criados por ele. Destarte, no microcosmo se recria o macrocosmo, ou seja, a família representa a sociedade, ao que podemos questionar: até que ponto a forma como a narrativa busca solucionar a necessidade de uma língua comum, como possibilidade de compartilharmos ideias, representações, emoções, pode se dar no microcosmo numa sociedade complexa?

Para Apel, nem Wittgenstein e muito menos o solipsismo metodológico, que não aceita a mediação linguística, aponta a assertiva de uma real comunicação válida entre os humanos. Em primeiro lugar, Apel descarta a possibilidade defendida pelo segundo Wittgenstein quando não coloca regras para a formação de uma comunidade ideal. O que foi exposto por Wittgenstein é inadequado com a comunicação humana, pois para acontecer o diálogo intersubjetivo temos que pressupor regras.

Nas duas histórias, a de Fernanda Lopes de Almeida e de Ruth Rocha, a família tem um papel preponderante no desenrolar da história. Os pais de Glorinha e de Marcelo embarcam na aventura protagonizada pelas crianças, acolhem as indagações, curiosidade dos pequenos e aprendem juntos, no entanto, nem sempre as crianças encontram na realidade a mesma disponibilidade dos adultos com os quais convive, na maioria das vezes, são silenciadas, ridicularizadas e, aprendem a guardar para si sua curiosidade que com o tempo, não a incomodará mais.

3.A procura dos "porquês?"

- Para a falta de curiosidade, o que a senhora aconselha?
 - Plantar uma bananeira, para a curiosidade descer até a cabeça, ela com certeza está no dedo grande do pé.
- (A curiosidade premiada)

Vivemos num período em que se fala muito em direitos da criança, vale ressaltar que quando falamos em criança, infância, não podemos generalizar, posto que, há infâncias, crianças, ou seja, o que define a infância não pode ser reduzido a faixa etária, a critérios puramente biológicos, mas também as condições sociais, econômicas e culturais em que estão inseridas. Não podemos perder de vista esse pressuposto, principalmente numa sociedade técnico científica, em que as relações são também mediadas por aparatos tecnológicos, imagéticos e por relações virtuais atravessadas por desigualdades sociais e econômicas.

Muito se avançou no conhecimento do desenvolvimento infantil⁹, paradoxalmente nega-se a

⁹Podemos comprovar isso com os estudos de Piaget, Vygotsky, Wallon, os estudos da neurociência, da psicologia do desenvolvimento.

criança o tempo da infância. No caso da educação escolarizada no Brasil, podemos exemplificar esse fenômeno, com a ênfase e a antecipação do processo de alfabetização/letramento, que se materializa no aumento da educação básica de oito para nove anos. Nesse caso, a educação infantil que, anteriormente à lei 11.274¹⁰, de 06 de fevereiro de 2006, atendia as crianças até os seis anos e, em grande parte, já se configurava como preparação para a alfabetização, é reduzida. O que tem gerado uma demanda cada vez mais crescente por parte dos professores, gestores e da família, para que o processo de alfabetização se inicie ainda na educação infantil. Essa preocupação da escola com o processo de assimilação do código oral e escrito pelas crianças cada vez mais cedo, contrapõe dois tempos, o de brincar e o de estudar, e revela a necessidade de repensarmos a legislação educacional e a formação dos profissionais diretamente ligados à educação básica.

Mas o que estamos denominando de tempo de brincar e de estudar? Poderíamos colocar a questão nesses termos tão dicotômicos e excludentes? Qual o pressuposto que se encontra nessa forma de pensamento? Ao que podemos acrescentar: O professor em sala de aula cotidianamente se depara com a curiosidade e a imaginação das crianças e precisa encontrar um tempo para instigá-los, estimulá-los, mas perante as pressões da família, gestão da escola, currículos previamente estabelecidos, avaliações internas e externas, de "aprendizagem", "rendimento", como transformar a sala de aula num lugar de acolhimento social, emocional e cognitivo? De que forma é possível ajudar as crianças a compartilharem ideias, pontos de vista diferentes, sentimentos, a trabalharem a imaginação, suas emoções, frustrações? Como ajudar os professores a perceberem que o tempo de brincar é um tempo de formação, aprendizagem e não pode ser reduzido a um período previamente delimitado?

Convocamos a literatura para o trabalho com a Filosofia na educação infantil porque concordamos com Antonio Cândido (1995) que advoga a literatura como um direito inalienável do ser humano, sob pena de, ao não lhe ser garantido, negar-se sua humanização. Ao responder às necessidades profundas do ser humano e está presente em todas as sociedades, a literatura emerge como uma manifestação do humano e possibilita um equilíbrio social. A função humanizadora da literatura, segundo o autor, pode ser percebida quando a compreendemos em suas três faces, como "(...) construção de objetos autônomos com estrutura e significado; (...) uma forma de expressão, isto é, manifesta

emoção e a visão de mundo dos indivíduos e dos grupos; (...) uma forma de conhecimento, inclusive como incorporação difusa e inconsciente". (p.178-9) Nessa perspectiva a literatura promove não só o desenvolvimento da linguagem/comunicação como também da sensibilidade e alteridade, condições imprescindíveis no processo de humanização, posto que, por humanização o autor compreende:

O processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo de humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensíveis e abertos para a natureza, a sociedade e o semelhante. (p.182)

Nessa mesma perspectiva, Cadermatore defende que a obra literária "recorta o real, sintetiza-o e interpreta-o através do ponto de vista do narrador ou do poeta, sendo assim, manifesta, através do fictício e da fantasia, um saber sobre o mundo e oferece ao leitor um padrão para interpretá-lo" (1986, p. 22-3). Dessa forma, a literatura infantil possibilita à criança reorganizar sua percepção da realidade a partir de suas experiências. A literatura propõe e questiona conceitos, ideias, "se configura não só como instrumento de formação conceitual, mas também de emancipação da manipulação da sociedade". (Idem, 1986, p. 23)

A literatura infantil pode, a partir de questões presentes na narrativa, proporcionar à criança, experiências ricas nas quais é permitido criar, questionar e recriar conceitos, papéis sociais, concepções de mundo, valores, etc. Tais experiências são suscitadas no diálogo da criança com o texto, com as ilustrações, os colegas, o professor permeados por suas experiências e sentimentos.

Ao trabalhar com literatura infantil, o professor pode ajudar as crianças a pensarem melhor, a reverem suas opiniões e atitudes, a defenderem pontos de vistas e a respeitarem o ponto de vista dos colegas, a desenvolverem a empatia. Para isso, é imprescindível assumir uma postura dialógica, uma atitude de escuta, de respeito, incentivando a curiosidade natural das crianças, sua imaginação.

A sala de aula deve se tornar um espaço de acolhimento, de descoberta, um lugar onde as crianças possam vivenciar experiências¹¹ positivas, em que sua

¹⁰A Lei amplia o Ensino Fundamental para nove anos de duração, com a matrícula de crianças de seis anos de idade e estabelece prazo de implantação, pelos sistemas, até 2010.

¹¹Estamos trabalhando o conceito de experiência a partir do pensamento de John Dewey (1971).

sensibilidade, curiosidade não sejam podadas, onde os por quês sejam investigados. Dewey (1971) em sua obra enfatiza a experiência em seu aspecto formador e a escola como um espaço privilegiado para a construção, reconstrução da experiência, no entanto, as experiências vividas na escola nem sempre são vivificantes, pois a experiência não se esgota na simples atividade, e nem toda atividade vai se constituir em experiência formativa. A experiência requer uma atividade do sujeito que é capaz não só de vivenciar, mas também de reconstruir, elaborar, refletir sobre, ou seja, é necessário que um fluxo contínuo alimentado de significação. Em outras palavras, nem todas as experiências resultam em aprendizagem, crescimento, há experiências que bloqueiam, impossibilitam o pensamento reflexivo, a capacidade de reconstruir e reelaborar as experiências. Nesse sentido, Dewey (1971) afirma: "Uma experiência pode ser tal que produza dureza, insensibilidade, incapacidade de responder aos apelos da vida, restringindo, portanto, a possibilidade de futuras experiências mais ricas" (1971, p. 14).

Para que a fruição estética que a literatura proporciona possa se amalgamar com a experiência do filosofar é premente que o professor se abra a imaginação, se reencante, deixe-se seduzir pelas incertezas, questionamentos, se permita a fruição estética e, por que não, filosófica.

Para continuar conversando...

Nas duas obras há um chamado que é um alerta e ao mesmo tempo um convite para o professor. Alerta no sentido da busca, da aceitação do espanto; e convite pela desconstrução, pela desnaturalização do real e da natureza, numa permanente postura de investigação. Esse chamado é o mesmo que a Filosofia nos faz, não há conhecimento sem admiração, sem curiosidade, a atitude de Glorinha e de Marcelo nos mostra a curiosidade das crianças ao procurarem entender o significado das coisas, coloca em xeque a naturalização da realidade, questionando a arbitrariedade das palavras e dos conceitos, dos valores.

A atitude filosófica se manifesta inicialmente no indagar sobre o ser das coisas, a utilidade, o que é? Por que é? Como é?, e se complexifica para o pensar sobre as coisas, o ser, o agir e a própria linguagem, nesse sentido a pura indagação se faz acompanhar da reflexão, de uma investigação radical que busca explicações para além da aparência, da fragmentação. A questão que emerge é como favorecer a passagem dessa postura indagativa que encontramos nas crianças para uma reflexão que as ajude no seu processo de humanização?

Nessa perspectiva, tanto o livro "A curiosidade premiada" como "Marcelo, marmelo, martelo", nos interpelam, pois submersos nas supostas certezas, na pseudoconcreticidade do real, na doxa, nos esquecemos de que há muitos "quês? Porquês? E para quês?", adormecidos na aparente obviedade da realidade, não nos apercebemos da fantástica aventura que é viver, conviver; transformar o mundo pelo trabalho, pela linguagem; numa invenção e reinvenção constante de nós mesmos e da realidade.

Não estamos defendendo usar a literatura como apêndice para a Filosofia com as crianças, consideramos que a obra literária tem um valor em si, humanizador, como obra de arte é imprescindível para a formação de todos os seres humanos. Autores como Ruth Rocha, Fernanda Lopes de Almeida, Ana Maria Machado, Ziraldo, Lígia Bojunga, entre outros, oferecem-nos um tesouro literário, pois tratam de valores, sentimentos e temas como a morte, o poder, o medo, a amizade, a linguagem, a verdade, o amor, o conhecimento, o tempo, o belo, a justiça, o preconceito, estimulam a imaginação e a criatividade ao descortinarem outros mundos possíveis, que noutra perspectiva, também são objeto da reflexão filosófica, a questão que nos mobiliza é como, sem perder de vista a fruição estética, possibilitar a reflexão filosófica a partir de obras da literatura infantil com as crianças.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. 5ª ed., São Paulo: Scipione, 1997.
- APEL, Karl-Otto. **Transformação da Filosofia. I e II**. São Paulo: Loyola, 2000.
- ALMEIDA, Fernanda Lopes. **A curiosidade premiada**. São Paulo: Editora Ática, 1985.
- CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 3ª ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.
- DEWEY, John. **Experiência e educação**. São Paulo: Nacional, 1971. Tradução: Anísio Teixeira.
- CADERMATORI, Ligia. **O que é literatura infantil**. 2ª Ed. São Paulo: Brasiliense, 2010.
- GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e Método I: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica**. Petrópolis, RJ: VOZES, 1997.
- GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e Método II**. Petrópolis, RJ: VOZES, 2002.
- GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. 9ª ed., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.
- KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 4ª Ed, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976
- KOHAN, Walter Omar; LEAL, Bernadina. (orgs.) **Filosofia para crianças em debate**. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. Vol. IV
- LÓPEZ DE LA VIEGA, M. Teresa. Figuras del logos. **Entre La filosofía y la literatura**. Madrid: FCE, 1994.
- OLIVEIRA, Manfredo Araújo de. **Reviravolta Linguístico-pragmática na Filosofia contemporânea**. 2ª ed. São Paulo: Loyola, 2001.
- ROCHA, Ruth. **Marcelo, marmelo, martelo e outras histórias**. 27ª ed., São Paulo: Salamandra editora, 1997.
- PLATÃO. Crátilo: **Ou sobre as correções dos nomes**. São Paulo: Paulus, 2014.
- WITTGENSTEIN, Ludwig. **Tractatus Logico-Philosophicus**. São Paulo: EDUSP, 2001.



ENTRE O CANSAÇO E A RESISTÊNCIA: REFLEXÕES SOBRE A SAÚDE MENTAL DOS(AS) PROFESSORES(AS)

Genilson da Conceição Oliveira¹
Priscilla Pontes Bezerra Mendes²
Erminio de Sousa Nascimento³

BETWEEN EXHAUSTION AND RESISTANCE: reflections on teachers' mental health

Resumo:

O presente artigo analisa a crise da saúde mental, sobretudo dos professores no século XXI, a partir das reflexões filosóficas de Byung-Chul Han (1959), considerando as chamadas "doenças da sociedade do desempenho". Essas doenças estão relacionadas ao excesso de positividade, que conduz as pessoas à autoexploração para satisfazer à lógica da produtivista do neoliberalismo. Diante disso, busca-se compreender como a noção de produtividade impacta no cotidiano do e da docente, gerando quadros de exaustão, depressão, burnout entre outras anomalias. Nesse aspecto, observa-se como o trabalho docente é marcado por busca de resultados definidos por avaliações externas ao ambiente escolar, mas que repercute no planejamento financeiro e pedagógico nos anos subsequentes e pela sobrecarga emocional em função do declínio gradual da dimensão pedagógica para atingir índice educacional estipulado por agências externas que, em tese, estão a serviço dos interesses da sociedade neoliberal. Na obra Sociedade do cansaço (2024), ao expor a transição da sociedade disciplinar, estudada por Foucault, para a sociedade do desempenho, Han enaltece que, no século XXI, as pessoas deixam de ser controladas por normas e proibições externas, para se autogerenciar sob o imperativo de "poder fazer mais". Se antes o agente sabia que era controlado por instituições ou por outras pessoas, agora ele é marcado pela crença de ser livre, tornando-se empresário de si que o conduz à autoexploração. Na docência, essa dinâmica se manifesta quando o(a) professor(a) assume a culpa de que fracassou por não alcançar, com os seus ou com as suas estudantes, os resultados estipulados por terceiros, sem considerar as condições objetivas da realidade escolar.

Palavras-chave: Saúde mental¹; Professores²; Sociedade do desempenho³.

Abstract:

This article analyzes the mental health crisis, particularly among teachers in the 21st century, based on the philosophical reflections of Byung-Chul Han (1959), considering the so-called "diseases of the performance society." These diseases are associated with excess positivity, which leads individuals to self-exploitation in order to satisfy the productivist logic of neoliberalism. In this context, the study seeks to understand how the notion of productivity impacts teachers' professional daily lives, generating conditions such as exhaustion, depression, burnout, and other mental health conditions. In this regard, teaching work is characterized by the pursuit of results defined by external assessments to the school environment, which nevertheless affect financial and pedagogical planning in subsequent years, as well as by emotional overload resulting from the gradual decline of the pedagogical dimension in favor of achieving educational indices established by

¹Mestrando em Filosofia, Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), graduado em Filosofia pela mesma universidade. Bolsista do Programa de Bolsas Institucional de Pós-Graduação - PIBPG/CNPq ciclo 2025-2027.

E-mail: genilsonolive15@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9310-9213>

²Mestre em Filosofia pela Universidade Estadual do Ceará - UECE, Graduada em Filosofia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA

E-mail: priscilla.prof@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-4427-4695>

³Pós-Doutorado em Filosofia pela Universidade Federal do ABC - UFABC; Doutor em Educação pela Universidade Federal do Ceará - UFC; Mestre em Filosofia, Especialista em Lógica Contemporânea e Graduado em Filosofia pela Universidade Federal da Paraíba - UFPB. Professor de Filosofia da Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA. Coordenador de Gestão de Processos Educacionais do PIBID/CAPES.

E-mail: herminionascimento@yahoo.com.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5024-4837>

external agencies that, in theory, serve the interests of neoliberal society. In *The Burnout Society* (2024), when discussing the transition from the disciplinary society, analyzed by Foucault, to the performance society, Han emphasizes that, in the 21st century, individuals are no longer controlled by external norms and prohibitions but instead become self-managed under the imperative of "being able to do more." Whereas previously the subject recognized external control by institutions or other individuals, they are now marked by the belief in freedom, becoming entrepreneurs of themselves, which leads to self-exploitation. In teaching, this dynamic manifests when teachers assume personal blame for failure to achieve, together with their students, the results stipulated by third parties, without considering the objective conditions of the school reality.

Keywords: Mental health 1. Teachers 2. Performance society 3.

1. INTRODUÇÃO

Este artigo é fruto de inquietações que surgiram nos encontros do Grupo de Pesquisa em Educação e Ensino de Filosofia (GPEEFil), do Curso de Filosofia da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), em Sobral, Ceará, a partir de 2024. Os encontros são quinzenais, com análise de textos filosóficos que são discutidos entre os membros do GPEEFil com intuito de elaborar material para orientar reflexões sobre o ensino de Filosofia em sala de aula. A princípio, o conteúdo deste artigo foi sistematizado em forma de resumo, com o título "Entre o cansaço e a resistência: reflexões sobre a saúde mental dos(as) professores(as)", apresentado no V Encontro Cearense de Professores de Filosofia, na Universidade Estadual do Ceará, em Fortaleza, Ceará, no mês de novembro de 2025. O evento teve como público-alvo professoras e professores da rede pública de Ensino do Estado do Ceará, que avaliaram a temática de forma positiva, refletindo sobre as suas vivências no cotidiano escolar.

A investigação da temática se deu de forma teórica, considerando o pensamento, sobretudo, de Byung-Chul Han (1959), na obra *Sociedade do cansaço* (2024). Com essa obra, tem-se uma denúncia de como a lógica da produtividade da sociedade neoliberal interfere na formação da subjetividade no século XXI, conduzindo as pessoas para um estágio de autoexploração, orientadas pelo imperativo de "poder produzir mais". Tal imperativo leva as pessoas a cumprirem metas na vida cada vez mais ambiciosas e a desempenharem múltiplas funções, de modo que, gradativamente, elas vão se isolando das demais pessoas para evitar desperdício de tempo com a vida social. Com isso, não estamos cansados do outro, mas, sim, cansados para o outro (HAN, 2024)

Diante do exposto, é preciso fazer o seguinte questionamento: se estamos cansados para o outro, como o(a) docente se insere nessa lógica e, ao mesmo tempo, trabalha uma pedagogia humanizadora, dialógica e emancipatória? É urgente analisar a educação no contexto da chamada "sociedade do desempenho", a qual é marcada pelo imperativo da produtividade, da eficiência e da competição (HAN, 2024). Além das implicações nas relações de trabalho, são visíveis as suas repercussões nos processos educativos, convertendo a escola em espaço marcado por metas e avaliações externas que intensificam as cobranças por resultados dos(as) estudantes e, em última análise, pelo desempenho dos(as) docentes. Nesse cenário, o ensino deixa de ser um espaço de formação crítica e emancipatória para se aproximar de uma lógica empresarial, na qual

professores(as) e estudantes são pressionados a apresentar resultados mensuráveis e imediatos.

Nesse sentido, a educação passa a operar sob a lógica do "sempre mais": mais conteúdos, mais tarefas, mais projetos, mais desempenho. Tal dinâmica enfraquece o tempo do diálogo, da reflexão e da construção coletiva do conhecimento, elementos essenciais para uma formação humana. A saúde mental dos professores emerge como uma questão central e urgente, tanto nas escolas quanto nas universidades. A sobrecarga de trabalho, a precarização das condições docentes, a pressão por resultados e a desvalorização profissional produzem um ambiente de exaustão constante, favorecendo o adoecimento mental. Ansiedade, estresse e burnout tornam-se cada vez mais frequentes, revelando que a lógica do desempenho também atua como uma forma de auto coerção, na qual o próprio docente se vê forçado a ultrapassar seus limites.

É justamente nesse contexto que eventos como o V Encontro Cearense de Professores de Filosofia assumem o protagonismo, não só para refletir sobre questões pedagógicas e políticas do ensino e aprendizagem, mas também sobre saúde mental dos(as) professores(as). O encontro é um espaço de resistência ao imperativo da produtividade, da precariedade de contratos de trabalho, uma luta política pela permanência e ampliação da filosofia como disciplina obrigatória na educação básica e o cuidado daqueles e daquelas que trabalham na educação. Ao abrir espaço para o diálogo crítico, o encontro fortalece a reflexão coletiva sobre os desafios contemporâneos da educação, reafirmando a importância da filosofia como fundamental para pensar a formação humana, a ética, a cidadania e os sentidos do ensinar e aprender em tempos de intensas pressões por desempenho.

2. AS DOENÇAS DA SOCIEDADE DO DESEMPENHO E A CRISE NA EDUCAÇÃO

As reflexões do filósofo sul-coreano Byung-Chul Han tornam-se muito importantes para compreender o cenário atual da saúde mental e os desafios enfrentados pelos docentes na contemporaneidade. Em sua obra *Sociedade do cansaço* (2024), Han apresenta que cada época é marcada por um ciclo de enfermidades e, no século XXI, estamos vivendo a época das doenças psíquicas ou mentais. Em suas palavras, Han afirma que:

Visto a partir da perspectiva patológica, o começo do século XXI não é definido como bacteriológico nem viral, mas neuronal. Doenças neuronais, como a

depressão, transtorno de déficit de atenção com síndrome de hiperatividade (TDAH), Transtorno de personalidade limitrofe (TPL) ou a Síndrome de Burnout (SB) determinam a paisagem patológica do começo do século XXI. (HAN, 2024, p. 7).

Essas doenças ou síndromes acentuam-se na atualidade, sobretudo pelo advento da passagem da sociedade disciplinar, analisada por Foucault, no final do século XX, para a sociedade do desempenho, marcada, sobretudo, pelas características, como as academias fitness, Shoppings, escritórios, laboratórios e prédios com salas comerciais. Se antes as pessoas eram vigiadas por instituições, como nas escolas, nos hospitais, nos presídios, dizendo o que se devia fazer e como se comportar, agora, "A sociedade do século XXI [...] é [...] uma sociedade de desempenho" (HAN, 2024, p. 21), na qual as pessoas são orientadas pela autoexploração e pela busca incessante pela produtividade. Os indivíduos dessa sociedade são caracterizados como sujeitos de desempenho e produtividade, tornando-se empresários de si mesmos. Eles acreditam que podem produzir sempre mais, tendo como consequência o surgimento de diversas síndromes ou doenças neurais, como a depressão. Em parte, elas estão associadas ao que o autor concebe como excesso de positividade, marcado pelo ilimitado incorporado pelo indivíduo enquanto

[...] o verbo modal positivo da sociedade de desempenho. O plural coletivo da afirmação *Yes, we can* expressa precisamente o caráter de positividade da sociedade de desempenho. No lugar de proibição, mandamento ou lei, entram projeto, iniciativa e motivação. A sociedade disciplinar ainda está dominada pelo não. Sua negatividade gera loucos e delinquentes. A sociedade do desempenho, ao contrário, produz depressivos e fracassados (HAN, 2024, p. 22).

Para o autor, o adoecimento não decorre prioritariamente do excesso de responsabilidade externa, mas do imperativo de desempenho imposto pela sociedade, que transforma a liberdade em obrigação de produzir cada vez mais. O indivíduo assume o imperativo do desempenho como sendo a sua obrigação. Assim, ele se sente culpado ou fracassado quando não produz o suficiente para alcançar metas progressivas impostas por esse imperativo, que são assumidas por ele como se fossem sua. No âmbito educacional, essa lógica se expressa por meio da pressão constante sobre o(a) professor(a) para inovar, alcançar índices elevados de aprendizagem e corresponder às expectativas institucionais e sociais, o que faz com que o trabalho docente seja marcado por um sentimento contínuo de insuficiência e cercado de muita cobrança.

Dessa forma, as chamadas doenças do século XXI, como o estresse, a ansiedade, a depressão e a síndrome de burnout, emergem como expressões diretas desse modelo de organização social e laboral que privilegia o rendimento, em detrimento do bem-estar. A depressão, associada ao esgotamento, não decorre da exigência de o indivíduo responder por si mesmo, mas, sobretudo, da intensa cobrança por resultados. Sob essa perspectiva, a Síndrome de Burnout não representa apenas um "eu" cansado, mas uma subjetividade profundamente consumida pelas demandas do cotidiano. O que adocece as pessoas, portanto, não é simplesmente o acúmulo de responsabilidades ou a necessidade de iniciativa pessoal constante, e, sim, a imposição do desempenho como um novo mandamento da sociedade. Nesse contexto, em que a produtividade se torna um valor central, o indivíduo é levado a autoexploração, internalizando metas e expectativas cada vez mais elevadas, o que provoca desgaste emocional, psicológico e existencial. Acerca disso, Han afirma:

O que causa a depressão do esgotamento não é o imperativo de obedecer apenas a si mesmo, mas a pressão de desempenho. Visto a partir daqui a Síndrome de Burnout não expressa o si-mesmo esgotado, mas antes a alma consumida. Segundo Ehrenberg, a depressão se expande ali onde os mandatos e as proibições da sociedade disciplinar dão lugar à responsabilidade própria e à iniciativa. O que torna doente, na realidade, não é o excesso de responsabilidade e iniciativa, mas o imperativo do desempenho como um novo mandato da sociedade pós-moderna do trabalho (HAN, 2024, p. 25).

No exercício da docência, esses adoecimentos não devem ser interpretados apenas como problemas de ordem individual, mas como expressões de um fenômeno estrutural, diretamente vinculados às condições de trabalho e às exigências impostas à profissão. A responsabilização excessiva do professor pelos resultados educacionais, somada à precarização das relações laborais, à sobrecarga de tarefas e à intensificação contínua das demandas, contribui de forma significativa para o esgotamento físico, emocional e psicológico dos docentes, comprometendo não apenas sua saúde, mas também a qualidade do processo educativo.

Nesse contexto, a lógica do desempenho e da produtividade leva as pessoas a se submeterem a práticas de autoexploração que se manifestam como uma espécie de uso excessivo do corpo e da mente, como o autor coloca em sua obra: "O explorador é ao mesmo tempo o explorado" (HAN 2024 p. 28). Tal processo é sustentado pela ideia da autonomia, segundo

a qual cada sujeito se percebe como totalmente livre e responsável por seu sucesso ou fracasso, quando, na realidade, acaba internalizando exigências sociais cada vez mais intensas. O resultado dessa dinâmica é a sobrecarga de sensações, tarefas e expectativas que provoca desgaste físico e psíquico, enfraquece os vínculos sociais e compromete as possibilidades de viver bem.

Atualmente, o fazer docente passa a ser fortemente condicionado por exigências de eficiência, cumprimento de metas, avaliações contínuas e resultados quantitativos, o que redefine o sentido do trabalho do professor. Pode-se dizer que o trabalho docente e a formação humana se orientam para um fim determinado, sendo medidos pelos resultados que são alcançados, pois o caráter quantitativo sucumbiu o qualitativo (ADORNO, 1995), implicando diretamente na vida dos sujeitos desse processo, que almejam se adequar a essa sociedade do desempenho. Essa adequação requer a aceitação do domínio lógico matemático e, por conseguinte, da exploração por ela produzida. Sobre isso NASCIMENTO (2021) aponta que,

[...] a educação associada à sociedade burguesa, operacionalizada pela racionalidade técnico científica, é usada para suprir "necessidade" econômica do capitalismo, proliferando-se para todas as camadas sociais. Pedagogicamente ela possibilita o aprendizado daqueles saberes aos indivíduos, sem, no entanto, evitar a submissão dos trabalhadores à carga horária de trabalhos exorbitantes e baixos salários estipulados pelos capitalistas. Neste aspecto, a educação se mostra impotente para efetivar a emancipação humana. O viés econômico, na sociedade burguesa, se apresenta como a salvação dos indivíduos, mas, ideologicamente, tem a missão de esconder a cisão entre a riqueza produzida pelos indivíduos e a sua condição de vida no interior da sociedade (NASCIMENTO, 2021, p. 82).

Nesse sentido, a docência, associada à mediação do conhecimento, à formação humana e ao desenvolvimento crítico dos estudantes, passa a incorporar múltiplas funções que extrapolam o ato de educar, como tarefas burocráticas, demandas institucionais, gestão de conflitos e acompanhamento emocional dos alunos. Essa ampliação das atribuições, aliada à intensificação do ritmo de trabalho, contribui para a sobrecarga física e psíquica dos profissionais da educação, inserindo o(a) professor(a) em uma lógica produtivista que pouco considera os limites humanos do exercício docente e que deixa cada vez mais frágil a saúde mental desses profissionais.

3. A EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA E O ADOECIMENTO DOS(AS) PROFESSORES(AS)

A docência é uma atividade de caráter multidisciplinar que demanda do profissional empenho tanto no campo cognitivo quanto no emocional. O ato de ensinar ultrapassa o simples cumprimento dos conteúdos previstos no currículo, exigindo do professor atenção constante às dinâmicas que compõem o ambiente escolar. Nesse contexto, torna-se fundamental a capacidade de administrar as próprias emoções e agir de maneira adequada às diferentes situações vivenciadas no cotidiano no ambiente de trabalho. Para além de assegurar a aprendizagem dos estudantes, o docente precisa dispor de competências socioemocionais e de recursos psicológicos que lhe permitam enfrentar, de forma equilibrada, os inúmeros desafios inerentes à sua prática profissional.

Na conjuntura atual, o professor frequentemente assume funções que extrapolam o exercício da docência. Além de ensinar, esse profissional passa a ser responsabilizado por tarefas que não correspondem propriamente ao seu papel, o que acaba ampliando sua carga de trabalho e prolongando a jornada para além do espaço escolar, estendendo-se ao ambiente doméstico. Torna-se necessário elaborar e planejar aulas, conduzi-las com qualidade e criatividade, identificar possíveis dificuldades pessoais e acadêmicas enfrentadas pelos estudantes, dialogar com as famílias, participar de reuniões pedagógicas e eventos institucionais, pensar em estratégias de recuperação da aprendizagem e, em alguns casos, até cuidar da manutenção da estrutura física da escola. O acúmulo dessas demandas gera uma intensa sobrecarga, comprometendo o tempo destinado ao descanso, à formação continuada e às relações sociais fora do contexto escolar.

Nos últimos anos o adoecimento psíquico entre docentes tem se afirmado como uma das questões mais recorrentes e preocupantes no campo educacional, principalmente depois da pandemia de COVID-19, configurando-se como um fenômeno de caráter estrutural e intimamente vinculado às condições em que o trabalho pedagógico é desenvolvido. Esse cenário está diretamente relacionado às demandas crescentes impostas à prática docente, que extrapolam o ensino em sala de aula e incluem responsabilidades administrativas, cobranças institucionais e expectativas sociais cada vez mais elevadas. Pesquisas na área indicam que a intensificação da carga de trabalho, aliada à pressão constante por desempenho e resultados, à fragilização dos vínculos laborais e à presença de diferentes formas de violência, tanto simbólica quanto física, no ambiente escolar, exerce impacto significativo sobre a saúde mental dos professores, como:

Degradação de sua qualidade de vida, trazendo sintomas como fadiga, estresse, esgotamento e falta de motivação (Síndrome de Burnout). Tal situação compromete a saúde mental docente e pode comprometer a qualidade do ensino, afetar o processo de ensino e aprendizagem dos alunos e prejudicar o rendimento escolar (LUZ; KAEFER, 2022, p. 28).

Somam-se a esse contexto outros elementos igualmente agravantes, como a ocorrência de assédio moral no âmbito institucional, a dificuldade de conciliar as demandas profissionais com a vida pessoal e familiar, bem como a carência de políticas efetivas de acolhimento e apoio psicológico aos educadores. Tais fatores contribuem para o aprofundamento do sofrimento emocional e psicológico, resultando em elevados índices de afastamentos do trabalho, concessão de licenças médicas e, em muitos casos, no abandono precoce da carreira docente, o que evidencia a urgência de reflexões e intervenções voltadas à valorização e à proteção da saúde dos professores.

A profissão docente ocupou, em determinados momentos históricos, um lugar de expressivo prestígio social, especialmente em contextos nos quais o acesso à escolarização era restrito e reservado a uma parcela reduzida e economicamente privilegiada da população. Nesse período, o professor era socialmente reconhecido como detentor de um saber legitimado, exercendo uma função central na formação intelectual e moral dos indivíduos. Contudo, com o passar do tempo e diante das transformações sociais, políticas e econômicas, esse reconhecimento foi sendo progressivamente enfraquecido. A universalização do ensino e a obrigatoriedade escolar, embora representem conquistas fundamentais no campo dos direitos sociais, contribuíram para a massificação da educação, alterando a forma como o trabalho docente passou a ser percebido. Soma-se a esse cenário a influência crescente dos meios de comunicação social, a ampliação do acesso à informação fora do espaço escolar, a desvalorização do saber sistematizado e, sobretudo, a precarização das condições salariais, fatores que impactaram diretamente o status social atribuído à profissão docente.

Paralelamente à perda de prestígio simbólico, as atribuições destinadas ao professor tornaram-se cada vez mais numerosas e complexas, resultando em uma significativa sobrecarga de trabalho que;

[...] se traduz pelo desrespeito por parte dos alunos, baixos salários, carga de trabalho exaustiva, alto número de alunos por classe e pressão por metas de produtividade, fatores responsáveis pelo intenso

sofrimento docente. A isto se somam o aumento dos contratos temporários e a perda de garantias trabalhistas; falta de preparo durante a formação; dificuldades na relação com alunos e pais, diante das fragilidades da escola; exigência de adoção de uma pedagogia que não corresponde ao modelo de escola instituído; cumprimento de várias jornadas em diferentes escolas, sobrecarga advinda da assunção de tarefas como preenchimento de relatórios, cálculo de notas e anotações de frequência (TOSTES, ALBUQUERQUE, SILVA, PETTERLE, 2018, p. 89)

As exigências da prática pedagógica não se limitam ao tempo de permanência em sala de aula, estendendo-se para além dos muros da escola e dificultando a separação entre o espaço profissional e a vida pessoal. O professor frequentemente leva trabalho para casa, dedicando parte considerável de seu tempo ao planejamento de aulas, à elaboração de materiais didáticos, à correção e avaliação de atividades, além do preenchimento de registros e relatórios exigidos pelos sistemas educacionais. Ademais, a participação constante em reuniões pedagógicas, conselhos de classe e encontros administrativos amplia ainda mais a jornada de trabalho, muitas vezes sem a devida compensação ou reconhecimento institucional.

Esse acúmulo contínuo de responsabilidades e demandas tende a produzir impactos profundos na saúde física e mental do docente. A pressão por resultados, a cobrança por desempenho, a necessidade de lidar com turmas numerosas e realidades sociais diversas, aliadas à falta de valorização profissional e às condições precárias de trabalho, contribuem para o aumento de quadros de estresse, ansiedade e esgotamento emocional. Em muitos casos, o comprometimento da saúde mental vem acompanhado de sintomas físicos, como fadiga crônica e adoecimento recorrente, o que evidencia a fragilidade das condições em que o trabalho docente é realizado.

O estresse constitui um fenômeno intrínseco à experiência humana e pode ser definido como um estado de preocupação ou tensão mental que emerge diante das constantes demandas e mudanças impostas pela vida cotidiana (OMS, 2023). Trata-se da forma como o indivíduo reage, simultaneamente, nos âmbitos físico, emocional e psicológico, frente a situações que exigem adaptação, esforço contínuo ou enfrentamento de desafios. Atualmente, os estudos sobre o estresse têm evidenciado a necessidade urgente de ações preventivas e de estratégias eficazes de controle, sobretudo quando se trata do estresse em níveis excessivos. Esse cuidado torna-se ainda mais relevante no contexto da profissão docente, uma vez que os professores lidam diariamente com múltiplas

responsabilidades, cobranças institucionais, demandas pedagógicas, relações interpessoais complexas e, muitas vezes, condições de trabalho precarizadas. Nesse cenário, tanto as ações coletivas no interior da escola quanto às iniciativas individuais de autocuidado assumem papel fundamental na promoção da saúde e do bem-estar desses profissionais.

As relações estabelecidas entre o indivíduo e o trabalho exercem influência direta e profunda sobre sua qualidade de vida, podendo impactar não apenas o desempenho profissional, mas também os aspectos pessoais, sociais e emocionais do sujeito. No caso dos docentes, a exposição diária a situações estressoras pode contribuir para a construção de um novo estilo de vida marcado pelo cansaço constante, pela sobrecarga emocional e pelo comprometimento da saúde mental. Reconhecendo essa realidade, a legislação brasileira passou, desde o ano de 1999, a considerar o estresse e a depressão como doenças ocupacionais, inserindo-as na lista dos Transtornos Mentais e do Comportamento Relacionados ao Trabalho. Esses transtornos integram o grupo V da Classificação Internacional de Doenças (CID-10), conforme estabelecido pelo Regulamento da Previdência Social (BRASIL, 1999). No ano de 2022, a Organização Mundial da Saúde (OMS) incluiu a Síndrome de Burnout na 11ª revisão da classificação internacional de doenças (CID-11), desse modo considerando o Burnout um fenômeno diretamente ligado ao trabalho e não somente a um problema de saúde mental, em 2025 o Brasil passou a adotar oficialmente a CID-11, o que representa um avanço no reconhecimento institucional dos impactos do trabalho sobre a saúde mental das pessoas. O Ministério da Saúde define Burnout como;

Síndrome de Burnout ou Síndrome do Esgotamento Profissional é um distúrbio emocional com sintomas de exaustão extrema, estresse e esgotamento físico resultante de situações de trabalho desgastante, que demandam muita competitividade ou responsabilidade. A principal causa da doença é justamente o excesso de trabalho. Esta síndrome é comum em profissionais que atuam diariamente sob pressão e com responsabilidades constantes, como médicos, enfermeiros, professores, policiais, jornalistas, dentre outros (MINISTÉRIO DA SAÚDE).

Embora o estresse, a depressão e a síndrome de Burnout tenham diversas características semelhantes, especialmente no que diz respeito aos sintomas físicos e emocionais, é importante compreender as diferenças entre esses fenômenos. O estresse, por exemplo, pode estar associado a situações pontuais ou prolongadas de pressão, enquanto o Burnout se configura como um estado de esgotamento profundo, diretamente relacionado ao contexto laboral e à vivência contínua de

frustrações e sobrecarga no trabalho. A distinção entre esses quadros é fundamental para a adoção de intervenções adequadas, tanto no campo da prevenção quanto no tratamento, contribuindo para a promoção da saúde mental, a valorização da profissão docente e a construção de ambientes de trabalho mais saudáveis e humanizados.

4. ENTRE O CANSAÇO E A RESISTÊNCIA: REPENSAR A EDUCAÇÃO

As dinâmicas da sociedade atual exigem que a prática educativa esteja em sintonia com as mudanças e as demandas do contexto contemporâneo, no qual a educação e a produção de conhecimentos assumem um papel estratégico para o desenvolvimento econômico e social. Diante dessas condições, surgem novas exigências para a educação, alinhadas aos expressivos avanços das forças produtivas e às mudanças na sociedade. Embora a educação esteja entre os temas mais recorrentes nos discursos das autoridades políticas, raramente as discussões sobre os problemas educacionais conseguem ir além de uma abordagem restrita ao campo econômico. Na maioria das vezes, o debate se limita a colocar uma série de dados e indicadores, usados como principal critério de boas avaliações, como Machado apresenta:

Ainda que a Educação constitua um dos temas favoritos das autoridades políticas, nos mais variados países, poucas vezes os debates sobre as questões educacionais conseguem ultrapassar o âmbito de sua dimensão econômica, limitando-se a uma parafernália de indicadores numéricos de diferentes tipos. E enquanto a economia sufoca a Filosofia, a escola permanece reduzida a uma cultura utilitarista no sentido mais mesquinho, de preparação para exames, cujos resultados expressam algo cada vez mais difícil de interpretar (MACHADO, 2000, p. 64).

Repensar a educação exige, como um dos principais temas, colocar no centro do debate a saúde mental dos professores, frequentemente impactada pelas condições precárias de trabalho, pela sobrecarga de tarefas e pela pressão por produtividade. O esgotamento emocional, o estresse crônico e o adoecimento psíquico tornaram-se realidades presentes no cotidiano docente, comprometendo não apenas o bem-estar dos educadores, mas também os processos de ensino e aprendizagem. Ainda assim, a escola pode ser um espaço de resistência e cuidado, desde que se reconheça a importância de políticas de valorização profissional, de ambientes de trabalho mais humanos e de práticas pedagógicas que promovam o diálogo, o acolhimento e a escuta. Portanto, é também

repensar as formas de cuidar de quem educa, fortalecendo a saúde mental como condição essencial para uma formação crítica, ética e transformadora.

A saúde mental constitui um elemento fundamental para a promoção do bem-estar integral do ser humano, exercendo influência direta não apenas sobre os aspectos psíquicos, mas também sobre a saúde física e a qualidade de vida. Conforme estabelece a Organização Mundial da Saúde (OMS), saúde mental refere-se a um estado de completo bem-estar físico, mental e social, e não se limita à simples ausência de doenças ou enfermidades. Essa concepção amplia a compreensão do cuidado com a saúde, destacando que o equilíbrio emocional, psicológico e social é indispensável para o funcionamento saudável do organismo como um todo. Desse modo, indivíduos com boa saúde mental tendem a apresentar maior capacidade de lidar com desafios, tomar decisões conscientes, estabelecer relações sociais saudáveis e desempenhar suas atividades laborais da melhor forma.

Na sociedade do desempenho, em que a lógica da eficiência, dos resultados mensuráveis e da produtividade constante tende a reduzir o trabalho docente a práticas instrumentais e padronizadas, torna-se urgente pensar em alternativas que resgatem o sentido humano da educação. Nesse contexto, incorporar aos planejamentos pedagógicos atividades que valorizem a criatividade, a reflexão crítica e o protagonismo de professores e estudantes pode ser uma importante forma de resistência ao esgotamento e à desumanização do ensino. Ao priorizar metodologias que estimulem a expressão artística, o diálogo, a reflexão, a escuta e a construção coletiva do conhecimento, a escola passa a funcionar não apenas como espaço de desempenho, mas também como lugar de cuidado, sentido e formação integral. Assim, a subversão dos métodos puramente técnicos se apresenta como uma solução possível para enfrentar a lógica exaustiva da sociedade contemporânea, promovendo uma educação mais sensível às subjetividades e à saúde mental dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões acerca do trabalho docente, na sociedade do século XXI, apresentam um retrato da sociedade capitalista vigente, permeada por seus ideais neoliberais, em que os sujeitos se integram a todo o sistema produtivo. Não há como esconder, a ideologia difundida, fundamentada nos preceitos de um modo de produção que prioriza a razão técnica e objetiva, que transformou a educação em uma mercadoria de grande valor e os estudantes em clientes que merecem a melhor

qualidade dessa educação que por sua vez deve atender prioritariamente aos anseios já modelados por essa grande indústria.

Nesse cenário, os docentes e as docentes se sobrecarregam com inúmeras demandas, precisam estar atualizados, criando estratégias para despertar o interesse dos estudantes, estes, por sua vez, imersos em um mundo onde os estímulos são diversos, mas que muitas vezes tiram o foco dos saberes repassados na escola. O resultado desses processos expressa-se no adoecimento dos docentes que passam a apresentar sintomas de exaustão, como estresse, desmotivação e a sensação constante de desrespeito. Além disso, internalizam um sentimento de culpa por não atingirem as metas estabelecidas por essa sociedade performática que diz que é preciso produzir sempre mais. O desafio apresentado pelas discussões realizadas nesse artigo é encontrar, a partir das constatações anunciadas, proposições de como estimular, nos ambientes educacionais, práticas de resistência ao modelo performático de desempenho que tem adoecido o corpo docente.

Essas práticas de resistência devem ser condutas que favoreçam um comportamento mais sensível diante das diversas situações dessa sociedade acelerada em que vivemos. Sair do estado de sobrevivência constante, priorizar o estado de presença ao ouvir, relembrar atividades que estimulam a criatividade e resistir ao discurso de que é necessário formar sujeitos de altas habilidades para o mercado são atitudes que se aproximam de uma educação mais humana e contra qualquer tipo de violência, seja contra os estudantes ou contra os docentes, que atualmente precisam de cuidado e valorização para continuarem a realizar o trabalho.

Assim, como esse artigo surgiu de discussões no grupo de pesquisa, depois foi apresentado em um evento que reúne os(as) professores(as) em um ambiente em que se discute as melhores condições de ensinar filosofia, o próximo objetivo é adentrar os espaços escolares. A ideia é que, junto às atividades de grupos de extensão, essas reflexões façam parte de momentos de planejamentos pedagógicos, nos quais será possível partilhar das experiências práticas dos(as) docentes com o objetivo de fortalecer o discurso de que é preciso utilizar métodos adormecidos pela sociedade da autoexploração que supervaloriza o produzir e alcançar metas e extingue a pausa para sentir, ouvir e expressar, elementos essenciais para a melhora da saúde mental de todos os atores do processo educacional.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- BRASIL. Decreto n. 3.048, de 6 de maio de 1999. **Aprova o Regulamento da Previdência Social, e dá outras providências**. Brasília, DF: Presidência da República, 1999. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3048.htm. Acesso em: 2 jan. 2026.
- HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2024. 126 p.
- HAN, Byung-Chul. Editora Vozes. Disponível em: <https://vozes.com.br/autor/133/byung-chul-han>.
- LUZ, Dulcinéia de Mello Antunes da, KAEFE, Carin Otilia. **A saúde mental dos professores da rede pública que atuam no ensino médio: uma contribuição do fazer da psicologia**. Cadernos Brasileiros de Saúde Mental/Brazilian Journal of Mental Health, [S. l.], v. 14, n. 41, p. 19–37, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/cbsm/article/view/71246>.
- MACHADO, N.J. **Educação: projetos e valores**. São Paulo: Escrituras Editoras, 2000. (Coleção Ensaio Transversais).
- MINISTÉRIO DA SAÚDE. Portaria n. 2.309, de 28 de agosto de 2020. **Altera a Portaria de Consolidação nº 5/GM/MS, de 28 de setembro de 2017, e atualiza a Lista de Doenças Relacionadas ao Trabalho (LDRT)**. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2020. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2020/prt2309_01_09_2020.html. Acesso em: 5 jan. 2026.
- MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Síndrome de Burnout**. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/saude-de-a-a-z/s/sindrome-de-burnout>. Acesso em: 5 jan. 2026.
- NASCIMENTO, Erminio de Sousa. **Ensaio sobre a formação e adaptação em Adorno**. Aufklärung, João Pessoa, v8, n3, p.77-90, set-dez, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/arf/article/view/57863?articlesBySimilarityPage=7>
- ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Saúde mental**. Disponível em: <https://www.who.int/data/gho/data/themes/mental-health>. Acesso em: 3 jan. 2026.
- TOSTES M. V.; ALBURQUERQUE G. S. C.; SILVA M. J. S.; PETTERLE R. R. **Sofrimento mental de professores do ensino público**. Saúde em debate. Rio de Janeiro. v. 42, p. 87-99, 2018. Disponível em: <https://www.saudeemdebate.org.br/sed/article/view/775/43>.



INOVAÇÃO NO ENSINO DE FILOSOFIA: A INTEGRAÇÃO ENTRE METODOLOGIAS ATIVAS E INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NA PRÁTICA DOCENTE

Karine Vieira Miranda¹

INNOVATION IN PHILOSOPHY TEACHING: The Integration of Active Methodologies and Artificial Intelligence in Teaching Practice

Resumo:

O presente artigo discute a inovação pedagógica no ensino de Filosofia no Ensino Médio, explorando a convergência entre Metodologias Ativas e Inteligência Artificial (IA). O objetivo é demonstrar como a integração dessas ferramentas na prática docente potencializa o desenvolvimento do pensamento crítico e otimiza o planejamento escolar. Metodologicamente, trata-se de uma análise da atuação pedagógica e de oficinas realizadas, fundamentada nas diretrizes da Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2018) para o Ensino Médio e nos estudos sobre metodologias ativas de Bacich e Moran (2018). Descreve-se o uso da IA como assistente na elaboração de planos, curadoria de materiais e formulação de problemas, permitindo à/ao professora/or dedicar-se prioritariamente ao ensino humanizado. Paralelamente, aborda-se a aplicação de metodologias ativas — como debates estruturados, simulações e jogos didáticos — como espaços para o exercício da argumentação filosófica. O texto também reflete sobre a orientação docente para o uso ético e consciente da IA pelas/os discentes. Conclui-se que a tecnologia, quando integrada intencionalmente ao método ativo, não substitui o papel da/do professora/or, mas atua como catalisadora da autoria assistida e da autonomia intelectual.

Palavras-chave: Prática Filosófica 1. Ensino Humanizado 2. Pensamento Crítico 3. Ética Digital 4. Autoria Assistida 5.

Abstract:

This article discusses pedagogical innovation in Philosophy teaching in High School, exploring the convergence between Active Methodologies and Artificial Intelligence (AI). The objective is to demonstrate how the integration of these tools into teaching practice enhances critical thinking development and optimizes school planning. Methodologically, it is an analysis of pedagogical practice and workshops conducted, based on the guidelines of the National Common Curricular Base - BNCC (BRASIL, 2018) for High School and studies on active methodologies by Bacich and Moran (2018). It describes the use of AI as an assistant in lesson planning, material curation, and problem formulation, allowing the teacher to dedicate themselves primarily to humanized teaching. In parallel, it addresses the application of active methodologies - such as structured debates, simulations, and educational games - as spaces for exercising philosophical argumentation. The text also reflects on teaching guidance for the ethical and conscious use of AI by students. It is concluded that technology, when intentionally integrated into the active method, does not replace the teacher's role but acts as a catalyst for assisted authorship and intellectual autonomy.

Keywords: *Philosophical Practice 1. Humanized Teaching 2. Critical Thinking 3. Digital Ethics 4. Assisted Authorship 5.*

¹Doutora em Filosofia pela Universidade Federal do Ceará. Professora de Filosofia e Professora Coordenadora de Área (PCA) de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas da Secretaria da Educação do Ceará (SEDUC - CE), na E.E.M. Professor Flávio Ponte.
Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4914-2950>

1. INTRODUÇÃO

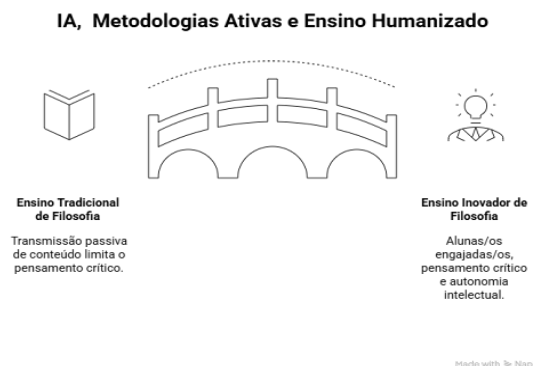
A educação contemporânea atravessa um momento de profunda transformação, impulsionada pela onipresença das tecnologias digitais e pela necessidade de repensar o papel da escola na formação de jovens cada vez mais conectadas/os. No contexto do Ensino Médio, o ensino de Filosofia enfrenta o desafio de transcender a mera transmissão de conteúdos filosóficos para se tornar um espaço vivo de reflexão, argumentação e construção de autonomia intelectual. Diante desse cenário, a integração entre metodologias ativas e tecnologias digitais — especificamente a Inteligência Artificial (IA) — surge não apenas como uma tendência, mas como uma exigência pedagógica para engajar as/os estudantes e qualificar a prática docente.

Conforme apontam Bacich e Moran (2018), a educação inovadora requer a superação do modelo bancário tradicional em favor de abordagens que coloquem a/o aluna/o no centro do processo de aprendizagem. As metodologias ativas, ao promoverem a hibridização do ensino e a personalização das trilhas de aprendizagem, dialogam diretamente com as competências gerais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), especialmente a competência 5, que preconiza a compreensão, utilização e criação de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) de forma crítica, significativa, reflexiva e ética (BRASIL, 2018). Essa diretriz é corroborada e ampliada pela Lei nº 14.533/2023, que institui a Política Nacional de Educação Digital (PNED). A referida lei estabelece a Educação Digital como um dever, estruturando-se no eixo da Educação Escolar para promover não apenas o letramento digital, mas também a gestão da informação e o pensamento computacional, elementos centrais na proposta deste trabalho.

No entanto, a inserção da IA na sala de aula ainda suscita receios e incertezas, oscilando entre o deslumbramento tecnológico e o temor da substituição do papel da/o professora. Este artigo propõe uma perspectiva em que a tecnologia atua como catalisadora do "ensino humanizado". Parte-se da premissa de que o uso estratégico da IA na automatização de processos — como a curadoria de materiais, a elaboração de planos de aula e a formulação de problemas complexos — libera a/o docente para dedicar sua energia e tempo ao que é insubstituível: a mediação pedagógica, o acolhimento e o estímulo ao pensamento crítico. Nesse sentido, a inovação não reside na ferramenta em si, mas na intencionalidade pedagógica com que ela é empregada para fomentar a autoria e o protagonismo juvenil.

O objetivo deste trabalho é, portanto, discutir a inovação pedagógica no ensino de Filosofia, demonstrando como a convergência entre metodologias ativas e Inteligência Artificial pode potencializar a prática docente. Por meio da análise de oficinas pedagógicas e vivências em sala de aula, o artigo explora estratégias práticas — desde o uso de IA para o planejamento otimizado até a aplicação de debates estruturados e simulações — que materializam as diretrizes da BNCC e as teorias de aprendizagem ativa, evidenciando caminhos para uma formação filosófica rigorosa, ética e conectada com os desafios do século XXI. A Figura 1 ilustra a articulação proposta entre esses elementos e o papel central da mediação docente.

Figura 1 – Integração entre IA, Metodologias Ativas e Ensino Humanizado



Fonte: Elaborada pela autora com auxílio da ferramenta Napkin (2025).

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A ruptura com o modelo tradicional de ensino, pautado na transmissão unidirecional de conteúdos, é o ponto de partida para a implementação de estratégias pedagógicas que visam o engajamento real das/os estudantes. Segundo Bacich e Moran (2018), as metodologias ativas não se resumem a técnicas isoladas, mas constituem uma abordagem estrutural onde a/o discente assume o protagonismo de sua trilha de aprendizagem. Nessa perspectiva, o papel da/do professora/or desloca-se da figura de detentora/or exclusiva/o do saber para a de uma/um designer de experiências e mediadora/or de conflitos cognitivos, função essencial para o ensino de Filosofia.

Essa mudança de paradigma encontra respaldo normativo na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que estabelece como diretriz para o Ensino Médio a formação de jovens autônomas/os e críticas/os. A Competência Geral 5 do documento enfatiza a necessidade de "compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica,

significativa, reflexiva e ética" (BRASIL, 2018, p. 9). No contexto filosófico, essa competência transcende o uso instrumental da tecnologia, exigindo que o aparato digital sirva como suporte para a investigação conceitual e para a análise de problemas contemporâneos.

A inserção da Inteligência Artificial (IA) nesse cenário, quando articulada às metodologias ativas, potencializa o que Moran (2017) descreve como ensino híbrido e personalizado. Ao utilizar a IA para tarefas de curadoria de materiais, estruturação de planos de aula e geração de situações-problema, a/o docente otimiza o tempo letivo para focar no "ensino humanizado". Isso significa priorizar momentos de interação face a face, debates aprofundados e a orientação ética, delegando à máquina processos repetitivos ou de organização de dados brutos, tendência corroborada por Fernandes, Holanda e Teixeira (2025) ao destacarem o potencial da IA na formação e otimização da prática docente na rede estadual.

Tal perspectiva alinha-se diretamente ao recente "Referencial de Saberes Digitais Docentes" (BRASIL, 2024), que situa o "Uso de Tecnologias Digitais com Intencionalidade Pedagógica" como um saber fundamental. Este referencial organiza-se em três dimensões estruturantes, cada uma com saberes específicos que embasam a prática aqui relatada:

- **Ensino e Aprendizagem com Uso de Tecnologias Digitais:** que abarca o uso de recursos e fontes digitais, a curadoria e criação de conteúdo digital, o ensino e mediação da aprendizagem e a avaliação com uso de tecnologias.
- **Cidadania Digital:** focada no uso crítico, ético e responsável das tecnologias digitais, além da promoção do bem-estar e da segurança digital, fundamentais para a orientação ética dos estudantes.
- **Desenvolvimento Profissional:** que envolve a comunicação e colaboração em rede, a formação continuada e o uso de recursos digitais para a gestão administrativa e pedagógica.

Segundo o documento, o docente deve ser capaz de selecionar e integrar recursos digitais para personalizar a aprendizagem e engajar os estudantes, transcendendo o uso instrumental da tecnologia. Ademais, a Lei nº 14.180/2021 (Política de Inovação Educação Conectada) reforça a necessidade de apoio à formação continuada para o uso pedagógico de tecnologias, validando institucionalmente oficinas e práticas de multiplicação do saber como as aqui relatadas.

Entretanto, para que a tecnologia não se torne um fim em si mesma, é necessária intencionalidade pedagógica. A BNCC alerta para a importância de preparar a/o estudante para exercer a autoria e a curadoria de informações na cultura digital (BRASIL, 2018). Nesse sentido, estratégias como a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) e simulações (Role-Playing), assistidas por IA, criam um ambiente propício para o exercício da argumentação filosófica. Nesses espaços, a/o aluna/o é desafiada/o a validar as respostas geradas pelos algoritmos, confrontar fontes e construir sínteses próprias, desenvolvendo o pensamento crítico necessário para navegar na era da informação. Como reforça Lima (2023), tais espaços de diálogo e argumentação são metodologias intrínsecas ao ensino de Filosofia, essenciais para a construção do saber crítico.

Dessa forma, a fundamentação deste trabalho alinha-se à visão de que a inovação no ensino de Filosofia resulta da integração consciente entre o método ativo (Bacich e Moran, 2018) e a competência digital (BNCC). A tecnologia atua, portanto, como uma alavanca para a autoria assistida, permitindo que a sala de aula se mantenha como um espaço privilegiado de humanização e rigor intelectual.

3.METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se como uma análise da atuação pedagógica, formação e oficinas realizadas na E.E.M. Professor Flávio Ponte, de abordagem qualitativa, focada na inovação do ensino de Filosofia e demais Ciências Humanas (CH) no Ensino Médio. O método adotado fundamenta-se na observação e reflexão sobre a prática docente, articulando as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHSA) com os estudos sobre metodologias ativas propostos por Bacich e Moran (2018).

Os procedimentos metodológicos foram divididos em duas frentes principais de ação: o planejamento docente assistido por tecnologias digitais e a aplicação prática de metodologias ativas em sala de aula.

A primeira frente iniciou-se a partir dos conhecimentos adquiridos na formação "IA na Escola: possibilidades e desafios nos processos de ensino e aprendizagem", ofertada pelo Centro de Formação e Desenvolvimento para Profissionais da Educação do Ceará (FormaCE), estruturada em quatro módulos presenciais, acompanhamento e intercâmbio virtual, culminando com o seminário Vivências Pedagógicas

com IA na Rede Pública de Ensino do Ceará e elaboração de artigo, totalizando uma carga horária de 60h. A partir daí, utilizou-se a Inteligência Artificial (IA) como ferramenta assistente para a otimização do trabalho docente.

Ferramentas como ChatGPT, Gemini, Teachy e Canva foram empregadas na curadoria de materiais, na elaboração de planos de aula e na formulação de perguntas instigantes e problemas filosóficos. Essa etapa permitiu que o foco da/o professora/or se deslocasse de tarefas burocráticas para o ensino humanizado. Além disso, na função de Professora Coordenadora de Área (PCA) de CH, responsável por conduzir, semanalmente, o planejamento coletivo com seus pares, essa apropriação tecnológica foi multiplicada através de oficinas ministradas para as/os professoras/es de CH e Educação Profissional e Técnica (EPT), nos três turnos, auxiliando na instrumentalização da equipe para o uso da IA no planejamento.

A disseminação desse conhecimento, contudo, não se restringiu ao ambiente escolar. A autora ministrou uma oficina, com base em sua atuação e nas vivências pedagógicas aqui relatadas, no II Encontro Cearense de Professores de Filosofia 2025, realizado na Universidade Estadual do Ceará (UECE), para um público diversificado que incluiu professoras/es, graduandas/os, graduadas/os, mestrandas/os, mestres, doutorandas/os e doutoras/es, com o objetivo de multiplicar a apropriação didática da IA na prática docente.

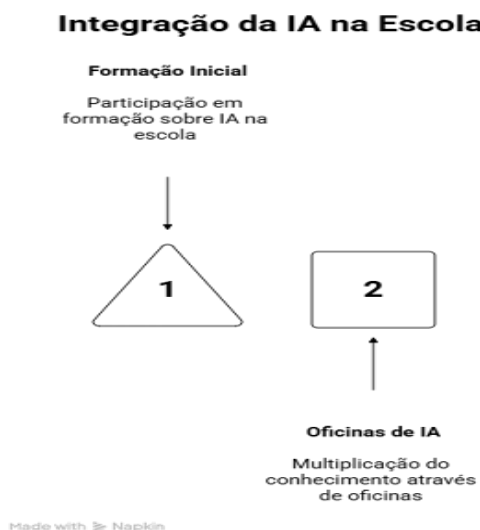
Na segunda frente, referente à aplicação didática, o percurso pedagógico iniciou-se com a exposição conceitual e leitura de textos filosóficos e didáticos, culminando em atividades práticas de engajamento. As técnicas de coleta de dados e observação incluíram a realização de:

- Debates Estruturados e Micro-debates: Espaços onde as/os estudantes desenvolveram a racionalidade argumentativa, aplicando conceitos filosóficos na defesa e crítica de teses, como no "Julgamento do Capitalismo".
- Simulações Complexas: Atividade imersiva de role-playing, tais como a simulação de uma reunião do Conselho de Segurança da ONU, utilizada para fomentar a colaboração e o posicionamento crítico diante de dilemas complexos.
- Produção Acadêmica e Científica: Orientação para o uso ético e consciente da IA como ferramenta de pesquisa (autoria assistida) na elaboração de

trabalhos para a Feira Científica e Cultural da escola e para a preparação da Olimpíada de Ciências Humanas do Estado do Ceará (OCHE). Nesta etapa, a abordagem dialogou com a Aprendizagem Baseada em Projetos, conforme sugerido no Atlas das Inquietações (2023), estimulando os estudantes a identificarem problemas reais e buscarem soluções colaborativas mediadas pela tecnologia.

Para ilustrar e sistematizar o percurso feito nesta pesquisa, a Figura 1 apresenta o fluxo metodológico integrador docente.

Figura 2 – Fluxo Metodológico da integração da IA e Metodologias Ativas



Fonte: Elaborada pela autora com auxílio da ferramenta Napkin (2025).

A análise dos resultados baseou-se na observação do engajamento discente e na qualidade argumentativa demonstrada durante as simulações e nos trabalhos escritos, verificando como a integração entre a IA e as metodologias ativas potencializou a autonomia intelectual e o pensamento crítico.

4. DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

A análise dos resultados desta experiência pedagógica revela que a integração entre Inteligência Artificial (IA) e Metodologias Ativas promoveu mudanças significativas em duas dimensões principais: na otimização do trabalho docente e no desenvolvimento da autonomia crítica discente.

A utilização de ferramentas de IA generativa (como ChatGPT, Gemini e Teachy) na etapa de planejamento confirmou a hipótese de que a tecnologia pode atuar como uma "assistente pedagógica" eficaz. Observou-se

que a automatização de tarefas mecânicas — como a estruturação inicial de planos de aula, a curadoria de materiais didáticos e a elaboração de bancos de questões — liberou tempo substancial para a/o professora/or.

Conforme discutido por Bacich e Moran (2018), a inovação na educação não reside na tecnologia em si, mas na mudança de mentalidade. Os resultados indicam que o uso dessas ferramentas permitiu um deslocamento do foco docente: de "tarefeira/o burocrática/o" para mediadora/or do conhecimento e curadora/or de conteúdo. Isso possibilitou uma dedicação maior ao ensino humanizado, focado no atendimento individualizado das dúvidas das/os estudantes e na mediação dos conflitos cognitivos surgidos durante as aulas.

No que tange à aprendizagem, a aplicação de metodologias ativas mediadas ou não por tecnologia demonstrou um aumento perceptível no engajamento das/os estudantes. A "Simulação do Conselho de Segurança da ONU" e o "Julgamento do Capitalismo", funcionaram como laboratórios práticos de argumentação.

A análise da participação das/os alunas/os nessas atividades sugere que o role-playing (jogo de papéis) favoreceu a apropriação de conceitos filosóficos complexos. Ao terem que defender teses muitas vezes contrárias às suas crenças pessoais (exigência das simulações), as/os estudantes exercitaram a racionalidade argumentativa e a empatia intelectual, competências essenciais previstas na BNCC para a área de Ciências Humanas.

Um resultado relevante observou-se na produção acadêmica das/os estudantes para a Feira Científica e Cultural e para a Olimpíada de Ciências Humanas do Estado do Ceará (OCHE). A orientação para o uso da IA não como ferramenta de plágio, mas de "autoria assistida", resultou em trabalhos com maior profundidade de pesquisa.

As/Os estudantes demonstraram capacidade de:

- Utilizar a IA para expandir repertórios bibliográficos;
- Criticar e validar as informações geradas pelos algoritmos;
- Estruturar argumentos com maior clareza lógica.

Portanto, a discussão evidencia que a tecnologia, quando introduzida com intencionalidade pedagógica e

ética, não suprime a criatividade da/o aluna/o. Pelo contrário, ela eleva o nível do desafio escolar, exigindo da/o estudante não mais a memorização de conteúdo, mas a capacidade de curadoria, análise crítica e síntese — habilidades fundamentais para o século XXI.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da integração entre Metodologias Ativas e Inteligência Artificial no ensino de Filosofia revela que a tecnologia, quando utilizada com intencionalidade pedagógica, atua não como substituta, mas como uma potente catalisadora da prática docente. Conclui-se que a IA se consolida como uma assistente pedagógica capaz de assumir tarefas de curadoria e suporte ao planejamento, permitindo à/o professora/or redirecionar sua energia para o que é insubstituível: o foco humano e a mediação sensível do conhecimento.

É imperativo destacar que o uso consciente e ético da IA perpassa todo o processo de ensino-aprendizagem. A experiência demonstra que é indispensável oferecer orientação contínua às/aos discentes para a manutenção desse uso ético, posicionando as IAs como ferramentas de pesquisa e apoio, e não de reprodução automática. Essa diretriz se mostrou eficaz em diversas frentes aplicadas, desde a pesquisa de conteúdos em sala de aula até a elaboração de trabalhos para a Feira Científica e Cultural e o aprofundamento temático para a Olimpíada de Ciências Humanas do Estado do Ceará (OCHE).

Portanto, a discussão sobre autoria, originalidade e integridade acadêmica deve ser central. Ao garantir que o auxílio da tecnologia não comprometa a autoria assistida, o processo educativo cumpre as exigências curriculares contemporâneas e, fundamentalmente, promove o desenvolvimento do pensamento crítico. Forma-se, assim, cidadãs/ãos reflexivas/os, aptas/os a analisar e se posicionar diante dos complexos dilemas tecnológicos e sociais da atualidade. Dessa forma, a prática pedagógica aqui descrita materializa os objetivos da Política Nacional de Educação Digital (Lei nº 14.533/2023), contribuindo efetivamente para o desenvolvimento das competências digitais e informacionais exigidas na contemporaneidade.

REFERÊNCIAS

BACICH, Lilian; MORAN, José (Orgs.). **Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=TTY7DwAAQBAJ>. Acesso em: 10 dez. 2025.

BRASIL. Lei nº 14.180, de 10 de junho de 2021. **Institui a Política de Inovação Educação Conectada**. Brasília, DF: **Presidência da República**, 2021. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/l14180.htm. Acesso em: 10 dez. 2025.

BRASIL. Lei nº 14.533, de 11 de janeiro de 2023. **Institui a Política Nacional de Educação Digital**. Brasília, DF: **Presidência da República**, 2023. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/l14533.htm. Acesso em: 10 dez. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Educação é a Base**. Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 15 nov. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial de Saberes Digitais Docentes**. Brasília: MEC/SEB, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/escolas-conectadas/saberes-digitais-docentes>. Acesso em: 10 dez. 2025.

FERNANDES, R. R.; HOLANDA, P. H. C.; TEIXEIRA, J. F. O uso da Inteligência Artificial na formação de professores: a experiência do Centro de Formação e Desenvolvimento para Profissionais da Educação do Ceará - FORMACE. **Revista DoCEntes**, Fortaleza, v. 10, n. 39, p. 22-29, 2025. Disponível em: <https://periodicos.seduc.ce.gov.br/revistadocentes/issue/current>. Acesso em: 30 nov. 2025.

INSTITUTO SAMSUNG; EDUCADIGITAL. **Atlas das Inquietações: atividades para o trabalho por projetos em sala de aula**. São Paulo: Educadigital, 2023. Disponível em: <https://educadigital.org.br/wp-content/uploads/2023/05/Atlas-das-Inquietacoes-DIGITAL.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2025.

LIMA, Francisca Evanice Mourão. O diálogo como metodologia filosófica para o ensino de Filosofia. **Revista DoCEntes**, Fortaleza, v. 8, n. 21, p. 81-88, 2023. Disponível em: <https://revistadocentes.seduc.ce.gov.br/revistadocentes/article/view/783>. Acesso em: 10 dez. 2025.

MORAN, José. **Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora**. São Paulo: Penso, 2017. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=TTY7DwAAQBAJ>. Acesso em: 10 dez. 2025.



A TRIÁDE TEMPORAL EM SANTO AGOSTINHO E SUAS IMPLICAÇÕES EDUCACIONAIS-PEDAGÓGICAS: REFLEXÕES SOBRE O TEMPO, A MEMÓRIA E O ENSINO

João Batista de Andrade Filho¹

Francisco Ari de Andrade²

SAINT AUGUSTINE'S TEMPORAL TRIAD AND ITS EDUCATIONAL IMPLICATIONS: REFLECTIONS ON TIME, MEMORY, AND TEACHING

Resumo:

O presente artigo é resultado de proposta de pesquisa submetida em estágio pós-doutoral no Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Universidade Federal do Ceará, cujo escopo consistia em uma investigação filosófica sobre a concepção de tempo presente na filosofia de Santo Agostinho, focando sua análise no conceito de tríade temporal — presente do passado (memória), presente do presente (atenção ou percepção) e presente do futuro (expectativa) — apresentada nas Confissões. A pesquisa buscou subsídios nessa teoria agostiniana no intuito de compreender como essa estrutura do tempo pode permitir reflexões sobre práticas pedagógicas, mesmo contemporâneas, principalmente no que diz respeito à valorização da memória, da escuta atenta e da projeção de expectativas no processo de ensino-aprendizagem. A metodologia para a consecução da proposta envolveu uma revisão bibliográfica e análise interpretativa de textos filosóficos e pedagógicos, com o objetivo de construir uma ponte entre o pensamento agostiniano e a práxis educativa. A investigação visou refletir sobre uma educação mais humanizada, em que a temporalidade do sujeito seja considerada elemento central no processo formativo.

Palavras-chave: Tríade temporal 1. Ensino 2. Santo Agostinho 3.

Abstract:

The present article stems from a research proposal submitted during a postdoctoral fellowship in the Graduate Program in Brazilian Education at the Federal University of Ceará. The study undertook a philosophical investigation into Saint Augustine's conception of the present time, centering its analysis on the notion of the temporal triad — the present of the past (memory), the present of the present (attention or perception), and the present of the future (expectation) — as articulated in the Confessions. The research sought to draw on this Augustinian framework to understand how such a structure of time can inform reflections on pedagogical practices, including contemporary ones, particularly with regard to the valuing of memory, attentive listening, and the projection of expectations within the teaching-learning process. The methodological approach involved a comprehensive literature review and interpretative analysis of philosophical and educational texts, with the aim of establishing a conceptual bridge between Augustinian thought and educational praxis. The investigation sought to advance reflections on a more humanized form of education—one in which the temporality of the subject is recognized as a central dimension of the formative process.

Keywords: Temporal triad 1. Teaching 2. Saint Augustine 3.

¹Pós-doutorando em Educação Brasileira, Programa de Pós-Graduação em Educação/Universidade Federal do Ceará. Professor de Filosofia da Rede Oficial de Ensino do Estado do Ceará - Seduc. Lotado na EEMTI Professora Adélia Brasil Feijó.

<https://orcid.org/0000-0002-1196-6711>

²Pós-Doutorado em Educação e Contemporaneidade, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE, do Grupo de Estudos e Pesquisas Educação e Contemporaneidade (EDUCON/CNPq/UFS), da Universidade Federal de Sergipe - UFS. (2014). Pós-Doutorado em História da Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE, Linha História da Educação, da Universidade Federal da Paraíba - UFPB (2022). Líder do Grupo de Pesquisa em História da Educação do Ceará - GEPHEC, certificado pelo CNPq. Professor Titular da Universidade Federal do Ceará- UFC, lotado no Departamento de Fundamentos da Educação - DFE, da Faculdade de Educação - FACED. Docente/pesquisador do quadro permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE, da Linha de Pesquisa em História e Memória da Educação, do Eixo História da Educação, Instituições Escolares e Biografias e do Programa de Pós-graduação em Tecnologia Educacional - UFC, da Linha de pesquisa Gestão e Políticas em Tecnologia Educacional, do eixo Políticas Educacionais e Tecnologias. Doutor em Educação, com concentração em História e Memória da Educação pelo PPGE-UFC(2005).

<https://orcid.org/0000-0002-3028-9867>

1. INTRODUÇÃO

As questões acerca do tempo têm sido objeto de reflexão filosófica desde a Antiguidade e com diferentes abordagens, tanto no âmbito literário, bem como no científico, em especial as da Física em suas diferentes versões, ou propriamente as filosóficas. Desta feita, tal categoria ora é considerada como um ente externo, em que sua percepção se dá na relação do espaço com o movimento num dado instante, ora definida como um ente de interioridade, em que as percepções subjetivas são o único testemunho de sua existência³.

Entre os pensadores que mais profundamente contribuíram para a compreensão subjetiva do tempo está Santo Agostinho (354 – 430 d. C.), cuja obra *Confissões* (1997) apresenta uma concepção considerada inovadora, por muitos pensadores contemporâneos⁴, e ainda radicalmente introspectiva. Na teoria agostiniana, o tempo não é considerado meramente um ente físico passível de mensurabilidade externa, como nas concepções aristotélica ou newtoniana, mas, muito mais uma experiência vivida, localizada na alma humana. As dimensões do tempo, na visão agostiniana e segundo Gilson (2006, p.365), não existem senão como dimensões que se deixam revelar na subjetividade, seja através do presente do passado (memória), do presente do presente (atenção ou percepção) e do presente do futuro (espera).

Essa estrutura, conhecida como tríade temporal agostiniana, propõe uma visão integradora da existência humana e abre espaço para importantes reflexões sobre a formação do sujeito, e isso, certamente, se estenderia especialmente para o campo da educação. Ao situar a possibilidade da mensuração da temporalidade no interior da alma (GILSON, 2006. p. 368), pode ser apreendido da filosofia do referido bispo hiponense, por exemplo, que o aprendizado não deve ser um ato fragmentado ou meramente cronológico, mas um processo que envolve a reconstrução da memória, a vivência atenta do presente e a projeção de sentidos para o futuro. Desta forma, as reflexões daí decorrentes, notadamente no campo educacional-pedagógico podem contribuir sobremaneira na ampliação do debate e da visão em voga sobre educação, considerando, por exemplo, com Freire (1996, p. 9-11), que o aluno é um ser histórico, dotado de vivências passadas, expectativas futuras e um presente ativo de construção do conhecimento.

Diante dos desafios enfrentados na educação contemporânea — como a hiperaceleração do tempo, o excesso de informações, a fragmentação da atenção, a desvalorização da memória, ou mesmo sua terceirização (dado que gradativamente vai se intensificando a dependência da memória externa, notadamente eletrônica) — torna-se fundamental refletir o fazer pedagógico também sob essa perspectiva. Sendo assim, a partir da tríade agostiniana, é possível refletir, à luz das teorias educacionais, sobre o ritmo das aprendizagens, a escuta dos educandos, a importância de sua história pessoal e a construção de sentido na educação? O intento desse trabalho, que parte da reflexão sobre a tríade temporal na filosofia agostiniana, entendida como instrumento conceitual para repensar práticas pedagógicas contemporâneas, é apontar caminhos de reflexão sobre essas possibilidades, vislumbrando-se a possibilidade de uma aproximação entre filosofia e educação que valorize a subjetividade, a experiência e a integralidade do processo formativo.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

I - O tempo em destaque para Santo Agostinho

Santo Agostinho elegeu o tempo como categoria urgente e importante de sua teoria, porém, ao modo em que o fez, considerou-o sob o grau de dificuldade tanto em sua definição, como em lidar com ele, tanto que, ao tratar sobre o tema nas *Confissões*, ao fazer a pergunta “o que é o tempo?”, ele mesmo respondeu de maneira jocosa: “se ninguém me pergunta, eu sei; porém, se quero explicá-lo a quem me pergunta, então não sei.” (AGOSTINHO, 1997. p. 342). Com a resposta nestas proporções, o referido filósofo, portanto, considera o tempo como uma realidade complexa cuja compreensão se dá, apropriadamente, a partir da dimensão da subjetividade. Ele reflete, nas suas *Confissões* que, embora possamos experimentar o tempo, a partir das mudanças e do movimento do mundo físico, pelas sensações, não podemos definir, com isso, claramente o que ele é. É desta forma que o tempo se constitui como questão filosófica por excelência, na visão agostiniana. Tanto pelo próprio grau e complexidade em explicá-lo, quanto ainda pelas lacunas deixadas por qualquer explicação, ou definição, ao tentar dar cobro da questão de forma definitiva.

³Ver Pierre Duhem. *Les système du monde: histoire de doctrines cosmologiques de Platon a Copernique.Tome Premier*. Disponível em:<https://archive.org/details/lesysstemedumond01duhe/page/n7/mode/2up> Acesso em: 07/12/2025.

⁴Ver, por exemplo: HEIDEGGER, Martin. *Ser e Tempo*; RICOEUR, Paul. *Tempo e Narrativa*. Vol. I; GILSON, Etienne. *Introdução ao Estudo de Santo Agostinho*; MARROU, Henri-Iréné; *Saint Augustin et la fin de la Culture Antique*; PIEPER, Josef. *Abuso da Linguagem, Abuso do Poder* (e Ensaio sobre Santo Agostinho)

E por que o tempo ganhou destaque na obra agostiniana? Não resta dúvida que a teoria proposta por Santo Agostinho estará coerente com sua superação das teses materialistas do maniqueísmo, resultando na aceitação de Deus como o Ser Criador, cuja criação se dá a partir do nada, a chamada *creatio ex nihilo*. Segundo Gilson (2006, p. 358), daqui vislumbra-se a possibilidade de explicar como o eterno e o imutável produziram o temporal e o mutável.

O primeiro problema a ser resolvido é relativo ao momento da criação. A Escritura declara: *In principio creavit Deus coelum et terram* (Gn. 1. 1). É possível haver muitas maneiras de compreender o sentido de "in principio", mas, qualquer que seja a interpretação à qual nos atenhamos, pelo menos é evidente que a Escritura refere-se com isso a um começo a todas as criaturas. Ora, dado que o tempo é mudança por definição, ele também é uma criatura. Houve, portanto, um começo e, por consequência, nem as coisas que duram nem o tempo são eternos. (GILSON, 2006, p. 360).

O tempo, portanto, também entra na categoria da criação. Agostinho (1997, p.194) argumenta e sustenta que, antes da criação, não havia tempo, pois este é obra da Vontade de Deus, enfatizando que o tempo não é eterno, mas uma modalidade de existência que surge com o mundo e pertence às criaturas. Essa visão é reveladora, sob certo aspecto, da distinção fundamental entre a eternidade de Deus e a condição de nossa finitude humana, dado que Deus é eterno de modo absoluto, não somente sem começo ou fim, mas também sem sucessão, sem antes e depois. A eternidade divina, portanto, não é um "tempo infinito", mas um estado de presença absoluta, no qual tudo é simultâneo e imutável. Assim, dizer que o tempo funciona como um sinal de nossa condição finita implica reconhecer na própria estrutura temporal, marcada pela mudança e pela irreversibilidade e pela nossa impossibilidade de retomarmos o que passou a revelação de nossos limites essenciais e nossa própria mutabilidade. Nessa experiência, a alma descobre sua potencialidade e sua abertura ao eterno⁵. Ao perceber a efemeridade temporal, o ser humano dá início ao movimento de interiorização da alma que o conduz aos chamados graus que consistem em atenção a si, a descoberta da alma racional e por fim, o encontro de Deus como Verdade íntima e fundamento do Ser. (AGOSTINHO, 1997, p. 196).

O tempo não apenas mede a sucessão dos momentos, mas expõe a fragilidade do nosso modo de existir, expondo a possibilidade do caminho descrito acima. Se o ser humano estivesse plenamente realizado

em si mesmo, imutável e completo, não seria possível experimentar o tempo nestas condições e, justamente porque somos incompletos, o tempo se impõe como mestre e testemunha da nossa contingência (AGOSTINHO, 1997, p. 205).

A experiência humana do tempo é descrita por Santo Agostinho, conforme Gilson (2006, p. 367), como uma *distensio animi* ou seja, o tempo enquanto uma distensão da alma, e isso aprofunda a percepção, dado que ela possibilita a reflexão e a memória, pois torna possível "a coexistência do futuro e do passado no presente, o que permite a percepção da duração e sua medida (GILSON, 2006, p. 367). Vivemos estendidos entre três dimensões que nunca coincidem plenamente: lembramos o que já não é, contemplamos um presente que se esvai, e antecipamos um futuro que ainda não existe. Essa dilatação interior indica não apenas que somos seres em movimento, mas também que somos incapazes de reter a totalidade do nosso ser num único instante (AGOSTINHO, 1997, p. 298–299). A unidade perfeita entre passado, presente e futuro seria possível somente a um ser eterno, cujo ser não está sujeito à mutabilidade. Em nós, essa unidade se rompe continuamente, e é dessa ruptura que nasce a temporalidade (AGOSTINHO, 1997, p. 333–334).

Nesse sentido, o tempo se torna um espelho de nossa própria incompletude. Mostra que dependemos do passado para compreendermos quem somos e dependemos do futuro para projetar quem desejamos ser. A finitude humana se manifesta na urgente necessidade de recordar e de esperar. A memória e a expectativa não são meros fenômenos psicológicos, mas sinais ontológicos de que o ser humano não possui a plenitude do ser em si mesmo (GILSON, 2006, p. 369). A antropologia agostiniana mostra que o ser humano é um ser a caminho, sempre em formação, sempre em busca de algo que ultrapassa o instante presente. Na necessidade de voltar-se para si, vislumbra-se a realidade da transcendência, pois em Santo Agostinho, a exigência de um retorno à interioridade não se encerra na própria alma. É precisamente nesse movimento que o ser humano intui a presença do transcendente, o caminho pelo qual se vislumbra a realidade de Deus⁶.

II - A memória, a atenção e a expectativa.

A reflexão de Santo Agostinho sobre a interioridade humana permanece central para uma compreensão profunda do processo formativo humano. Em obras como *Confissões* e *De Trinitate*, o autor apresenta a memória, a atenção e a expectativa como dimensões

⁵Santo Agostinho. *Sobre a Potencialidade da Alma - Cap. 14.* (2013)

⁶Ver *Confissões*. São Paulo: Paulus, 1997 p. 253, e *A Trindade*. São Paulo: Paulus, 1994, p. 398.

constitutivas da experiência temporal, articuladas à identidade e à formação integral do sujeito. Na perspectiva agostiniana, a memória é concebida como um espaço interior no qual se preservam experiências, conhecimentos e afetos, possibilitando ao indivíduo reconhecer sua própria história e estruturar sua identidade. Trata-se, portanto, de uma potência da alma que ultrapassa o mero armazenamento de informações. (AGOSTINHO, 2013, p. 35-40)

Gilson (2006, p. 369-370) destaca que Agostinho inaugura uma abordagem filosófica inédita da memória ao compreendê-la como dimensão ontológica e espiritual, e não apenas psicológica. Sales (s/d, p. 17) corrobora essa compreensão afirmando que a formação, no contexto agostiniano, envolvendo a constituição do sujeito interior, contrasta com modelos de educação centrados exclusivamente na mera transmissão e retransmissão de conteúdos. Estando bem, além disso, a memória desempenha papel essencial na formação integral, pois oferece ao indivíduo continuidade e sentido.

A atenção, por sua vez, é descrita por Santo Agostinho como o ponto de contato entre presente, passado e futuro. Guillon (2006) observa que, segundo o autor, o presente só se torna efetivamente real quando a alma o apreende por meio da atenção, configurando-o como dimensão ativa e consciente da temporalidade. Seria como um ponto de partida da efetiva sensibilidade. Dessa perspectiva, a atenção assume função formativa, uma vez que possibilita ao sujeito discernir, agir deliberadamente e participar de modo crítico do mundo.

No que se refere à expectativa, Santo Agostinho a interpreta como o movimento interior que orienta a alma para o futuro, ou seja, às possibilidades, articulando-se ao desejo e à esperança. Para Marrou (1973), essa abertura ao porvir revela a dimensão pedagógica da esperança na antropologia agostiniana: o sujeito se forma não apenas pelo que recorda ou pelo que vive no presente, mas também pelo horizonte que projeta e pela direção que imprime à própria vida.

Gilson (2007) argumenta que memória, atenção e expectativa compõem um dinamismo unitário da alma, estruturando a experiência humana do tempo e a formação integral do indivíduo. Essa unidade demonstra que o desenvolvimento pleno não se reduz aos aspectos cognitivos, mas abrange também a interioridade, a consciência e a capacidade de projetar-se de modo responsável e ético.

Esse diálogo pode ser ampliado com perspectivas contemporâneas da educação. Freire (2011) afirma que a

formação não se resume à transmissão mecânica de informação, mas implica consciência crítica, autonomia e abertura ao futuro, elementos que convergem com a noção agostiniana de expectativa. Autores como Lonergan Apud Henriques (2007), por sua vez, descrevem o processo educacional como um movimento interior contínuo de atenção, insight e juízo, reforçando a centralidade da interioridade no desenvolvimento humano. Pieper (2017) acrescenta que a atenção contemplativa é condição para a vida intelectual, permitindo ao sujeito acolher a realidade de forma integral e reflexiva.

Assim, observa-se que, tanto em Agostinho quanto em autores contemporâneos, a formação integral é compreendida como um processo que articula memória, atenção e expectativa de modo harmonioso. Esse conjunto possibilita ao indivíduo reconhecer o passado como fonte de sentido, agir conscientemente no presente e orientar-se com esperança em direção ao futuro, constituindo-se como sujeito pleno e autônomo.

III – Implicações educacionais-pedagógicas na Obra de Santo Agostinho

Conforme já aludido nas passagens do texto acima, a reflexão agostiniana acerca do tempo, da interioridade e da eternidade revela não apenas uma profunda investigação metafísica, mas também importantes implicações de ordem educacional e pedagógica. Em Santo Agostinho, a condição humana é marcada pela tensão entre o tempo e o eterno, entre a mutabilidade das criaturas e a imutabilidade divina. Tal tensão não é meramente teórica, mas constitui o próprio movimento formativo do ser humano, que, ao reconhecer sua finitude, desperta para a busca do sentido último da existência, que é Deus.

Para Santo Agostinho, tudo aquilo que muda aponta para aquilo que não muda. É o mesmo princípio detalhado em *A Ordem* (2018), aonde as mudanças e imperfeições das criaturas nos conduzem à contemplação da eternidade e da imutabilidade de Deus. O caráter transitório do mundo criado, no qual tudo tem um começo e finda, remete necessariamente àquilo que é plenamente real e estável: o Eterno. Em *A Cidade de Deus* (2022), o autor também enfatiza que a própria mutabilidade das criaturas testemunha a distinção radical entre o tempo criado e a eternidade divina (AGOSTINHO, 2022, XI 4-6). O tempo, portanto, não é apenas um dado cosmológico mensurável, mas um sinal existencial que denuncia a condição finita do ser humano e, ao mesmo tempo, sua abertura ao infinito.

Essa concepção possui profundas implicações pedagógicas. Ao reconhecer que o tempo evidencia nossa finitude, Santo Agostinho também revela seu valor formativo, pois é justamente a insuficiência do tempo que desperta no ser humano o desejo do eterno. As experiências da perda, da mudança e da fragmentação não devem conduzir o ser humano ao desespero, muito ao contrário, pode e deve tornar-se um motor de busca e de aprendizado, num processo transcendente. Na verdade, interioridade e transcendência. Em termos educativos, isso significa compreender a formação humana como um processo que não se esgota na aquisição de conhecimentos técnicos ou utilitários, mas que envolve o cultivo do sentido, da transcendência e da Verdade.

A eternidade divina, segundo Santo Agostinho, não deve ser compreendida como um prolongamento indefinido de instantes sucessivos, mas como a plenitude de um presente absoluto que não passa (AGOSTINHO, 1994. IV 20–21). Essa noção rompe com uma compreensão linear e meramente quantitativa do tempo, tão presente em modelos educacionais excessivamente pragmáticos. Sob essa perspectiva, a educação não se reduz a cumprir etapas cronológicas ou metas temporais, mas deve favorecer experiências significativas que toquem a interioridade do sujeito e contribuam para sua formação integral.

Desse modo, a temporalidade, longe de ser apenas um dado físico, assume em Agostinho o caráter de um caminho interior. Trata-se de um percurso que conduz o indivíduo à consciência de sua dependência, de sua fragilidade e, simultaneamente, de sua abertura para Deus, cuja eternidade sustenta e transcende o tempo humano (AGOSTINHO, 1994. XV, 7 – 12). Em termos pedagógicos, isso implica reconhecer o educando como um ser em processo, marcado por limites, mas dotado de uma capacidade profunda de interiorização e transcendência.

Central nessa concepção é a noção de interioridade, como já exposto ao longo deste texto. Santo Agostinho desloca a reflexão sobre o tempo do âmbito exclusivamente externo para a experiência interna da alma humana. O tempo, para ele, é vivido na consciência, como distensão da alma entre passado, presente e futuro. Assim, a experiência temporal está diretamente vinculada à vida interior e constitui uma condição fundamental da existência humana. Essa ênfase na interioridade torna-se o ponto de partida de toda a filosofia agostiniana e oferece uma base sólida para uma pedagogia que valorize a reflexão, a escuta interior e o autoconhecimento.

No tratado *A Verdadeira Religião*, Santo Agostinho (2024) exorta: "não vás para fora; volta para dentro de ti mesmo; no interior do homem habita a verdade". Essa afirmação não deve ser compreendida como um convite ao subjetivismo ou ao isolamento do mundo, mas como um chamado à profundidade do ser. Conforme destaca Buzzi (1990, p. 20), Agostinho não estabelece uma oposição entre método subjetivo e objetivo, pois a questão do Ser é anterior a ambos. A busca interior não exclui a realidade externa, mas a ilumina a partir de um fundamento mais originário.

O voltar-se para o interior, portanto, não significa uma fuga do mundo, mas um reencontro com o Fundamento do sentido. A questão do ser é prévia aos esquemas de dentro e fora, assim como a aurora é anterior às diversas modalidades do dia. Trata-se de uma experiência irrecusável da necessidade de busca, que constitui o cerne da formação humana. Do ponto de vista educacional, essa concepção desafia práticas pedagógicas superficiais e instrumentalizadas, convidando educadores e educandos a reconhecerem a educação como um processo de interiorização e discernimento.

Conforme Sales (2021), a noção de interioridade em Santo Agostinho remete àquilo que no ser humano é mais originário e autêntico: o núcleo da consciência no qual se torna possível o encontro com a Verdade. Ao advertir que os homens se deixam fascinar pelas grandezas exteriores da natureza bem como negligenciam o conhecimento de si mesmos, Agostinho denuncia uma forma de alienação que dispersa o sujeito e o afasta de sua própria identidade. No campo educacional, essa crítica revela-se especialmente atual, uma vez que processos formativos excessivamente voltados ao acúmulo de informações e ao desempenho externo tendem a obscurecer a dimensão reflexiva e ética do educando. Recuperar a interioridade, nesse sentido, não significa negar o mundo, mas oferecer ao sujeito critérios internos de sentido para nele atuar de modo consciente de sua condição e natureza.

Dessa forma, as implicações educacionais e pedagógicas na obra de Santo Agostinho apontam para uma compreensão da educação como processo de formação integral, no qual o conhecimento se articula à vida interior, à responsabilidade moral e à abertura ao transcendente. Educar, à luz do pensamento agostiniano, é conduzir o ser humano a um percurso de unificação interior, no qual o tempo vivido deixa de ser mera sucessão fragmentada e se torna ocasião de amadurecimento e sentido. A educação assume, assim, a tarefa de orientar o sujeito para além da dispersão, ajudando-o a reconhecer, no interior de sua própria

experiência, a presença da verdade que fundamenta e orienta sua existência.

3. METODOLOGIA

A pesquisa adotou uma metodologia interpretativa para a leitura de obras filosóficas e educacionais, baseada na hermenêutica filosófica, que compreende o texto como um conjunto de significados a ser reconstruído pelo leitor (Gadamer, 1997; Ricoeur, 2014; Freire, 1996). O objetivo foi compreender conceitos, intenções e contextos, relacionando-os a reflexões atuais sobre a educação.

O procedimento metodológico começou com uma leitura contextual, que situou o texto em seu contexto histórico, social e intelectual. Em seguida, realizou-se uma leitura estrutural, voltada à identificação dos principais conceitos, da organização dos argumentos e da coerência interna do texto.

Posteriormente, desenvolveu-se a interpretação hermenêutica, com base, notadamente, no "círculo hermenêutico" de Gadamer, no qual a compreensão do todo contribui para o entendimento das partes e vice-versa. Nessa etapa, conceitos filosóficos foram utilizados como apoio para refletir sobre práticas pedagógicas, ética e formação do sujeito (Ricoeur, 2014; Freire, 1996).

Quando necessário, foi realizada uma análise comparativa, permitindo o confronto entre diferentes autores e tradições teóricas, o que ampliou a compreensão crítica do campo educacional.

Por fim, a metodologia resultou em uma produção reflexiva, na qual foi possível visar a reconstrução dos significados das obras em diálogo com a própria investigação, contribuindo para a atualização conceitual e para o campo da filosofia da educação.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta de refletir sobre a tríade temporal agostiniana no contexto educacional revela-se pertinente tanto do ponto de vista teórico quanto prático, sobretudo diante da persistente lacuna de diálogo entre a filosofia clássica e a educação contemporânea. A compartimentalização do conhecimento, característica de muitos modelos educacionais atuais, tende a reduzir a formação humana a aspectos técnicos e operacionais, desconsiderando dimensões fundamentais da experiência do sujeito. Nesse sentido, o resgate do pensamento de Santo Agostinho - precursor da interioridade e profundo intérprete da condição humana

contribui para uma compreensão mais ampla e integrada do fenômeno educativo.

A concepção agostiniana do tempo, centrada na interioridade da alma e na experiência vivida, oferece um contraponto crítico às abordagens educacionais pautadas exclusivamente por cronogramas rígidos, avaliações padronizadas e resultados mensuráveis. Ao compreender o tempo como distensão da alma entre memória, atenção e expectativa, Santo Agostinho permite pensar a educação como um processo histórico e formativo, no qual o sujeito se constitui ao longo do tempo e por meio dele. Essa perspectiva valoriza os ritmos próprios da aprendizagem e reconhece que o conhecimento não se constrói de modo instantâneo, mas exige continuidade, reflexão e maturação.

Nesse horizonte, a tríade agostiniana pode ser interpretada como uma metáfora epistemológica da construção do saber. A memória corresponde à ativação do repertório de experiências e conhecimentos prévios, a atenção refere-se à presença consciente no ato de aprender, e a expectativa projeta o sentido e a aplicabilidade futura do conhecimento. Tal compreensão possui implicações diretas para a prática pedagógica, por exemplo, ao convidar para o desenvolvimento de metodologias que integrem essas dimensões, promovam espaços de escuta, respeitem a diversidade dos tempos de aprendizagem e favoreçam a construção de significados duradouros.

Por fim, este estudo reafirma a necessidade de uma reflexão educacional que ultrapasse os limites do instrumental e do utilitário, orientando-se para a formação integral do ser humano. A atualidade do pensamento agostiniano reside justamente em sua capacidade de recordar que o tempo, antes de ser medido, é vivido, e que todo ato educativo se realiza no encontro entre sujeitos históricos, portadores de memórias, atentos ao presente e abertos ao futuro.

Assim, a filosofia de Santo Agostinho permanece como um referencial fecundo para repensar a educação como experiência de sentido, interioridade e humanização.

REFERÊNCIAS

- AGOSTINHO, Santo. **A cidade de Deus (XI, 4-6)**. Niterói: Teodoro Editor, 2022.
- AGOSTINHO, Santo. **A Trindade (IV, 20-21; XV, 7 -12)**. Tradução de Leonel S. Sobrinho. São Paulo: Paulus, 1994.
- AGOSTINHO, Santo. **A Ordem**. Niterói: Teodoro Editor, 2018.
- AGOSTINHO, Santo. **A Verdadeira Religião**. Petrópolis: Vozes, 2024.
- AGOSTINHO, Santo. **Confissões**. Tradução de Maria Luiza Jardim Amarante. São Paulo: Paulus, 1997.
- AGOSTINHO, Santo. **O Mestre (De Magistro)**. Tradução de Nair L. Chaves. São Paulo: Paulus, 2002.
- AGOSTINHO, Santo. **Sobre a Potencialidade da Alma**. Petrópolis: Vozes, 2013.
- BONNER, Gerald. **St. Augustine of Hippo: Life and Controversies**. Norwich: Canterbury Press, 2002.
- BUZZI, Arcângelo R. **Introdução ao pensar**. 11ª ed. Petrópolis: Vozes, 1983.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. 27. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e Método**. Petrópolis: Vozes, 1997.
- GILSON, Étienne. **Introdução ao estudo de Santo Agostinho**. São Paulo: Paulus, 2007.
- GUITTON, Jean. **O tempo e a eternidade segundo Santo Agostinho**. São Paulo: Paulus, 2006.
- HENRIQUES, Mendo Castro. **A inovação de Bernard Lonergan**. In. **Dicta&Contradicta**, n.º 1, 2007. Disponível em: <http://www.dicta.com.br/edicoes/edicao-1/a-inovacao-de-berardlonergan/> Acesso em: 26 de Dez. De 2025.
- MARROU, Henri Irénée. **História da Educação na Antiguidade**. São Paulo: Ed. Universidade de São Paulo, 1973.
- PIEPER, Josef. **Elocio y la vida intelectual**. Madrid: Ediciones Rialp, 2017.
- RICOEUR, Paul. **O si-mesmo como outro**. Trad. Ivone C. Benedetti. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2014.
- SALES, Antonio Patativa de. **Santo Agostinho: Educação e teologia**. Maringá: Viseu, s/d. (EPUB).
- WILLIAMS, Rowan. **On Augustine**. London: Bloomsbury, 2016.



EDUCAÇÃO FILOSÓFICA COMO ATO POLÍTICO: INSERINDO SABERES FEMINISTAS

Suzana Oliveira de Almeida¹

PHILOSOPHICAL EDUCATION AS A POLITICAL ACT: incorporating feminist knowledge

Resumo:

Este artigo analisa a educação filosófica como prática política, defendendo a inserção de saberes feministas — especialmente os feminismos negro e interseccional - nos currículos escolares. A partir de uma abordagem teórico-reflexiva, fundamentada em autoras como bell hooks, Djamila Ribeiro, Lélia Gonzalez, Grada Kilomba, Patricia Hill Collins, Sueli Carneiro e Silvia Federici, argumenta-se que o ensino de filosofia, quando atravessado por epistemologias feministas, rompe com o silenciamento epistêmico, amplia o repertório crítico dos estudantes e fortalece práticas educativas comprometidas com a justiça social. Conclui-se que a filosofia, ensinada a partir das margens, constitui um ato político de resistência e emancipação, capaz de transformar a escola em espaço plural e democrático.

Palavras-chave: Filosofia 1. Educação 2. Feminismo 3. Currículo 4. Justiça social 5.

Abstract:

This article examines philosophical education as a political practice, advocating the inclusion of feminist knowledge — especially Black and intersectional feminisms — in school curricula. Based on a theoretical and reflective approach grounded in authors such as bell hooks, Djamila Ribeiro, Lélia Gonzalez, Grada Kilomba, Patricia Hill Collins, Sueli Carneiro, and Silvia Federici, it argues that philosophy teaching informed by feminist epistemologies breaks epistemic silencing, expands students' critical repertoire, and strengthens educational practices committed to social justice. It concludes that philosophy, taught from the margins, constitutes a political act of resistance and emancipation, transforming schools into plural and democratic spaces.

Keywords: Philosophy 1. Education 2. Feminism 3. Curriculum 4. Social justice 5.

¹Doutora em Filosofia Prática pela Universidade Federal do Piauí (UFPI), Membro do Núcleo de Pesquisa Hannah Arendt, Editora das Revistas Polymatheia (UECE) e Cadernos Arendt (UFPI), Professora SEDUC – CE em EEMTI Colégio Estadual Liceu do Ceará e EEMTI Sales Campos. E-mail: suzanafilosofia⁹⁵@gmail.com, Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9175-1752>

1. INTRODUÇÃO

O ensino de filosofia na escola pública brasileira nunca foi neutro. Paulo Freire já alertava que “não há educação neutra: ou ela é libertadora ou é domesticadora” (Freire, 1996, p. 25). Essa constatação nos obriga a pensar a filosofia como prática política, capaz de formar sujeitos críticos e conscientes. Inserir epistemologias feministas - especialmente as de matriz negra e interseccional - significa ampliar o currículo e transformá-lo em espaço de emancipação. A sala de aula, nesse sentido, torna-se lugar de resistência, onde se decide quais vozes serão ouvidas e quais permanecerão silenciadas.

Historicamente, a disciplina de filosofia sofreu interferências políticas. Durante a ditadura militar, foi retirada dos currículos e só retornou nos anos 1980, em meio à luta pela redemocratização. Mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reafirmou sua importância, mas ainda privilegia uma tradição eurocêntrica e masculina. Esse cenário evidencia a necessidade de repensar o ensino filosófico, abrindo espaço para perspectivas que questionem a hegemonia e ampliem o repertório crítico dos estudantes.

Dermeval Saviani lembra que “a educação é um ato político, porque implica sempre uma tomada de posição diante das contradições sociais” (Saviani, 1983, p. 45). A filosofia, portanto, não pode ser reduzida à disciplina formal; deve ser compreendida como prática crítica que contribui para a formação cidadã. Ao incluir epistemologias feministas nesse processo, fortalece-se a capacidade da filosofia de dialogar com desigualdades e de promover uma educação comprometida com a democracia.

Marilena Chauí reforça essa ideia ao afirmar que “a filosofia é o exercício da reflexão crítica, que não se contenta com respostas prontas, mas busca compreender os fundamentos das ideias e das práticas” (Chauí, 2000, p. 12). Essa perspectiva exige que o ensino filosófico provoque perguntas e deslocamentos, em vez de apenas transmitir conteúdos. Ao trazer autoras feministas e negras para esse exercício, o currículo se torna mais plural e próximo das realidades vividas pelos estudantes.

A exclusão das mulheres e de sujeitos racializados da história da filosofia não é simples ausência, mas resultado de um processo ativo de silenciamento. Djamila Ribeiro observa que “a linguagem é um mecanismo de manutenção de poder” (Ribeiro, 2017, p. 16). Ao não incluir essas vozes, a escola reforça estruturas de exclusão e legitima apenas determinados saberes.

Inserir epistemologias feministas é, portanto, um gesto político de ruptura com esse silenciamento.

bell hooks acrescenta que “a sala de aula continua sendo um dos locais mais radicais de possibilidade” (hooks, 2013, p. 12). Essa afirmação nos lembra que o espaço escolar pode ser lugar de liberdade, onde estudantes se reconhecem como sujeitos históricos e produtores de saber. Ao trazer autoras como Lélia Gonzalez e Grada Kilomba para o centro da prática pedagógica, o ensino filosófico se aproxima das experiências concretas dos estudantes e provoca deslocamentos críticos.

No contexto da escola pública cearense, marcada por desigualdades sociais, raciais e de gênero, essa abordagem é urgente. Estudantes de comunidades periféricas carregam vivências que raramente encontram espaço nos currículos. Integrar epistemologias feministas e interseccionais significa reconhecer essas experiências como legítimas e construir uma filosofia situada, capaz de dialogar com as realidades concretas dos sujeitos.

Este artigo, portanto, defende a educação filosófica como ato político e propõe a inserção de saberes feministas nos currículos escolares. A hipótese central é que o ensino de filosofia, atravessado por epistemologias feministas, contribui para democratizar o conhecimento, romper o silenciamento epistêmico e fortalecer práticas educativas comprometidas com a justiça social. A filosofia, nesse sentido, não é apenas disciplina acadêmica, mas prática de liberdade e emancipação intelectual.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A exclusão das mulheres e de sujeitos racializados da tradição filosófica não é apenas um lapso histórico, mas resultado de um processo ativo de silenciamento. Lélia Gonzalez observa que “o racismo estabelece uma hierarquia racial e cultural que opõe a ‘superioridade’ branca ocidental à ‘inferioridade’ negro-africana” (Gonzalez, 1988, p. 77). Essa hierarquia se reproduz nos currículos escolares, invisibilizando epistemologias afrodescendentes e feministas. Ao propor o conceito de amefricanidade, Gonzalez rompe com a lógica colonial e afirma a legitimidade dos saberes produzidos nas margens.

Grada Kilomba aprofunda essa crítica ao racismo epistêmico ao afirmar que “a mulher negra é o Outro do Outro. Ela não é homem, nem branca. Ela é o Outro do Outro, aquele que não tem lugar” (Kilomba, 2019, p. 51). Sua escrita performativa desafia padrões acadêmicos

tradicionais e mostra que o saber também emerge dos corpos que resistem. Ao incluir Kilomba no ensino de filosofia, abre-se espaço para uma epistemologia encarnada, que valoriza a experiência vivida como fonte de reflexão crítica.

Djamila Ribeiro reforça essa perspectiva ao destacar que "a linguagem é um mecanismo de manutenção de poder" (Ribeiro, 2017, p. 16). Reconhecer o lugar de fala, portanto, é essencial para democratizar o espaço do saber. Em sala de aula, essa reflexão rompe com a ideia de neutralidade epistemológica e afirma a educação como território de disputa e transformação.

bell hooks acrescenta uma dimensão pedagógica ao afirmar que "a sala de aula continua sendo um dos locais mais radicais de possibilidade" (hooks, 2013, p. 12). Para ela, ensinar é também um ato de cuidado e resistência. Ao trazer hooks para o currículo, a filosofia se torna prática libertadora, capaz de articular afetos, histórias e relações de poder.

Judith Butler amplia o debate ao afirmar que "o gênero é uma construção social, repetida e performada" (Butler, 1990, p. 33). Sua teoria da performatividade mostra como identidades são moldadas por normas sociais e como podem ser subvertidas. Essa reflexão, aplicada ao ensino, ajuda estudantes a compreender que suas identidades não são naturais ou fixas, mas construídas socialmente, fortalecendo práticas pedagógicas comprometidas com a diversidade.

Simone de Beauvoir já havia denunciado que "não se nasce mulher: torna-se" (Beauvoir, 1970, p. 9). Essa afirmação clássica revela como a condição feminina é socialmente construída e como a filosofia, ao ignorar essa construção, reforça desigualdades históricas. Ao incluir Beauvoir, reconhece-se que a crítica feminista à filosofia é parte de uma longa tradição de resistência intelectual.

Iris Marion Young acrescenta que "a justiça requer não apenas a distribuição de bens, mas também o reconhecimento das diferenças" (Young, 1990, p. 25). Sua perspectiva amplia o conceito de igualdade, mostrando que não basta tratar todos de forma idêntica: é necessário considerar especificidades de gênero, raça e classe. Ao trazer Young para o debate, reforça-se que a filosofia feminista busca pluralizar o espaço público e educativo.

Por fim, Sueli Carneiro lembra que "a afirmação da diferença é também a afirmação da humanidade" (Carneiro, 2005, p. 119). Sua crítica ao racismo epistêmico reforça a necessidade de incluir saberes feministas e

negros no ensino filosófico. A fundamentação teórica, portanto, articula Gonzalez, Kilomba, Ribeiro, hooks, Butler, Beauvoir, Young e Carneiro para mostrar que a filosofia, atravessada por epistemologias feministas, se torna prática insurgente contra o silenciamento e a exclusão.

3. METODOLOGIA

Esta pesquisa é de natureza bibliográfica e qualitativa, construída a partir da leitura crítica de autoras feministas que discutem educação, epistemologia e política. Lakatos e Marconi lembram que "a pesquisa bibliográfica é elaborada a partir de material já publicado, constituído principalmente de livros, artigos de periódicos e atualmente material disponibilizado na internet" (Lakatos; Marconi, 2003, p. 183). A escolha por esse caminho permitiu reunir um conjunto de obras que oferecem referenciais teóricos consistentes para pensar a filosofia como prática política.

O corpus teórico foi composto por textos de bell hooks (2013), Djamila Ribeiro (2017), Lélia Gonzalez (1988), Grada Kilomba (2019), Patricia Hill Collins (2016), Sueli Carneiro (2005), Silvia Federici (2019) e Paulo Freire (1996). Essas autoras e autores foram selecionados por sua relevância na crítica às estruturas de poder e por contribuírem para a construção de uma filosofia situada, capaz de dialogar com desigualdades sociais, raciais e de gênero.

A abordagem qualitativa foi escolhida porque privilegia a interpretação e a compreensão dos fenômenos sociais. Como afirma Gil, "a pesquisa qualitativa preocupa-se com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais" (Gil, 2008, p. 79). Nesse sentido, o objetivo não é medir dados, mas analisar como epistemologias feministas tensionam o ensino filosófico e revelam sua dimensão política.

A técnica utilizada foi a análise textual-discursiva, que busca compreender os sentidos produzidos nos textos em seu contexto histórico e social. Bastos e Biar explicam que "a análise textual-discursiva busca compreender os sentidos produzidos nos textos, considerando o contexto social e histórico em que são elaborados" (Bastos; Biar, 2015, p. 42). Essa escolha metodológica possibilitou identificar como as autoras feministas problematizam o silenciamento epistêmico e propõem alternativas para uma educação comprometida com a justiça social.

Outras metodologias poderiam ter sido adotadas, como a análise de conteúdo ou a história oral. Bardin observa que a análise de conteúdo permite "a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e recepção das mensagens" (Bardin, 2011, p. 44). Já a história oral possibilitaria recolher narrativas de estudantes e docentes sobre suas experiências com o ensino de filosofia. No entanto, optou-se pela análise textual-discursiva por sua capacidade de articular teoria e prática, oferecendo uma leitura crítica que conecta discursos feministas às práticas pedagógicas.

Por fim, é importante destacar que esta metodologia não pretende esgotar o tema, mas oferecer uma perspectiva coerente com os objetivos da pesquisa. A escolha por uma abordagem qualitativa e bibliográfica reflete o compromisso com a valorização de saberes situados e com a construção de uma prática educativa plural. Assim, a metodologia está alinhada com a hipótese central: compreender a educação filosófica como ato político e emancipatório.

4. DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

A sala de aula é um espaço de disputa simbólica e política. bell hooks lembra que "ensinar é um ato de amor, [e a sala de aula pode ser] um local de liberdade" (hooks, 2013, p. 13). Essa perspectiva reforça que o ensino não se limita à transmissão de conteúdos: ele envolve escuta, acolhimento e diálogo. Ao trabalhar com textos de Ribeiro, Gonzalez e Kilomba, estudantes — especialmente meninas negras e periféricas — reconhecem suas próprias vivências como parte legítima da reflexão filosófica. Esse reconhecimento rompe com a lógica meritocrática e universalizante do currículo tradicional.

O conceito de "lugar de fala", desenvolvido por Djamila Ribeiro, ajuda a compreender que "o não ouvir é a tendência a permanecer num lugar cômodo e confortável daquele que se intitula poder falar sobre os Outros" (Ribeiro, 2017, p. 23). Em sala de aula, essa reflexão desloca a percepção dos estudantes: suas experiências deixam de ser vistas como falhas individuais e passam a ser entendidas como parte de estruturas sociais. Esse movimento é fundamental para que se reconheçam como sujeitos históricos e produtores de conhecimento.

Um exemplo concreto pode ser observado em projetos interdisciplinares que articulam filosofia e literatura feminista. Ao ler trechos de Memórias da Plantação, de Grada Kilomba, estudantes discutem como o racismo cotidiano se manifesta em suas vidas. Kilomba afirma: "O racismo não é apenas um ato isolado,

mas uma estrutura que organiza a sociedade e define quem pertence e quem não pertence" (Kilomba, 2019, p. 62). Essa reflexão provoca debates sobre pertencimento e exclusão, permitindo que os estudantes reconheçam o caráter estrutural das opressões.

Silvia Federici amplia essa discussão ao afirmar que "a reprodução da vida cotidiana - cozinhar, limpar, cuidar dos outros - é uma atividade essencial, embora historicamente invisibilizada e desvalorizada" (Federici, 2019, p. 37). Ao incluir essa análise no ensino de filosofia, os estudantes compreendem que práticas cotidianas, muitas vezes relegadas às mulheres, são fundamentais para a manutenção da vida. Essa abordagem fortalece práticas pedagógicas que valorizam o trabalho reprodutivo e o cuidado.

Patricia Hill Collins observa que "colocar os grupos marginalizados no centro da análise revela aspectos da realidade que permanecem invisíveis" (Collins; Bilge, 2016, p. 29). Essa perspectiva interseccional permite compreender como raça, gênero, classe e sexualidade se entrelaçam na constituição das opressões. Em sala de aula, traduz-se em rodas de conversa, análise de textos de autoras negras e indígenas e produção de narrativas autobiográficas. Essas práticas ajudam os estudantes a se reconhecerem como sujeitos históricos e produtores de saber.

Dermeval Saviani reforça a dimensão política da educação ao afirmar que "toda prática educativa é, em si mesma, uma prática política, porque implica sempre uma tomada de posição diante das contradições sociais" (Saviani, 1983, p. 45). Essa ideia, trabalhada com estudantes, evidencia que o ensino de filosofia não é neutro, mas atravessado por disputas de poder. Ao relacionar Saviani com autoras feministas, os estudantes percebem que a filosofia pode ser instrumento de emancipação e não apenas disciplina formal.

Marilena Chauí acrescenta que "a filosofia é o exercício da reflexão crítica, que não se contenta com respostas prontas, mas busca compreender os fundamentos das ideias e das práticas" (Chauí, 2000, p. 12). Em sala de aula, essa perspectiva se traduz em atividades que incentivam os estudantes a questionar normas sociais, padrões de gênero e hierarquias raciais. Ao dialogar com Chauí e com autoras feministas, a filosofia se torna prática de deslocamento e crítica às estruturas de poder.

Henry Giroux, em sua pedagogia crítica, lembra que "a educação deve ser entendida como prática cultural e política, que molda identidades e produz significados" (Giroux, 1997, p. 19). Essa afirmação reforça que o ensino

de filosofia não pode ser reduzido a conteúdos abstratos, mas deve ser compreendido como prática cultural que produz sujeitos críticos. Ao incluir Giroux, amplia-se a compreensão de que a filosofia feminista é também prática cultural insurgente.

Por fim, é necessário reconhecer as resistências enfrentadas. Muitos docentes e membros da comunidade escolar interpretam o feminismo como ideologia partidária ou ameaça à ordem tradicional. Essa reação revela o estigma que ainda recai sobre o feminismo, especialmente quando articulado com questões raciais e de classe. Paulo Freire lembra que "ensinar exige coragem" (Freire, 1996, p. 45). Enfrentar essas resistências exige compromisso ético, escuta ativa e práticas pedagógicas que valorizem a pluralidade. A filosofia feminista, nesse contexto, reafirma-se como ato político de resistência e esperança.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação filosófica, entendida como ato político, exige a presença de saberes feministas para cumprir sua função democrática. Paulo Freire lembra que "a educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas. Pessoas transformam o mundo" (Freire, 1996, p. 67). Essa afirmação reforça que o ensino filosófico, atravessado por epistemologias feministas, pode formar sujeitos críticos capazes de intervir na realidade e transformar suas condições de vida.

Ao trazer autoras feministas para o centro da prática pedagógica, o ensino filosófico rompe com a hegemonia eurocêntrica e masculina. bell hooks destaca que "o trabalho intelectual é parte fundamental da luta pela libertação" (hooks, 1995, p. 20). Essa perspectiva mostra que a filosofia feminista não é apenas reflexão teórica, mas prática insurgente que contribui para a emancipação coletiva e para a construção de novos horizontes de liberdade.

Dermeval Saviani reforça que "a educação é um ato político, porque implica sempre uma tomada de posição diante das contradições sociais" (Saviani, 1983, p. 45). Ao incluir epistemologias feministas, o ensino de filosofia assume uma postura crítica diante das desigualdades e contribui para a construção de uma escola democrática. Michael Apple complementa essa reflexão ao afirmar que "o currículo nunca é neutro; ele sempre reflete escolhas políticas e ideológicas" (Apple, 2006, p. 34). Assim, a exclusão de autoras feministas e negras não é casual, mas resultado de escolhas que privilegiam determinados saberes em detrimento de outros.

Henry Giroux acrescenta que "a educação deve ser entendida como prática cultural e política, que molda identidades e produz significados" (Giroux, 1997, p. 19). Essa perspectiva amplia a compreensão do ensino de filosofia como prática cultural insurgente, capaz de transformar identidades e significados. Hannah Arendt também lembra que "a educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele" (Arendt, 2007, p. 247). Ensinar filosofia, portanto, é assumir responsabilidade pelo mundo comum e pelas gerações futuras.

Por fim, este estudo aponta para a necessidade de pesquisas futuras que investiguem a formação docente em filosofia a partir de epistemologias feministas, a revisão curricular da disciplina na BNCC e a implementação de políticas públicas que garantam a diversidade nos espaços escolares. Simone de Beauvoir já alertava que "não se nasce mulher: torna-se" (Beauvoir, 1970, p. 9). Essa afirmação clássica nos lembra que identidades são construídas socialmente e que a educação tem papel central nesse processo. Reafirmar a filosofia como prática política é, portanto, um gesto de resistência e esperança, que aponta para a necessidade de uma escola pública comprometida com a emancipação e a justiça social.

REFERÊNCIAS

- APPLE, Michael. **Ideologia e currículo**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- ARENDT, Hannah. **A condição humana**. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.
- BASTOS, Lilian; BIAR, Luciana. **Análise textual-discursiva: fundamentos e aplicações**. São Paulo: Cortez, 2015.
- BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1970.
- BUTLER, Judith. **Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity**. New York: Routledge, 1990.
- CARNEIRO, Sueli. **A construção do outro como não-ser**. São Paulo: Pallas, 2005.
- CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 2000.
- COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. **Intersectionality**. Cambridge: Polity Press, 2016.
- FEDERICI, Sílvia. **O ponto zero da revolução: trabalho doméstico, reprodução e lutas feministas**. São Paulo: Elefante, 2019.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GIROUX, Henry. **Pedagogia crítica, poder e cultura**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo amefricano**. Rio de Janeiro: Zahar, 1988.
- HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.
- HOOKS, bell. **Killing Rage: Ending Racism**. New York: Henry Holt, 1995.
- KILOMBA, Grada. **Memórias da Plantação: episódios de racismo cotidiano**. Lisboa: Orfeu Negro, 2019.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?**. São Paulo: Letramento, 2017.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 1983.

YOUNG, Iris Marion. **Justice and the Politics of Difference**. Princeton: Princeton University Press, 1990.



PRÁTICA PEDAGÓGICA LIBERTADORA EM SOBRAL/CEARÁ: ESTUDANTES DA PERIFERIA E EDUCAÇÃO CRÍTICA E MARXISTA EM DEBATE

David Machado de Oliveira¹
Kananda Vasconcelos Nascimento²
Renato Almeida de Oliveira³

LIBERATING PEDAGOGICAL PRACTICE IN SOBRAL/CEARÁ: Students from the Periphery and Critical and Marxist Education in Debate

Resumo:

O artigo analisa a aplicação de uma prática pedagógica libertadora em contexto periférico urbano, com base nas contribuições filosóficas de Karl Marx, Paulo Freire, Enrique Dussel e Mauro Iasi. O objetivo é investigar como a educação crítica pode contribuir para o desenvolvimento da consciência de classe e para a emancipação de estudantes da Escola de Ensino Médio Doutor João Ribeiro Ramos, localizada em bairros marcados pela violência urbana em Sobral/CE. A metodologia adotada é uma adaptação do materialismo histórico-dialético na prática: confrontar um problema real, levando em conta a história de vida dos alunos, com abordagem descritiva e fazendo o relato de experiências pedagógicas vividas em sala de aula e em atividades externas. Para tanto, foram realizadas ações como rodas de conversa, debates, visitas a espaços culturais e participação em eventos sobre direitos humanos e história local, articulando teoria crítica à vivência dos alunos. Os resultados indicam que práticas educativas contextualizadas favorecem o engajamento dos estudantes, despertando a leitura crítica da realidade e a construção de sentidos para sua trajetória social e escolar. A integração entre conteúdo escolar, vivências pessoais e consciência política mostrou-se eficaz para romper com a lógica reprodutora do ensino tradicional e abrir caminhos para uma práxis transformadora. Conclui-se que, mesmo diante de obstáculos estruturais e contextos de vulnerabilidade, é possível desenvolver uma educação crítica, dialógica e emancipadora. O educador, ao reconhecer os condicionantes sociais dos estudantes, contribui para que eles assumam seu papel como sujeitos históricos e agentes de mudança.

Palavras-chave: Educação Libertadora 1; Consciência de Classe 2; Emancipação 3.

Abstract:

The article examines the application of a liberating pedagogical practice in an urban peripheral context, grounded in the philosophical contributions of Karl Marx, Paulo Freire, Enrique Dussel, and Mauro Iasi. It seeks to understand how critical education can foster class consciousness and the emancipation of students at Dr. João Ribeiro Ramos High School, located in socially vulnerable neighborhoods of Sobral, Ceará. The methodology adapts historical-dialectical materialism to educational practice by confronting real social problems while considering the students' life histories. Using a descriptive approach, the study reports classroom and extracurricular experiences, including dialogue circles, debates, visits to cultural institutions, and participation in events related to human rights and local history. These activities connect critical theory to the lived realities of the students. The findings suggest that contextualized and dialogical educational practices

¹Mestre em Filosofia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA); Professor da SEDUC-CE, lotado na Escola de Ensino Médio Doutor João Ribeiro Ramos e na Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Dom José Tupinambá da Frota;

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8385-003X>

²Mestra em Filosofia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA); Professora da SEDUC-CE, lotada na Escola de Ensino Médio Professor Luis Felipe;

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3945-0116>.

³Doutor em Filosofia pelo Programa de Pós-Graduação em Filosofia da Universidade Federal do Ceará (UFC); Professor Adjunto do Curso de Filosofia da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA);

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4524-2014>.

enhance student engagement, encourage a critical understanding of social reality, and help students construct meaning regarding their educational and social trajectories. The articulation between school content, personal experience, and political awareness proved effective in challenging the reproductive logic of traditional schooling and promoting a transformative praxis. The study concludes that, despite structural limitations and conditions of vulnerability, it is possible to develop a critical, emancipatory form of education that enables students to recognize themselves as historical subjects and active agents of social change.

Keywords: *Liberating Education 1; Class Consciousness 2; Emancipation 3.*

PRESSUPOSTOS EPISTEMOLÓGICOS

Qual o objetivo da educação, senão a busca pela liberdade humana? O caminho que se traça é árduo e cheio de incertezas. Como definir liberdade e como a educação pode auxiliar o indivíduo a chegar até ela? São alguns pressupostos para uma caminhada em busca da condição de se tornar livre. O sujeito deve conhecer. Seja o conhecimento das ciências empíricas ou das ciências humanas, ele deve conhecer. Conhecer o conjunto de relações sociais por trás dos elementos que compõem sua sociedade, assim como os elementos que compõem a natureza que o rodeia. Assim, não se pode ser livre sem conhecer o que lhe cerca, e o que é estranho deve ser compreendido para evitar interpretações equivocadas ou margens para pensar o que não existe. Quando não entendemos ou não percebemos a lógica por trás do conjunto de símbolos e ideias, de fatos e composições dominantes, somos jogados ao acaso ou para as determinações dessas dominações.

Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895) afirmaram, na obra *Ideologia Alemã* (1846), que o conjunto de ideias de determinada sociedade é representado pelo da classe dominante, ou melhor, da classe que domina materialmente e espiritualmente essa respectiva sociedade (cf. Engels; Marx, 2007, p. 47). Consoante, Paulo Freire (1921-1997) complementou que dentro dessas sociedades a pedagogia dominante é a da classe dominante. Evidencia-se, dessa maneira, a dinâmica estrutural desses grupos sociais que se baseiam, sobretudo, na desigualdade social, condiciona a dominação e o controle de consciências (cf. FREIRE, 2023, p.11).

No contexto da sociedade brasileira, que também se enquadra logicamente junto daqueles governados pelos interesses de grupos dominantes, a educação como prática de liberdade torna-se contraditória, ao ser comparada com a pedagogia que é imposta aos oprimidos. Freire postula uma pedagogia não para os oprimidos, mas dos oprimidos, e essa diferença é fundamental.

O filósofo Enrique Dussel (1934-2023), pensador latino e decolonial, posiciona-se de forma semelhante. De acordo com ele, as filosofias e teorias da libertação que propõem a liberdade de uma classe e povo dominado devem partir desses seres humanos. Ou seja, propõe uma filosofia da libertação que coloca o sujeito

da periferia como o agente ativo para construir sua emancipação⁴ através da práxis política, ética e social.

Essa educação como prática da liberdade precisa, também, ser fundamentada de anticolonialismo, pois as estruturas de poder que dominam a condição de países latinos, como o Brasil, são dotadas de ações e pensamentos coloniais. Ademais, a estrutura pedagógica dessas nações é formada para perpetuar as condições e determinações econômicas, sociais e culturais que permitem a efetividade desse cenário catastrófico de opressão. Dessa maneira, o sujeito que busca sua emancipação, no caso o dominado, precisa educar a sua consciência de forma ético-crítica - as vítimas, os oprimidos, os condenados da terra -, agindo e se organizando em comunidade, tal como Freire buscava, segundo o próprio Dussel (cf. DUSSEL, 2000, p. 427).

De acordo com Dussel, "o Outro, para nós, é a América Latina em relação à totalidade europeia; é o povo pobre e oprimido da América Latina em relação às oligarquias dominadoras e, contudo, dependentes" (DUSSEL, 1986, p. 196). Segundo Paulo Freire, a educação como prática da liberdade torna-se a pedagogia do oprimido. Assim, postula-se que a filosofia de Dussel é aquela realizada e elaborada pelos sujeitos dominados e privados da verdadeira liberdade. O que ambos têm em comum é mostrar que os caminhos para a liberdade dos oprimidos devem ser elaborados, traçados e caminhados por eles mesmos.

Nesse sentido, o professor ou a professora, diante da realidade do capitalismo tardio internacional e da dominação colonial dependente que perpetua a sociedade brasileira⁵, deve levar em conta que as estruturas que sustentam o sistema educacional em que ele ou ela atua, é cravado por todas essas características de produção e reprodução ideológica. E que essas reproduções irão afetar não só a forma e a eficácia do seu trabalho cotidiano, mas também a sua relação com os demais alunos, com os pais, com colegas professores, gestão e sociedade civil.

Aqui se faz presente o materialismo histórico de Marx e Engels: a indústria e o comércio. A produção e o intercâmbio das necessidades vitais manipulam toda a estrutura da distribuição e das classes sociais, essas últimas se modificam através do movimento do funcionamento da indústria, do comércio e da produção,

⁴Na tradição marxista, a emancipação através da educação é um conceito central e complexo, profundamente ligado à superação do sistema capitalista e da alienação humana: "Entende-se por emancipação humana o momento da verdadeira libertação do ser humano de todo esse processo de alienação. Isso se concretiza quando o ser humano finalmente compreende, seja teoricamente ou em sua prática, todas as características de funcionamento de sua sociedade e de seu gênero, de tal forma que a luz científica não seja algo que o cegue, mas que o faça ver onde seus olhos não alcançam (OLIVEIRA; NASCIMENTO; COSTA, 2023, p. 174).

anteriormente citadas. Todo esse conjunto de relações condiciona o funcionamento ideológico da sociedade, massificando, enraizando e fetichizando concepções construídas historicamente⁵.

Portanto, não há possibilidade de transformação positiva e de libertação, mesmo com as melhores intenções possíveis, conscientemente ou não, através dos mecanismos e sistemáticas do aparelho educacional vigente. Não pelo próprio sistema educacional ser limitado pela sua própria lógica de funcionamento e elaboração, mas pelo conjunto da obra. O conjunto de ações, culturas, pensamentos, epistemologias e ideias são, de toda forma, moldados pelos artificios da dominação.

Diante disso, como o educador pode educar, de forma crítica e propensa à libertação, se todos os mecanismos de dominação estão agindo contra a subversão? A consciência de si e a consciência para si, não de forma mecânica, mas dialética, o primeiro passo a ser dado. A consciência de si, como oprimido, proletariado, dominado, colonizado e marginalizado, e a consciência para si, ou seja, pensar e construir a criticidade para além de si mesmo e de sua condição, mas sempre levando-a em consideração.

Mauro Iasi, pensador latino e revolucionário, afirma que o momento em que a consciência assume a possibilidade de se entender como sujeito revolucionário diante da tarefa de mudar a sociedade seria com a assim chamada consciência revolucionária. Ou seja, a junção de uma dupla negação: negando o capitalismo (assumindo a si própria enquanto classe), assim como poderia negar criticamente o conjunto de dominação intrínseca da própria sociedade burguesa e negando a própria classe, para assim construir a emancipação do capital (cf. IASI, 2011, p.32).

Segundo Iasi, a condição de emancipação da classe trabalhadora brasileira não partiria apenas à dinâmica dos estágios de consciência dos sujeitos, mas, tanto para ele como para Freire, a verdade do opressor reside também na consciência do oprimido. Dessa forma, o educador crítico e consciente deve levar sempre em

consideração todas as estruturas de poder e dominação que o cercam, não para desencorajá-lo, mas para deixá-lo em alerta. Esse alerta da consciência pode dialeticamente mantê-lo acordado à condição de quando é confrontado por um poder grosseiro inteligível que foi criado por sua própria sociedade, de tal forma que o provoca danos em sua subjetividade, em outras palavras, a tal da alienação⁷.

Esses danos, não só subjetivos, como também empíricos, muitas vezes⁸, podem desestimular e vencer o educador no meio de sua trajetória. Assim, notar o momento da possível derrota é fundamental para analisar o próprio processo contraditório do movimento real, posto que não se trata de produzir conscientização para terceiros em uma relação apenas ativa, ou como se houvesse um produto a ser entregue. Por isso, o processo de conscientização ocorre de oprimido para oprimido e não de espectador para oprimido, portanto, pode estar sujeito a declínios e derrotas na história. Ademais, o educador não é sujeito passivo mediante os acontecimentos na história da luta de classes, visto que é vítima tanto quanto os educandos.

Esses pressupostos podem servir como base para a formação de técnicas pedagógicas, constituindo-se dos processos históricos e culturais que cercam o educador e sua consciência. Esse chão histórico não pode e nem deve ser ignorado. Além disso, o processo de conscientização não é apenas de conhecimento e reconhecimento, como afirma Ernani Maria Friori, mas, especialmente, de compromisso com a causa da libertação (cf. FRIORI, 2023, p.13).

ASPECTOS SOCIOGEOGRÁFICOS E METODOLÓGICOS

Para vislumbrar o campo de atuação e, não apenas isso, mas da mesma maneira a vida integral dos educadores, é necessário analisar todo o contexto no qual estamos inseridos. Os alunos e alunas que formam o corpo discente da Escola de Ensino Médio Doutor João Ribeiro Ramos na cidade de Sobral, possuem algumas características interessantes no que concerne ao seu

⁵As reflexões de Mauro Iasi apresentam uma forma de pensar sobre as estruturas que sustentam o sistema educacional estarem "cravadas" por características de produção e reprodução ideológica, que encontram respaldo nas discussões da fonte sobre o papel da ideologia no capitalismo contemporâneo. Segundo o filósofo: "uma das características do capital-imperialismo hoje é que ele transita pelas formações sociais através de mediações políticas e financeiras muito mais complexas que precisam ser compreendidas. Vivemos a era da subordinação real do trabalho ao capital e isto tem implicações políticas. O capital pode se dar ao luxo de descentralizar a produção e, em parte o controle, porque a vida só pode se reproduzir submetida aos ditames do processo de acumulação" (IASI, 2020, p. 411).

⁶A concepção materialista da realidade aponta que a consciência não paira acima da vida prática como algo autônomo ou independente. Pelo contrário, ela surge e se desenvolve a partir da relação prática do ser humano com a natureza, mediada pelo trabalho e organizada socialmente: "A ideia de Marx é que só se pode falar de uma consciência humana, de uma vida consciente, de uma dimensão espiritual, na medida em que forem postas, se efetivarem, as relações históricas, reais, da relação dos homens com a natureza e entre si, relações fundadas na satisfação das necessidades e mediadas pelo ato laborativo" (MAIA; OLIVEIRA, 2020, p. 51).

perfil. Esses alunos, em sua maioria de baixa renda, nasceram e se criaram em alguns bairros de periferia sobralense, dentre eles, bairro Alto Novo, Sem Terra, Tamarindo, Sumaré e Pantanal. Existem também algumas ruas que detêm um poder aquisitivo oriundo da violência e do tráfico, como a rua Pintor Lemos, popularmente conhecida como "Pitolema", e a rua Joaquim Miguel, conhecida como "Rua do Bueiro". Essas áreas são ocupadas e disputadas constantemente pelas facções que ali dominam.

O contexto de violência ocasionado é relativamente recente, pois as facções se firmaram na cidade de Sobral por volta de 2014. Esses alunos nasceram entre os anos de 2005 e 2008, o que significa que essas disputas vieram se intensificar no auge de suas respectivas infâncias e que algumas considerações devem ser feitas. O psicológico de uma criança que cresce na conjuntura de homicídios, roubos, assaltos, sequestros, furtos, feminicídios, violência doméstica, violência contra LGBTQIAPN¹⁰ sofre de traumas e mecanismos de defesa que são utilizados para lidar com situações de estresse e contradição¹¹.

Esses mecanismos de defesa, tais como repressão, negação, projeção e também Formação Reativa podem dificultar o trabalho do educador, principalmente quando ocorrem contradições na própria trajetória de aprendizado do aluno. Paulo Freire, ao afirmar que "Quando a educação não é libertadora, o sonho do oprimido é ser o opressor" (FREIRE, 2023, p. 00), evidencia que a reação negativa do aluno pode se tornar também violenta.

Tais discentes convivem cotidianamente em uma realidade marcada pela violência urbana, que atravessa suas vidas de forma brutal e silenciosa. Nesse sentido, o luto provocado por assassinatos de familiares, amigos e vizinhos não é um evento raro ou distante, na verdade é uma experiência concreta, íntima e devastadora. Muitos desses jovens crescem em contextos de vulnerabilidade, onde a morte violenta não é uma exceção, mas parte da paisagem social, naturalizada como um destino quase inevitável das periferias.

O impacto de uma morte não pode ser mensurado, mas pode ser analisado. De acordo com Mauro Iasi,

A morte nos coloca diante de uma ambivalência. Ela é vista como uma pura casualidade natural, como parte inevitável da existência, mas, ao mesmo tempo, como ameaça inexorável de destruição da pessoa, como ameaça suprema e aterrorizante. Freud tendia a acreditar que a base de nossa atitude perante a morte residia nessa ambivalência, isto é: um mecanismo de defesa diante de uma ameaça de nossa própria morte que ora a naturaliza como mera casualidade, ora nos serve de artifício para contornar a culpa que advém do desejo inconsciente da morte de outra pessoa (IASI, 2021, n.p.).

Dessa forma, Mauro Iasi nos auxilia na reflexão sobre a morte para esses jovens. Às vezes, o luto provocado pela morte é vivido ora como uma "casualidade natural", ou seja, uma estratégia psíquica de defesa para suportar o trauma e manter a vida em movimento, ora como uma ameaça aterrorizante, que reafirma a sensação de insegurança constante e a fragilidade da existência. Esse mecanismo de defesa, como sugere Freud, revela uma tensão interna entre naturalizar a morte como forma de evitar o desespero diante de sua crueldade, enquanto se tenta lidar com a culpa e o medo que emergem do desejo inconsciente de sobreviver à custa do outro.

Essa ambivalência psíquica se agrava em um contexto insalubre, tanto física, por conta do contexto de vulnerabilidade social, quanto emocionalmente, em que esses jovens estão inseridos. Nesse sentido, a precariedade da infraestrutura urbana, característica dos bairros da periferia sobralense, como moradias degradadas, saneamento básico inexistente e ausência de espaços seguros de convivência, reflete diretamente nas condições de saúde física e mental desses sujeitos.

A palavra "pirangagem", segundo o dicionário Priberam da Língua Portuguesa, significa qualquer ação ou comportamento que demonstre mesquinhez ou aproveitamento excessivo; já o dicionário Aurélio define a palavra pirangueiro como uma característica de quem é reles; diz-se dessa pessoa; desprezível. Nas regiões periféricas da cidade de Sobral, o termo pirangagem remete a situações de violência, extremo desconforto e de criminalidade. O pirangueiro ou pirangueira é a pessoa que assume a condição de criminoso ou se

⁷Alienação, no sentido fundamental do termo, refere-se à perda do controle: sua incorporação em uma força alienígena que se confronta com os indivíduos como poder hostil e potencialmente destrutivo" (MÉSZÁROS, 2016, p. 14).

⁸A alienação muitas vezes pode influenciar no mal funcionamento do corpo e da mente, ocasionando em problemas físicos e psicológicos, sobretudo no contexto do neoliberalismo avançado (cf. DUNKER, 2020, p. 170-212).

⁹Sumaré e Pantanal são territórios do Primeiro Comando da Capital - PCC, a rua Pintor Lemos é território da MASSA e os demais bairros Sem Terra, Alto Novo, Tamarindo e rua Joaquim Miguel são territórios do Comando Vermelho - CV.

¹⁰Além dessas letras, há algumas correntes que indicam para uma sigla completa ser: LGBTQQICAAPF2K+ (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros, Queer, Questionando, Intersexuais, Curioso, Assexuais, Aliados, Pansexuais, Polissexuais, Familiares, 2-espíritos e Kink).

¹¹Para saber mais sobre o assunto, ver FREUD, Anna. *O ego e os mecanismos de defesa*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

associa a este de alguma forma. Esses termos são frequentemente utilizados pelos discentes para expressar seu significado mediante a oportunidade. Assim, a condição de pirangagem é retratada por muitos ao manifestar seu descontentamento com algum acontecimento ou condição.

Ao apreender esses conceitos, o educador precisa entender que essa realidade deve ser colocada como pressuposto em qualquer prática pedagógica. Para seu diálogo dar certo, há a exigência de encaixar essas conjunturas para fazer sentido ao educando, uma vez que a sua realidade tem por necessidade a desmistificação do indiferente.

Sob essa perspectiva, na sala de aula, trazer o indivíduo ao centro da ágora não é tarefa fácil, e as ciências humanas para fazerem sentido ao aluno devem ser pragmaticamente acessíveis. Uma ferramenta que também pode auxiliar o desempenho do educador é retirar o educando, momentaneamente, da sua localidade. Como em Sobral há uma dificuldade em locomoção dos alunos devido aos confrontos entre as facções, as visitas escolares a ambientes de cultura regional, histórica e letrada é uma excelente opção.

Dessa forma, na sala de aula, a codificação e a decodificação dos fatos, das palavras e também dos sentidos, permitem ao aluno fazer a leitura da sua própria vida. As suas ações, o seu pensamento e também o não pensar, são reflexos cobertos e descobertos de um mundo que existe ao seu redor. A sua postura, inicialmente passiva no contexto no qual está inserido, forma-se de revolta. Mas revolta por que e de que exatamente? Revolta-se pela sobrevivência em um mundo que ele não compreende.

As ciências humanas possuem uma característica de fazer o estudante compreender essa realidade por inúmeras facetas. Especialmente, as determinações geográficas impedem a locomoção com liberdade, a qual é garantida constitucionalmente e que perde o sentido dentro da realidade brutal de um projétil de bala, simplesmente por ter dado um passo a mais do que deveria. Ademais, a estética que compõe seu corpo, assim como sua linguagem, postura e andado, entrega um pacote de estereótipos "simples" de pessoa marginalizada. E por ser marginalizada, deve ser furtada, pela própria materialidade da sua vida ou pela sua vida material.

Os símbolos e sinais representam uma constante determinante na vida dos indivíduos que compõem essa realidade. O "2" ou "3", até mesmo o "neutro"¹², indicam

uma identidade decretória e extremamente ideológica. Evidenciam-se aqui algumas das resoluções que compõem a vida dos indivíduos na periferia e a possibilidade da construção da vida para além dela.

A codificação pode categorizar a existência desses fatos, já a decodificação é encontrada quando se pode pensar para ademais desta. Não apenas isso, esse processo também intercala a codificação de sua cultura, de sua linguagem, de sua sexualidade e de sua personalidade. Em suma, o encontro consigo é o encontro com o outro, dessa vez, buscando a essência não mostrada de suas relações sociais. Assim, as ciências humanas assim como podem ser uma porta de entrada, podem ser uma porta de saída, no seu processo crítico e educacional.

O educador que pensa estar conscientizando ativamente o educando se engana, pois ambos se educam no processo de conscientização, aprendem uns com os outros, decodificam e instauram a criticidade, na medida em que vão se mediando com o mundo real. Ademais, o educador, ainda na condição de alienado, possui a falsa sensação de arrogância. Ele considera que o educando não compreende as ciências empíricas e sua própria realidade, e por esse motivo, age com indiferença para o processo educacional em si, ou seja, a educação em seu caráter formal. Essa falsa sensação de superioridade do educador nada mais é do que a legitimação da dominação ideológica que cerca ambos. A indiferença acusada ao educando volta-se ao educador, o derrotando no processo de conscientização.

Aprender tudo isso é um processo complexo, sobretudo diante das adversidades da sala de aula. Nesse sentido, questiona-se: como narrar em contexto de alienação, se a própria alienação é estranha tanto para o educador quanto para o educando? Para esse tipo de educação bancária, Freire argumenta

Falar da realidade como algo parado, estático, compartimentado e bem-comportado, quando não falar ou dissertar sobre algo completamente alheio à experiência existencial dos educandos, vem sendo, realmente, a suprema inquietação desta educação. A sua irrefreada ânsia. Nela, o educador aparece como seu indiscutível agente, como seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é "encher" os educandos dos conteúdos de sua narração (FREIRE, 2023, p. 79).

A memorização mecânica de informações só corrobora para a lógica educacional de acúmulo de conhecimento, o qual é vazio e abstrato e, muitas vezes, não se efetiva na prática. Sua memorização constantemente se torna impossível, frustrando o

¹²O número 2 representa a facção Comando Vermelho, o número 3 ao Primeiro Comando da Capital, enquanto neutro, a qualquer facção que não sejam as duas citadas anteriormente.

educando e, também, o educador.

A participação da nossa escola no curso "O protagonismo feminino e a luta das mulheres", realizado pela Secretaria de Educação – Seduc, foi assídua e estimulante. O evento teve como objetivo evidenciar o lugar da mulher na sociedade. Muitas questões foram refletidas, tais como a importância do protagonismo feminino, a luta por direitos civis, políticos, trabalhistas e previdenciários, assim como o próprio reconhecimento da mulher na sociedade, levando em conta diferentes áreas de atuação. A ação ocorreu por meio da Coordenadoria Estadual de Formação Docente e Educação a Distância (Coded/CED) e da Coordenadoria de Educação em Direitos Humanos, Inclusão e Acessibilidade (COEDH).

Durante a jornada do curso, alunas e alunos conheceram um pouco de tudo. Na palestra: "Mulheres na educação: transformando o presente e construindo o futuro", realizada em 07/03/2024, dia que antecedeu o Dia Internacional da Mulher, houve a oportunidade dos nossos educandos terem impressões sobre as mulheres desempenharem papel crucial na educação, influenciando tanto o presente quanto o futuro de várias maneiras significativas. Dentro de um contexto de violência doméstica e dominação patriarcal, é fundamental que as alunas tenham a experiência de conhecer mulheres da educação, uma vez que esse encontro pode mostrar caminhos alternativos para a composição de sua história e subjetividade.

Posteriormente, alunos do 2º ano do turno da noite e alunas da turma de Educação de Jovens e Adultos (EJA) participaram do curso "O protagonismo feminino e a luta das mulheres", que teve participação da Reitoria da Universidade Estadual Vale do Acaraú e da Coordenadoria Estadual da Formação Docente e Educação a Distância (CED), promovido pela Seduc em março de 2024. O evento abordou temas ligados à luta pelos direitos das mulheres e a sua participação na educação e na sociedade.

As alunas da EJA também construíram o evento. Sendo todas mães, trabalhadoras, donas de casa e principal fonte de renda de seus lares, a participação destas foi de fundamental importância. Todas elas sonham em ingressar na universidade, portanto, observar as jornadas que outras mulheres tiveram para chegar nesses espaços é de profunda relevância para sua motivação e para o desenvolvimento de seu aprendizado.

No dia 21/03/2024, participamos da palestra que teve como tema "A Mulher na Construção do Estado

Democrático de Direitos". Esse momento foi crucial para a participação de nossas alunas que tiraram dúvidas sobre como mulheres vítimas de violência doméstica podem denunciar e buscar apoio de várias formas, tais como nas Delegacias de Defesa da Mulher, onde podem registrar boletins de ocorrência e solicitar medidas protetivas, através do Disque 180, serviço nacional disponível 24 horas por dia para denúncias anônimas. Além disso, a Casa da Mulher Cearense em Sobral oferece serviços especializados como delegacia, defensoria pública, promotoria e apoio psicossocial, abrigo para a vítima e seus dependentes, assim como empregos para conseguirem seu sustento.

Nossos discentes também participaram de um momento único de reconhecimento e pertencimento à sua comunidade. No dia 29/05/2024 participamos do minicurso "Patrimônio Industrial", no I Seminário Internacional Cidades Médias e Planejamento Urbano, organizado pelo Mestrado Acadêmico de Geografia (MAG) da Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA. Nesse dia, os estudantes trocaram experiências e aprendizados sobre a antiga fábrica de tecidos de Sobral, a Companhia Fabril de Sobral – CFTEDA. A fábrica foi uma das mais importantes indústrias têxteis do estado do Ceará. Fundada em 1894 na cidade, a CFTED foi pioneira na produção de tecidos na região, desempenhando um papel crucial no desenvolvimento econômico e social do município e seus arredores¹³.

Nossos alunos aprenderam muito sobre a história da Revolução Industrial na cidade de Sobral e toda a relevância econômica e cultural que se voltava para a classe trabalhadora sobralense, sobretudo a que estava empregada na fábrica de tecidos¹⁴. Desse modo, a experiência do minicurso foi importante para os jovens entenderem o processo histórico e social através da simbologia da chaminé da antiga fábrica, que fica localizada nas proximidades dos seus lares, sendo possível destacar "uma potencialização e uma maior percepção da riqueza existente nas narrativas desses sujeitos sociais" (SALES, 2010, p. 03).

A visita serviu também para que eles se familiarizassem e conhecessem o Campus do Mucambinho da Universidade Federal do Ceará, suas instalações e os cursos que ali funcionam. Visitando a Universidade, perceberam que aquele lugar deve ser ocupado por eles e que a academia precisa ser o espaço de produção e circulação de saberes críticos. Essa experiência de contato direto com o ambiente universitário não se limitou a uma visita turística; constituiu-se como um gesto simbólico de reconhecimento de si mesmos como futuros sujeitos acadêmicos e agentes de transformação social. Ao

atravessar corredores, laboratórios e bibliotecas, os estudantes apreenderam não apenas as possibilidades de acesso ao ensino superior, mas, sobretudo, a dimensão política desse espaço: entenderam que a universidade, historicamente reservada às elites, pode – e deve – ser convertida em território de luta pelo conhecimento libertador.

Nesse sentido, a vivência no Campus do Mucambinho funcionou como um gerador temático freiriano, suscitando perguntas sobre quem tem direito de estudar e produzir saber. A simbologia da chaminé, a memória da fábrica de tecidos e o próprio espaço universitário articularam-se em uma teia de significados que ultrapassa a simples transmissão de conteúdos: trata-se de uma práxis em que teoria e prática convergem para reforçar a ideia de que a educação é instrumento de emancipação. Assim, os alunos passaram da condição de espectadores da história local para coautores de suas narrativas, percebendo que ocupar a academia é também reivindicar o direito de intervir no mundo.

CONCLUSÃO

O relato de experiência apresentado indica que é viável integrar teoria marxista e prática pedagógica em contextos escolares periféricos. Diante disso, a aproximação do conteúdo educacional com a realidade concreta dos estudantes – por meio de atividades culturais, debates sobre problemas sociais e estudo da própria história local – demonstrou-se eficaz para desenvolver consciência de classe e de direitos entre os educandos.

Salienta-se que aproximar o conteúdo educacional da realidade vivida, por meio de atividades culturais, debates sobre problemas sociais e estudo da própria história local, é coerente com a investigação do "universo temático" do povo¹³, que consiste no conjunto de seus temas geradores, presentes em sua situação existencial. Essa investigação, conforme Freire, deve ser um esforço comum de consciência da realidade e de

autoconsciência, e sua metodologia deve ser dialógica e conscientizadora.

Ao vincular a teoria libertadora à realidade vivida, tornou-se ainda mais evidente para os alunos a importância das ciências humanas como proposta para a interpretação de suas respectivas realidades. Dessa forma, a função emancipadora da educação, de forma dialética, negou a visão da escola como mero instrumento de reprodução ideológica. Para Marx e Engels, a ciência é multifacetada, e na concepção marxista, a ciência se tornou sinônimo de um meio indispensável para a libertação dos trabalhadores. Ademais, a concepção revolucionária do materialismo de Marx é vista como uma filosofia da prática, na qual o autor argumentou que a filosofia, após interpretar o mundo de várias maneiras, deveria agora transformá-lo (cf. MARX; ENGELS, 2007, p. 535).

Em suma, a teoria marxista não se limita a interpretar o antagonismo, mas constitui uma intervenção. O objetivo da atividade científica dentro do movimento operário é a libertação do ser humano. O desenvolvimento de indivíduos multifacetados e plenamente desenvolvidos pode ser capaz de alternar atividades intelectivas diversas, portanto, poderá ser apresentado como uma meta que exige a superação da antiga divisão do trabalho e do pleno desenvolvimento da consciência de si e das relações sociais.

Nesse processo, evidenciou-se a importância de colocar os sujeitos oprimidos no centro do processo educativo, pois Marx identificou o proletariado como a classe agente da transformação. Os fundadores do socialismo científico são vistos não como indivíduos heróicos, mas como portadores de necessidades de conhecimento e ciência que são articuladas pela classe como sujeito social. Parafraseando Freire, esse processo dialógico e a práxis (ação e reflexão) iniciada no chão da sala de aula ajuda a humanidade a superar o estado de objetos dominados e a assumir o de sujeitos da História, o que implica em uma compreensão crítica de sua situação.

¹³A fábrica de tecidos instalada com o nome Ernesto & Ribeiro, em Sobral, no ano de 1894, foi a primeira grande fábrica que inseriu o município na divisão espacial da produção industrial. Comandada por dois sócios, Ernesto Deocleciano de Albuquerque, cearense, nascido em Aracati, mas residindo em Sobral, exportador e beneficiador de algodão, e Cândido José Ribeiro, industrial do ramo têxtil no Maranhão, a fábrica demorou três anos para ficar pronta, iniciando sua produção com maquinário importado da Inglaterra" (BESSA; AGATA, 2025, p. 16).

¹⁴ Para uma reflexão sobre como a referida fábrica foi importante e pioneira na industrialização de Sobral, com um impacto significativo no desenvolvimento econômico e social da cidade e região, vale a pena destacar "Alguns pontos devem ser destacados em relação ao grande período de 'trunfo' desta fábrica, como a localização geográfica da cidade de Sobral, que surgiu às margens do rio Acaraú, ponto de confluência de mercadorias por via fluvial e terrestre, além da proximidade dos portos de Camocim e Acaraú, o que contribuía para o intercâmbio de produtos regionais e internacionais" (BESSA; AGATA, 2025, p. 46).

¹⁵ Esta investigação implica, necessariamente, numa metodologia que não pode contradizer a dialogicidade da educação libertadora. Daí que seja igualmente dialógica. Daí que, conscientizadora também, proporcione, ao mesmo tempo, a apreensão dos "temas geradores" e a tomada de consciência dos indivíduos em torno disso. Esta é a razão pela qual (em coerência ainda com a finalidade libertadora da educação dialógica) não se trata de ter nos homens o objeto da investigação, de que o investigador seria o sujeito. O que se pretende investigar, realmente, não são os homens, como se fossem peças anatômicas, mas o seu pensamento-linguagem referido à realidade, os níveis de sua percepção desta realidade, a sua visão do mundo, em que se encontram envolvidos seus "temas geradores" (FREIRE, 2023, p.121).

REFERÊNCIAS

- BESSA, Telma; AGATA, **Sophia**. **Sobral e patrimônio industrial: outros olhares, outras memórias, outras histórias**. - Sobral/CE: Sertão Cult, 2025.
- DUNKER, Christian. **A hipótese depressiva**. In: SAFATLE, V; JÚNIOR, N. da S; DUNKER, C. **Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico**. SAFATLE, V; JÚNIOR, N. da S; DUNKER, C. (Org.). São Paulo: Autêntica, 2020. p. 170-212.
- DUSSEL, Enrique. **Ética da libertação: Na idade da globalização e da exclusão**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- DUSSEL, Enrique. **Método para uma Filosofia da Libertação**. São Paulo: Edições Loyola, 1986.
- ENGELS, Friedrich; MARX, Karl. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 87ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.
- FREUD, Anna. **O ego e os mecanismos de defesa**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- FRIORI. **Aprender e dizer a sua palavra** (1967). **Prefácio de "Pedagogia do oprimido" de P. Freire**. 87ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.
- IASI, Mauro Luís. **Ensaio sobre consciência e emancipação**. 2ª edição. São Paulo: Expressão Popular, 2011.
- IASI, Mauro Luís. **Lenin e o seu legado histórico, 150 anos depois**. GERMINAL: MARXISMO E EDUCAÇÃO EM DEBATE, v. 12, p. 406-413, 2020.
- IASI, Mauro Luís. Nem luto, nem melancolia. **DERIVAS ANALÍTICAS**, v. 15, p. eletrônica, 2021.
- MAIA, Antônio Glaudenir Brasil; OLIVEIRA, Renato Almeida de. **Política, Religião e Emancipação leituras contemporâneas**. Sobral: Sertão Cult, 2020.
- OLIVEIRA, David Machado de; NASCIMENTO, Kananda Vasconcelos; COSTA, Roberta Liana Damasceno. A Educação Como Ferramenta Emancipadora Em István Mészáros. **Revista Dialectus**, v. 29, p. 173-185, 2023.
- SALES, T. B. Trabalhadores da fábrica de tecidos de Sobral – muitas histórias e outras memórias. **Revista Historiar**, [S. l.], v. 3, n. 4, 2013. Disponível em: [//historiar.uvanet.br/index.php/1/article/view/52](http://historiar.uvanet.br/index.php/1/article/view/52). Acesso em: 31 maio. 2025.



ENTRE SINAIS, TRAGÉDIAS E REFLEXÕES: O GEFPA COMO LUGAR DE ENCONTRO, DIVERSIDADE E CRIATIVIDADE

Paulo Willame Araujo de Lima¹

BETWEEN SIGNS, TRAGEDIES, AND REFLECTIONS: GEFPA AS A PLACE OF MEET, DIVERSITY, AND CREATIVITY

Resumo:

“Quem pisa na terra de meus ancestrais sente minha ira. Aqui, onde a raiz é forte, ninguém dobra.” É assim que fala uma das personagens da esquete “Raiz Quebrada”, adaptação da peça Gota D’Água, de Chico Buarque. Tal adaptação foi resultado de um processo coletivo de reflexão sobre o texto original, realizado nos encontros do GEFPA: Grupo de Estudos em Filosofia Prática e Acessibilidade. Este trabalho visa apresentar o GEFPA e sua potência na construção do pensamento crítico e no compromisso social, tendo a filosofia Política, Moral e Estética como conteúdo-base e a Acessibilidade Metodológica como diretriz pedagógica no planejamento dos encontros, que acontecem quinzenalmente. O GEFPA surge em uma escola regular de Pacajus-CE, com o interesse de produzir uma experiência educacional diferenciada: onde o processo de ensino-aprendizagem seja descentralizado, onde as demandas de interesse sobre o conteúdo estudado sejam construídas coletivamente e onde a reflexão filosófica não se limite ao campo abstrato da reflexão, mas chegue também em ações práticas efetivas e/ou em processos criativos que resultem das conversas e estudos realizados a partir da literatura filosófica, cultural bem como de outras mídias artísticas e pedagógicas que subsidiem os encontros do GEFPA.

Palavras-chave: Filosofia Prática 1. Acessibilidade 2. Teatro Filosófico 3. Pensamento Crítico 4. De(f)ormação 5.

Abstract:

“Whoever treads on the land of my ancestors feels my wrath. Here, where the root is strong, no one bends.” This is how one of the characters speaks in the skit “Broken Root,” an adaptation of Chico Buarque’s play “Gota D’Água”. This adaptation was the result of a collective process of reflection on the original text, carried out in the meetings of GEFPA: Study Group in Practical Philosophy and Accessibility. This work aims to present GEFPA and its potential in building critical thinking and social commitment, using Political, Moral, and Aesthetic Philosophy as its core content and Methodological Accessibility as a pedagogical guideline in planning the meetings, which take place every two weeks. GEFPA emerged in a regular school in Pacajus-CE, with the aim of producing a differentiated educational experience: where the teaching-learning process is decentralized, where the demands of interest regarding the studied content are collectively constructed, and where philosophical reflection is not limited to the abstract field of thought, but also reaches effective practical actions and/or creative processes resulting from conversations and studies carried out based on philosophical and cultural literature, as well as other artistic and pedagogical media that support the GEFPA meetings.

Keywords: Practical Philosophy 1. Accessibility 2. Philosophical Theatre 3. Critical Thinking 4. Dis(e)ducation 5.

¹Doutorando em Filosofia pela Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), na linha de Subjetividade, Arte e Cultura. Arte-educador no Coletivo Kintal de Afetos e Professor de Filosofia na SECULT-CE.
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5527-539X>

1. INTRODUÇÃO

A EEM. Dione Maria Bezerra Pessoa possui uma comunidade escolar com muita diversidade, participação e colaboração junto à instituição de ensino em questão. Estudantes atletas, artistas, trabalhadores, pessoas com deficiência (PCDs), LGBTQ+, negros, dentre várias outras identidades. O GEFPA surge com o interesse de juntar toda esta diversidade em um só espaço e produzir uma experiência educacional diferenciada: onde o processo de ensino-aprendizagem seja descentralizado, onde as demandas de interesse sobre o conteúdo estudado sejam construídas coletivamente e onde a reflexão filosófica não se limite ao campo abstrato da reflexão, mas chegue também em ações efetivas e/ou em processos criativos que resultem das conversas e estudos realizados a partir da literatura filosófica, cultural e de outras mídias artísticas e pedagógicas que subsidiam os encontros do GEFPA.

O objetivo geral do GEFPA enquanto projeto é promover o encontro, o estudo, a reflexão e a criatividade através das referências filosóficas da tradição da filosofia prática, ou seja, atrelada à Ética / Moral, à Economia / Política e à Estética / Filosofia da Arte. Para tanto, de modo mais específico, tem algumas ações e compromissos que o projeto assume. São eles:

- Realizar encontros quinzenais e/ou semanais durante os contra-turnos da Manhã e da Tarde;
- Funcionar em regime semestral, com certificado de participação para pessoas frequentes na rotina dos encontros por turno;
- Focar em demandas diferentes por semestre: no primeiro semestre do ano, acompanhar as demandas de projetos como o SuPCDs (que envolve a produção literária com estudantes laudados), o Lideranças do Presente (que envolve formação política ligada à história do movimento estudantil no Brasil, para os estudantes eleitos líderes de sala e interessados em compor chapa de candidatura para a gestão do Grêmio Escolar) e como o Projeto Mundo Grego (que é um projeto transdisciplinar, envolvendo as disciplinas de Linguagens e Códigos e Ciências Humanas através da literatura teatral da Grécia Clássica, em conexão com o contexto contemporâneo brasileiro);

Já no segundo semestre do ano, o GEFPA tem como compromisso conhecer e usar os recursos de acessibilidade comunicacional como LIBRAS, Audiodescrição, Braille, Legendas e Peças Táteis; unir

públicos diversos entre estudantes, funcionários, ex-alunos e familiares de estudantes que despertem interesse nos estudos praticados durante os encontros e no uso dos recursos de acessibilidade na vida social cotidiana.

O objetivo deste trabalho é, antes de qualquer coisa, apresentar o GEFPA como uma possibilidade viável e transformadora da realidade social que perpassa as escolas. Não é interesse fazer deste projeto e de suas ações um rígido modelo de ação pedagógica. Longe disso, este texto deseja apenas abrir portas e janelas nas paredes metodológicas e programáticas que as escolas públicas brasileiras da atualidade vivenciam a respeito, por exemplo, das composições curriculares, dos alcances de públicos estudantis diversos e do desenvolvimento da autonomia estudantil no processo de ensino-aprendizagem. Daí em diante, toda convergência com o GEFPA não terá relação alguma com uma cópia fria, mas sim vai poder reverberar ideias e adaptações de acordo com as demandas e realidades de quem assim quiser construir outros modos de ser e fazer a educação básica.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O GEFPA - enquanto projeto formalmente registrado no plano político-pedagógico da EEM Dione Pessoa - é um projeto já em exercício desde o primeiro semestre de 2024 e tem se tornado um espaço importante de encontro e de fortalecimento de demandas educacionais apresentadas não só pelos próprios estudantes, como também por parcelas significativas da comunidade escolar - como funcionários e ex-alunos. É neste contexto que um grupo diverso está podendo começar ou aprofundar os estudos na LIBRAS, por exemplo. Também em autores clássicos da Filosofia Ocidental, bem como autores novos e críticos da tradição europeia da Filosofia.

É no GEFPA também que estudantes, principalmente do Primeiro Ano do Ensino Médio, estão tendo tempo e acompanhamento filosófico adequado para estudar textos teatrais com a profundidade necessária para protagonizarem a adaptação dessas obras cênicas em esquetes que comuniquem não só sobre a obra adaptada, mas também sobre a realidade contemporânea e presente no entorno da comunidade escolar. É isto que vem acontecendo com as equipes de dramaturgias que vem acompanhando o GEFPA através do projeto Mundo Grego.

Um outro processo relevante que o GEFPA tem fortalecido é o processo de escrita criativa que os

estudantes com deficiência têm protagonizado através do projeto SuPCDs, que está construindo uma história fictícia sobre super heróis com deficiência que lutam contra grandes problemas sociais que causam exclusão e capacitismo.

Neste processo de criação e adaptações pedagógicas do GEPPA, algumas referências teóricas subsidiam as investidas metodológicas e os processos criativos. Uma das grandes referências é a ativista PCD Itxi Guerra, que em seu livro-manifesto intitulado "Luta contra o capacitismo: anarquismo e capacitismo", publicado no Brasil pela editora antifacista "TerraSemAmos". Neste texto, após explicar que não existe apenas um entendimento cristalizado para definir o que é deficiência, mas sim uma série de modelos da deficiência, os quais ela apresenta e critica cada um, desde o modelo biomédico, passando pelo modelo religioso, o modelo eugênico, até o modelo social da deficiência; a autora se posiciona em defesa do modelo radical da deficiência, sobre o qual ela diz que o modelo radical tem a deficiência deficiência como uma construção social, uma invenção das estruturas de poder que forjam a deficiência como um sistema de opressão.

Segundo Guerra, o modelo radical afirma que a deficiência é definida pelo grupo opressor, ou seja, as pessoas sem deficiência. São estes opressores, por sinal, que primeiro articulam a opressão contra as PCDs com outras opressões:

criando uma ideia intersetorial de deficiência. Afirma que todas as opressões (sexo, raça, orientação sexual...) em algum momento da história também foram consideradas deficiências. Está muito centrada na desconstrução da ideia de normalidade, bem como na reivindicação de justiça, o que é chamado de "disability justice". [...] A novidade deste modelo é que ele convoca uma resposta política. Não considera que exista uma deficiência nos corpos e mentes dos deficientes, uma vez que sua ideia é destruir a normalidade. Tudo isso tem o objetivo de alcançar a transformação social através da ação coletiva. Um ponto muito importante do modelo radical é o uso da linguagem, usam palavras que têm sido utilizadas como insultos para reapropriá-las e ressignificá-las. (GERRA, Itxi. 2021, p. 15. Grifo Nosso)

Resgatar a ideia de normalidade aqui para se contrapor a ela é lembrar que a norma, o padrão, o modelo também é uma invenção, pois não há nada de natural no campo da cultura - enquanto produção coletiva e humana no seio da sociedade. Tudo que é criado, compartilhado, lembrado ou esquecido, valorizado ou abandonado na experiência coletiva vai formando os precedentes, as tradições e as rupturas que estruturam as relações sociais. Neste sentido, a norma é

uma invenção forjada para traçar uma linha divisória entre quem detém o poder de dominação e quem está sujeito às investidas desta dominação - seja para submeter-se ou para rebelar-se.

Aos que se submetem, o fazem tendo em vista o interesse de compor a norma, de participar do padrão, de pertencer à narrativa hegemônica que conserva o poder e, conseqüentemente, conserva consigo a régua do que é certo e do que é errado. Aos que se rebelam, o sistema opressor - com toda sua estrutura de poder que se organiza em diversas camadas de opressão que vai desde o silenciamento, o apagamento, a deslegitimação do discurso até à exclusão da convivência e à negação da vida - certamente este sistema se comprometerá com o sufocamento da insurgência. Se colocar na contramão da normalidade é - pode-se dizer como consequência, em um país forjado na mão-de-ferro da colonização - se colocar contra a colonialidade.

A busca por uma "disability justice", a qual o podemos traduzir, em um sentido brasileiro como uma "justiça Def" ou uma "justiça aleijada", não pode ser um mero exercício retórico. Precisa ser uma prática diária e coletiva. Precisa começar das bases, de forma insurgente, e cobrar coletivamente das pontas do poder hegemônico as condições necessárias para o exercício desta justiça que veja na diferença a própria métrica necessária para ponderar o nível de atenção, suporte e reparação que cada demanda pessoal ou social apresenta. Isto vale tanto para contextos jurídicos como também deve ser uma orientação importante para o exercício do poder no contexto escolar, posto que na estrutura hegemônica - principalmente no contexto da escola pública - existe sim um parâmetro normativo das hierarquias de poder entre Gestão > Professores > Funcionários > Estudantes > Comunidade Escolar.

A respeito dos desafios de lidar com essas hierarquias - que tem desdobramentos inclusive nas metodologias e conteúdos praticados no contexto escolar, cabe lembrar das dicas fortuitas do arte-educador, professor e filósofo brasileiro Augusto Boal, quando nos lembra em seu livro "Estética do Oprimido" que a palavra, a imagem e o som, foram formas e conteúdos instituidores e mantenedores de opressões. E que é necessário descolonizar tais recursos, tornando-os também ferramentas para práticas de emancipação coletiva. Nesta disputa de narrativas que constroem e dominam o mundo através da atribuição de sentidos, Boal nos lembra da importância estratégica da arte neste processo:

Sem exageros catastrofistas, estamos mergulhados na Grande Guerra Mundial da Des-comunicação, insidiosa e sub-reptícia, quinta-coluna onipotente e onisciente. O

palco como na plateia. É o encontro das intenções diversas que criam o sentido comum da cena. E é este sentido comum que comunica - seja para valorizar, homenagear, criticar, denunciar ou anunciar os dilemas e as transformações sociais.

Por fim, esta conexão forte do GEFPA com as artes cênicas e literárias vem também da forte influência do Professor e Arte-educador Nágilo Menezes, que em seu processo criativo para a escrita de seu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de Licenciatura em Teatro, realiza um experimento cênico - ainda em 2023, com colegas professores, a partir da dramaturgia de Bertolt Brecht, levantando inquietações, insatisfações e desejos profissionais e políticos de professores diante a rotina exaustiva e desrespeitosa que professores e professoras, no geral, vivenciam no exercício de suas profissões.

Em seu TCC - defendido em 2024, em uma noite que tristemente coincide com o dia em que a escola sofreu um atentado que colocou em risco a vida de muitos profissionais e estudantes - Menezes registra o espírito do que na prática já vinha sendo praticado desde 2023, com sua pesquisa conectando o teatro político brechtiano e seus colegas professores, bem como com a criação e execução das primeiras edições do projeto Mundo Grego, que se inicia em 2023, através de uma colaboração entre as disciplinas de Artes e Filosofia, passando no ano seguinte a contar com a presença de outras disciplinas - como História e Português. Em seu texto, fica nitido a sua compreensão de que um duplo do teatro é exatamente sua força política:

Pensar política no teatro é partir do princípio que o corpo é político, o cabelo é político, tudo é político, e principalmente pensar que o político não substitui o estético. Entender que o teatro é lugar de observação da sociedade e que uma peça, uma cena, uma performance dentre outras formas podem chegar nesse espaço de percepção do que está se vivendo. Assim, podemos compreender que partindo dessas acuidades oriundas das pessoas, torna-se interessante saber a mobilização que o teatro produz em cada ação e dessa maneira instigar a sociedade ao entendimento da expressão proposta pelo autor. (MENEZES, Nágilo. 2024, p.28)

O GEFPA, antes de estar sistematizado como um grupo de estudos dentro de uma instituição de ensino, nasce de modo orgânico, como um acompanhamento crítico-reflexivo de processos criativos no projeto Mundo Grego. Quando, só depois, a comunidade escolar - especialmente ex-estudantes (de modo mais corriqueiro o concludente do Ensino Médio, Kauan Paulino) e funcionários da escola (de modo mais presente, a secretária Paula Izabelle), cobram e colaboram para a

criação de um espaço de encontro, trocas de referências, compartilhamento de processos criativos que vinculasse principalmente o estudo de Filosofia e da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. É assim que, em 2024, surge de forma sistematizada o projeto GEFPA, que no plano político pedagógico da escola está registrado da seguinte forma:

O Grupo de Estudos em Filosofia Prática e Acessibilidade (GEFPA) é um espaço para criação e aplicação de novas metodologias de ensino-aprendizagem que exercitem a Acessibilidade educacional e cultural em suas diversas frentes: atitudinal, comunicacional, estética e metodológica, por exemplo. Tem como objetivo criar maior interação entre professores e estudantes durante encontros periódicos para compartilhar leituras, interpretações e proposições a respeito de referências filosóficas e acessíveis sobre Ética/Moral, Política, Arte e Cultura, do Erudito ao Popular, do Clássico ao Contemporâneo, do Técnico ao Artesanal. (EEM DIONE PESSOA, 2025, p.19)

3. METODOLOGIA

A metodologia que o GEFPA aplica em seus encontros se relaciona com práticas metodológicas paulo-freireanas - de uma educação crítica e libertadora - em diálogo com metodologias de trabalho oriundas da Acessibilidade Cultural, principalmente das pesquisas e produções culturais realizadas pelo Coletivo Kintal de Afetos. Deste modo, o processo se dá pelo alinhamento dos encontros do GEFPA com o calendário escolar, de modo que haja primeiramente uma proposta inicial feita pelo professor coordenador do Grupo, de conteúdos a serem estudados, mas que haja também abertura para proposições e realizações dos participantes do grupo, onde o professor segue acompanhando como mediador, facilitador e também como aprendiz, numa relação dialógica, onde o professor também aprende com os estudantes durante a rotina dos encontros.

Como rotina de processo temos, a cada semestre, um novo ciclo que consiste em atender as seguintes etapas:

1. Divulgação das inscrições indicando turnos, dias, horários e datas do primeiro encontro presencial.
2. Realização dos primeiros encontros por turno, considerando o calendário escolar.
3. Adaptação da rotina por semestre.
4. Atividade de conclusão do semestre.
5. Entrega dos certificados de participação.

objetivo claro dessa nova modalidade de guerra é o domínio, não de territórios geográficos, mas de cérebros. É neste campo de batalha que se deve situar a Arte Popular. Todas as Artes. Temos que ser aliados nesta guerra contra o fascismo do discurso unívoco. Os adeptos da globalização econômica desejam o monopólio cinematográfico, fonográfico e de todos os meios de comunicação para que nos possam impor suas idéias e desejos, fazendo-nos crer que são nossos desejos e idéias. Temos que lhes impor uma outra Globalização: somos Sujeitos! O teatro é também um meio de comunicação, embora mais complexo do que o simples noticiário radiofônico. (BOAL, 2009, p.24* Grifo nosso)

Quando se fala neste texto sobre a necessidade de uma "de(f)ormação" (o que propõe-se uma tradução para o inglês como "dis(e)ducation", tentando preservar a etimologia do termo forjado em português), o que se busca é ter uma expressão que possa - nela mesma - evidenciar a necessidade de um desmonte da norma, da escolha de lado nessa nova modalidade de guerra.

Uma de(f)ormação é uma formação que tem como matriz metodológica a observação da cultura Def, ou seja: que está atenda a ao modelo radical da deficiência que entende a deficiência como uma sistema intersectorial (ou poderia-se ainda dizer com os movimentos identitários e críticos: um sistema interseccional, encruzilhado) com as demais formas de opressão, entendendo que todo sujeito é complexo, composto por camadas diversas, como por exemplo: raça, classe social, gênero, sexualidade, territorialidade. Portanto, falar de deficiência não deveria ser sinônimo de falar de lesão. Falar de deficiência é falar de diferença social que sofre exclusão e desigualdade.

O (f) entre parênteses - na composição do termo "De(f)ormação" indica essa intersecção entre a expressão Def (tal como o movimento das pessoas com deficiência tem utilizado, principalmente no contexto cultural, para se referir à uma percepção comum da realidade que atravessa aqueles e aquelas que experimentam o mundo mediados pela camada identitária da deficiência. Mas seu isolamento da primeira sílaba (De) também busca evidenciar a presença do mesmo prefixo que marca uma vertente teórica crítica aos efeitos da colonização, vertente essa da qual nos aproximamos na medida mesma da crítica e da proposição de alternativas na contramão da colonialidade (este efeito colateral da colonização na vida subjetiva, coletiva e simbólica dos povos que viveram o sistema econômico da colonização e que lidam ainda hoje com seus efeitos não só econômico, mas também educacionais, religiosos, estéticos, enfim: culturais. Estamos falando aqui da

"decolonialidade". Nos aproximamos deste pensamento decolonial do qual a escritora nigeriana Chimamanda Adichie, quando nos alerta do perigo de uma história única - lembrete este que o próprio Augusto Boal já havia feito em sua Estética do Oprimido, quando fala da necessidade de criar aliados contra essa guerra fascista do discurso unívoco.

O teatro, para Boal, é lido como um meio de comunicação mais complexo exatamente porque ele se utiliza necessariamente da imagem, da palavra e do som para contar histórias. E nessa guerra que ele revela, um teatro comprometido com a emancipação do povo contra as opressões vividas deve levar em consideração a descolonização de todos os três meios de construção e compartilhamento de sentidos: imagem, palavra e som precisam constantemente serem reavaliadas e colocadas em xeque contra sua força colonizadora e em favor de sua potência libertadora também, pois há um muito de ambiguidade - que também podemos chamar de polissemia - na relação entre os significantes e seus significados. Este é um dos principais motores teóricos que sustentam a prática do GEFPA intimamente atreladas ao estudo de textos dramaturgicos e à experimentações cênicas.

Uma outra matriz referencial para a sistematização e a ampliação do GEFPA em todas as frentes de atuação dele - tendo como mote principal o contato com a literatura e com o teatro - é a influência da pesquisa doutoral que está sendo realizada na Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP)² que também tem tensionado essa discussão teórica através do escritor e filósofo francês Jean-Paul Sartre que também vê na literatura e no teatro formas efetivas do artista / escritor / dramaturgo evocar a liberdade do leitor / espectador. A arte da escrita convoca à presença livre da imaginação, da produção de imagens e sons através de palavras. Cada história lida é uma história recontada a partir da base referencial de cada leitor e de suas inquietações (sejam elas pessoais ou coletivas, presentes ou passadas).

Um livro é um objeto cristalizado e sem vida enquanto estiver preso na estante. É o folhear de suas páginas - ou podemos dizer, com os audiobooks acessados pelo GEFPA - é a audição de cada frase que vai dando vida aos caracteres presos em cada linha. Do mesmo modo, um espetáculo só torna-se completo quando o público o assiste. O teatro - como todas as artes cênicas - é a arte da presença. Para que haja uma comunicação válida comprometida com a verdade da existência humana, é necessário haver presença tanto no

²Esta pesquisa está sendo realizada pelo Prof. Paulo Willame Araujo de Lima, na linha de Subjetividade, Arte e Cultura, com o título "Filosofia Dramática em Sartre: o teatro como crítica à moral. Previsão de término, entre o final de 2026 e início de 2027".

4. DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

A existência do GEFPA e suas atuações tem gerado impactos bem positivos com novas formas de compreensão da realidade e novos conhecimentos aplicáveis na vida social prática como, por exemplo, integrantes do Grupo iniciar uma conversa em LIBRAS com uma pessoa surda. Ou a melhor compreensão de conflitos sociais que estejam acontecendo ou já tenham acontecido, mas que deixaram desdobramentos históricos que de algum modo cruzam com a vida cotidiana das pessoas do Grupo.

Um outro impacto extremamente relevante tem sido na qualificação dos trabalhos desenvolvidos pelas equipes de dramaturgia do projeto Mundo Grego. Dentre estes impactos positivos, cabe destacar o texto de adaptação da obra dramaturgic de Chico Buarque e Paulo Pontes, intitulada "Gota D'água". Esta adaptação foi realizada pela equipe de Dramaturgia do 1º Ano-E, com a colaboração dos demais participantes do GEFPA, e contextualiza a releitura da tragédia de Medeia não mais para os morros do Rio de Janeiro (como fizeram os autores desta tragédia brasileira), mas sim para o quilombo de Pacajus, discutindo questões como pertencimento ao território, conflitos de interesses éticos e políticos, bem como a valorização da espiritualidade dos povos indígenas e africanos.

Uma outra montagem de espetáculo que não só o texto adaptado ficou muito bom, mas também a cena - lapidada também através de encontros do GEFPA - foi a adaptação da peça "Mãe Coragem e os Seus Filhos", de Bertolt Brecht, pois como avalia Jean-Paul Sartre, em seus textos do "Situations, IX",

Não se trata mais de contemplar a imobilidade de substâncias que são o que são, nem de encontrar as regras de uma sucessão de fenômenos. É sobre o homem - que é tanto um agente quanto um ator - que produz e atua seu próprio drama, vivendo as contradições de sua situação até a solução de seus conflitos. Uma peça (épica - como as de Brecht - ou dramática) é a forma mais apropriada, hoje, para mostrar o homem em ato (isto é, o homem, simplesmente). E a filosofia, de outro ponto de vista, é desse homem que ela pretende se ocupar. É por isso que o teatro é filosófico e a filosofia é dramática.»

O mito, marca secular da religiosidade popular grega, é aqui tido como uma marca da verdade expressa através do simbólico. Comunicar-se através de uma simbologia mítica é transpor os limites históricos da narrativa para identificar certo retorno da história, conectando assim passados e futuros no presente. O resgate do mito é o apelo à manutenção e valorização da

memória como estratégia de aprimoramento da consciência existencial, mas também estratégia de transformação da realidade social, através da tomada de consciência dos erros históricos passados e a busca autônoma pelo desvio dos mesmos erros.

É no resgate e atualização do mito da Mãe Coragem, comerciante imersa nas contradições morais e econômicas de uma guerra injusta, que jovens da turma 1ºD do Ensino Médio da Escola Dione Pessoa atualizaram os temas abordados pelo texto e, presentificando-os através da cena, transportavam a todos os espectadores para os conflitos injustos e letais entre Israel e Palestina, por exemplo - ocorridos durante 2025 - ano no qual ocorreram as duas produções cênicas aqui comentadas: a adaptação de Gota D'água (portanto renomeada como Raiz Quebrada) e a adaptação de Mãe Coragem.

Um outro processo de trocas de referências e experiências também merece destaque - agora referente ao segundo semestre de 2025 - onde os próprios participantes do grupo propuseram apresentariam um pouco dos livros que estivessem lendo - independente do gênero literário ou área de especialidade. Daí, cabem dois destaques de escolhas feitas de modo autônomo e de apresentações bem estruturadas e que fomentaram ricos debates.

O primeiro destaque foi a apresentação do livro "O Deus que destrói sonhos", do teólogo brasileiro Rodrigo Bibó. Esta apresentação foi feita pelo estudante - autista - Pedro Lucas Costa Lima, da turma do 2ºH, no ano em questão - mas que já acompanha o grupo desde seu primeiro ano na escola, em 2024. Nesta ocasião, tivemos a oportunidade de conversar sobre dilemas morais que atravessam as inquietações religiosas como a origem do mal, a autonomia das escolhas, as angústias marcadas pelas incertezas do futuro. E para tanto evocamos autores da tradição filosófica como Agostinho de Hipona e Soren Kierkegaard.

O segundo destaque, por sua vez, foi a apresentação do livro Dom Casmurro - de Machado de Assis. Este livro foi apresentado por Francisco Luis do Espírito Santo Filho, estudante do 1ºE, em 2025, negro, e um dos responsáveis pela adaptação original intitulada Raiz Quebrada. Na ocasião tivemos a oportunidade de discutir sobre os critérios para a instituição ou percepção de uma verdade, da influência das emoções na percepção do real, da narrativa em primeira pessoa como uma matriz de parcialidade, sobre a qual o discurso universalizante tende a questionar, dentre muitas outras questões que mobilizaram, por exemplo, autores como Nietzsche, Platão e Aristóteles. Abordar as inconcórdias do amor em Dom Casmurro foi um dos

maiores incentivos para terminarmos o segundo semestre do ano realizando como trabalho de conclusão do semestre um banquete de lanches compartilhados, onde foi trabalhado o livro O Banquete, de Platão, que tem o amor e a sabedoria como temas centrais e intimamente conectados.

Um outro resultado expressivo marcou os trabalhos do segundo semestre do GEFPA: tivemos alguns contatos e parcerias firmados com a Secretaria do Desenvolvimento e Meio Ambiente, da cidade de Pacajus, para - inspirados pelas pesquisas realizadas na Feira de Ciências DP Científico, podermos pensar estratégias de uma comunicação acessível com o em torno da comunidade escolar conscientizando para a responsabilidade coletiva a respeito do cuidado com o território e com a biodiversidade presente nele. Foi como desdobramento dessas conversas que o GEFPA construiu um banner para enviar à prefeitura, mediante ofício, solicitando impressão e fixação do mesmo em pontos estratégicos da comunidade no entorno da escola. Este processo de comunicação acessível levou organicamente o GEFPA a criar um perfil no Instagram, para se comunicar com as pessoas interessadas em interagir mais com as ações e reflexões promovidas pelo Grupo: @gefpa.dp.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os encontros do GEFPA - previstos inicialmente para acontecerem quinzenalmente - eventualmente passava por períodos de encontros semanais, atendendo a demandas de reuniões e deliberações necessárias a respeito, por exemplo, dos ensaios para a culminância do primeiro semestre, com a apresentação cênica das adaptações literárias, ou mesmo diante dos encontros para debater sobre as questões ambientais que surgiram como desdobramento das pesquisas da Feira de Ciências e dos encontros com a Secretaria Municipal do Desenvolvimento e Meio Ambiente de Pacajus.

O que queremos com este artigo/relato de experiência é, na verdade, compartilhar! Compartilhar um pouco do que estamos construindo juntos e disponíveis ao risco da errância como parte do processo, como nos ensina Walter Kohan. O que queremos é dizer que certamente não é possível replicar tais experiências em contextos históricos, geográficos e sociais diferentes dos quais elas foram vividas. Mas a memória de tais experiências podem colaborar para o vislumbre da repetição de certos padrões ou consequências a partir de certas ações ou causas. Quem sabe das razões do que faz certamente saberá lidar com os desafios que lhe

aparecem. O que fizemos aqui foi o exercício de expressar quais as razões em destaque para fazermos o que fizemos e continuaremos a fazer, comprometidos com o mesmo projeto de sempre: uma transformação social que vise a emancipação contra a colonialidade imposta a nossos corpos, mentes e relações vitais

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ALENCAR, Adália; BOTELHO, Adriana; BATISTA, Ana L.; SILVIA, Ana M.; NASCIMENTO, Benjamin; FILHO, João B.; SILVA José A.; RAMOS, Marcus; VELOZO, Maria Vitória; ROCHA, Roberta; OLIVEIRA, Lincoln. **Juazeiro Verde** - Ceará: Juazeiro do Norte, 2023.

ASSIS, Machado de. **Dom Casmurro**. São Paulo: Principis, 2019. (Clássicos da literatura mundial).

BIBO, Rodrigo. **O Deus que destrói sonhos**. São Paulo: Thomas Nelson Brasil, 2021.

BOAL, Augusto. **A estética do oprimido**. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

BRECHT, Bertolt. **Mãe coragem e seus filhos: uma crônica da guerra dos trinta anos**. Tradução de Geir Campos. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

BUARQUE, Chico. PONTES, Paulo. **Gota D'água** - São Paulo: Círculo do Livro, 1975.

KHOAN, Walter. **Paulo Freire, mais que nunca: uma biografia filosófica** - Belo Horizonte: Vestígio, 2019.

PLATÃO. O Banquete; **Fédon; Sofista; Político**. Tradução de José Cavalcanti de Souza, Jorge Paleikat e João Cruz Costa. 5. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1991.

SARTRE, Jean-Paul. **Situations, IX: mélanges**. França: Gallimard, 1972.



DA FILOSOFIA DA PRÁXIS À SALA DE AULA: PAULO FREIRE, MARX, GRAMSCI E A CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO CRÍTICA E LIBERTADORA

Marney Eduardo Ferreira Cruz¹

FROM THE PHILOSOPHY OF PRAXIS TO THE CLASSROOM: paulo freire, marx, gramsci, and the construction of a critical and liberating education

Resumo:

O artigo analisa a Filosofia da Práxis como fundamento epistemológico e político da educação libertadora em Paulo Freire, em diálogo com Karl Marx e Antonio Gramsci. Parte da compreensão da práxis como unidade dialética entre ação e reflexão, orientada à transformação da realidade e à emancipação humana. A pesquisa, de natureza qualitativa, fundamenta-se no materialismo histórico-dialético, realiza revisão bibliográfica das obras centrais de Freire e de intérpretes contemporâneos, mobilizando categorias como práxis, diálogo, conscientização, ética e inédito viável. Evidencia que Freire reelabora a tradição marxista ao transpor a práxis para o campo pedagógico, superando a dicotomia entre teoria e prática e criticando o modelo de educação bancária. O diálogo assume papel central como postura epistemológica e ética, promovendo a construção coletiva do conhecimento e a formação da autonomia intelectual. O conceito de inédito viável é apresentado como horizonte de transformação concreta das situações-limite vividas pelos sujeitos históricos. O artigo também discute a relevância da Filosofia no currículo escolar brasileiro, especialmente diante das reformas do ensino médio, defendendo-a como espaço privilegiado de formação crítica. Conclui-se que a Filosofia da Práxis permanece atual frente às desigualdades sociais e às disputas políticas em torno da educação, constituindo-se como referência para uma pedagogia democrática, humanizadora e comprometida com a transformação social.

Palavras-chave: Filosofia da Práxis 1, Educação Libertadora 2, Pedagogia do Oprimido 3.

Abstract:

The article analyzes the Philosophy of Praxis as the epistemological and political foundation of liberating education in Paulo Freire, in dialogue with Karl Marx and Antonio Gramsci. It is grounded in the understanding of praxis as the dialectical unity between action and reflection, oriented toward the transformation of reality and human emancipation. The research, qualitative in nature, is based on historical-dialectical materialism and conducts a bibliographic review of Freire's central works and contemporary interpreters, mobilizing categories such as praxis, dialogue, conscientization, ethics, and the "viable unheard-of." It demonstrates that Freire reworks the Marxist tradition by transposing praxis into the pedagogical field, overcoming the dichotomy between theory and practice and criticizing the banking model of education. Dialogue assumes a central role as both an epistemological and ethical stance, fostering the collective construction of knowledge and the development of intellectual autonomy. The concept of the viable unheard-of is presented as a horizon for the concrete transformation of the limit-situations experienced by historical subjects. The article also discusses the relevance of Philosophy in the Brazilian school curriculum, especially in light of high school reforms, defending it as a privileged space for critical formation. It concludes that the Philosophy of Praxis remains current in the face of social inequalities and political disputes surrounding education, constituting a reference point for a democratic, humanizing pedagogy committed to social transformation.

Keywords: Philosophy of Praxis 1, Liberating Education 2, Pedagogy of the Oppressed 3.

¹Mestre em Educação - UnB. Bacharel em Filosofia - UFC. Licenciado em Pedagogia - FAK. Professor substituto - UFC. Email: marney@virtual.ufc.br Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4367956536747981>
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3627-3433>

1. INTRODUÇÃO

A educação, na sua base, nunca é um ato neutro. Ela pode ser instrumento de domesticação e reprodução da ordem vigente, ou se constitui como uma "prática da liberdade", na definição de Paulo Freire. É neste segundo caminho que se insere a Filosofia da Práxis, um conceito que, depois de criado por Karl Marx, reelaborado por Antonio Gramsci, foi aprimorado e colocado em prática por Freire, transcende o campo da pura especulação filosófica para se tornar o alicerce de uma proposta pedagógica radicalmente transformadora. Este artigo tem como objetivo compreender a filosofia freiriana, demonstrando como ela se configura não como um método, mas como uma orientação epistemológica e política para a educação, cujo fim último no entendimento de Freire pode ser a emancipação humana.

Em um mundo de desigualdades crescentes, de disseminação de informações superficiais e de persistência de modelos bancários de educação – onde o aluno é um mero depositário de conhecimentos –, a obra de Freire é uma resposta relevante, justificando o presente artigo. Ela nos convida a repensar a relação entre educador e educando, o currículo, a avaliação e o próprio propósito da escola. Como afirma Fáveri (2006, p. 45), "a educação não é um mero processo de transmissão de conhecimentos, mas uma prática social que deve ser crítica e libertadora". Neste sentido, a Filosofia da Práxis não é um resquício de uma obra literária histórica, uma relíquia do passado, mas uma ferramenta urgente para o presente.

A problemática central deste artigo é: como a Filosofia da Práxis, enquanto união de teoria e prática, pode ser efetivamente implementada em contextos diversos, como no ensino de filosofia no ensino médio, para superar a educação tradicional e fomentar a autonomia e a criticidade dos educandos? Para responder a essa questão, o artigo estrutura-se em seções que exploram o referencial teórico da práxis, suas influências filosóficas, a biografia de Freire como elemento fundante de seu pensamento, a metodologia de pesquisa adotada, aplicações práticas detalhadas e, por fim, as considerações finais que reiteram a vitalidade do legado freireano.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 A FILOSOFIA DA PRÁXIS

A formulação da chamada "Filosofia da Práxis" tem sua origem no processo pelo qual Karl Marx rompeu

simultaneamente com o idealismo especulativo hegeliano e com o materialismo contemplativo de Ludwig Feuerbach. A superação dessas tradições ocorre por meio da síntese dialética, na qual se reconhece a primazia das condições materiais de existência, sem reduzir o ser humano a um mero produto dessas condições. Ao contrário, Marx concebe a realidade como processual, histórica e produzida pela ação humana. Desse modo, emerge o conceito de práxis, entendido não como simples prática empírica, mas como unidade orgânica entre ação e reflexão, entre o material e o ideal, entre a transformação objetiva do mundo e a autotransformação subjetiva do agente histórico (Marx, 2007). A práxis, portanto, corresponde à atividade consciente pela qual os seres humanos produzem e reproduzem sua vida e, ao fazê-lo, constroem a própria história ou como diria Marx:

Os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha, e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, ligadas e transmitidas pelo passado (Marx, 2011, p. 25).

Os textos de 1845-1846 são fundamentais para compreender essa virada filosófica. Nas Teses sobre Feuerbach, Marx critica o materialismo anterior por concebê-lo como mera contemplação da realidade. Na Tese I, escreve:

O defeito fundamental de todo o materialismo anterior - inclusive o de Feuerbach - é que o objeto, a realidade, o sensível, só é concebido sob a forma de objeto ou de intuição; mas não como atividade humana sensível, prática, não subjetivamente. Daí que o lado ativo fosse desenvolvido, de maneira abstrata, pelo idealismo - que naturalmente não conhece a atividade real, sensível, como tal (Marx, 2007, p. 533).

A redefinição da atividade humana como prática material e transformadora culmina na célebre Tese XI, que sintetiza a Filosofia da Práxis: "Os filósofos têm apenas interpretado o mundo de diversas maneiras; o que importa é transformá-lo." (Marx, 2007, p. 535). O conceito de práxis, com raízes na filosofia aristotélica, *Theória - Poiésis - Práxis* (contemplação, produção, ação propriamente dita), foi radicalmente reformulado pela tradição marxista, particularmente por Antonio Gramsci em seus Cadernos do Cárcere.

Para Gramsci (2001), onde é compreendida como uma atividade humana concreta que unifica a subjetividade (teoria, vontade) e a objetividade (prática, condições materiais). Não se trata de aplicar uma teoria preexistente à prática, mas de um processo dialético no qual a ação transforma a realidade e, ao fazê-lo,

transforma o próprio sujeito que age e sua compreensão teórica. Vale citar que além de reelaborar o conceito de práxis, Gramsci defende uma educação ligada ao seu entendimento sobre cultura, política e sociedade. Para ele, a educação é vista como um instrumento para a transformação social e política, permitindo que os indivíduos desenvolvam uma consciência crítica e a capacidade de análise para questionar e transformar a realidade em que vivem.

A educação não pode ser reduzida a um simples ato de ensino; ela deve ser um processo de formação integral do homem, onde se desenvolvem não apenas as capacidades intelectuais, mas também as habilidades práticas e a consciência crítica. O objetivo da educação deve ser a libertação do indivíduo, permitindo que ele se torne um agente ativo na transformação da sociedade. Portanto, a educação deve promover a reflexão sobre a realidade e a capacidade de agir sobre ela, contribuindo para a construção de uma nova cultura (Gramsci, 1980, p. 150).

Ele argumenta que a educação deve ser um meio para promover a igualdade e a justiça social, especialmente entre as classes populares. Gramsci também aborda a questão da hegemonia cultural, afirmando que a classe dominante impõe seus valores e ideais através das instituições educacionais. No entanto, essa hegemonia pode ser contestada e transformada por meio de uma educação que promova valores de equidade. Segundo ele,

a educação deve ser um direito universal e não um privilégio, permitindo que todos tenham a oportunidade de participar ativamente da vida política e cultural (Gramsci, 2001, p. 34).

Nesse sentido, a luta por uma educação libertadora é uma luta política. Como ele afirma: "A educação é um ato político, uma forma de luta pela hegemonia" (Gramsci, 2001, p. 45). Em suma, a concepção de educação de Antonio Gramsci é uma abordagem crítica e transformadora que busca não apenas transmitir conhecimento, mas empoderar e promover a justiça social. Assim como Paulo Freire, Gramsci enxergava a educação como um processo contínuo de formação e conscientização para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Freire absorve e adapta o conceito de práxis para o campo educacional, ou seja, para uma pedagogia da práxis. Em Pedagogia do Oprimido, a práxis é definida como "a reflexão e a ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo", humano esse inacabado, com vocação para "ser mais" (Freire, 2016, p. 52). A "reflexão" para Freire, não é um exercício intelectual descolado da realidade; é uma reflexão sobre a ação e

para uma nova ação, a melhor maneira de pensar, é pensar a prática (Freire, 1996). Da mesma forma, a "ação" não é um ativismo cego, mas uma ação informada pela crítica, pela leitura do mundo. Barros (2022, p. 78) destaca que este movimento contínuo é o que permite a "conscientização", processo pelo qual os educandos deixam de ver a realidade social como um dado natural e imutável (uma "consciência ingênua") e passam a compreendê-la como uma construção humana, passível, portanto, de ser alterada (uma "consciência crítica").

O pensamento de Freire tem uma vocação humanista, concebe o ser humano inacabado, como ser de relações, de cultura, dos diálogos, de interações, de profunda solidariedade, que está dentro de uma ética, junto com a amorosidade, a tolerância e a perseverança. A práxis pode ser resumida como prática-teoria-prática, a ação-reflexão-ação, uma concepção dialética do conhecimento, dinâmica onde o ponto de partida e de chegada é a prática. O diálogo é o elemento catalisador da práxis na educação freireana. Freire (2016, p. 107) é taxativo: "Não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens". Este diálogo, contudo, não é uma mera conversa ou técnica de facilitação mas uma "postura dialógica", é uma práxis ético-pedagógica que transcende a simples conversa para se estabelecer como um encontro horizontal entre sujeitos mediadores do mundo, rompendo com a "educação bancária" e sua lógica de dominação.

Fundamentada em pilares como amorosidade, humildade, esperança e fé na capacidade humana de criar, essa abordagem transforma o ato educativo em um processo de coinvestigação da realidade, onde educador e educando constroem o conhecimento coletivamente. Ao valorizar o saber prévio e os "temas geradores" extraídos da vida do aluno, o diálogo freiriano promove a conscientização crítica e a autonomia, transformando a educação em uma ferramenta política de libertação que busca não apenas compreender o mundo, mas agir sobre ele para transformá-lo em uma sociedade mais justa e humana (Freire, 2016).

A postura dialógica é uma postura epistemológica e ética. Epistemológica, como construção do conhecimento, porque reconhece que o conhecimento não é monopólio do educador, mas é construído na relação horizontal entre sujeitos que trazem saberes diferentes. Uma ação-reflexão com "curiosidade epistemológica" que é uma curiosidade crítica, um movimento de inquietação que se torna rigoroso, metódico e investigativo na busca pela compreensão dos objetos e dos fatos e por um pensar correto (Freire, 1996).

O pensar correto não é um processo no qual o sujeito que pensa se isola do mundo e dos outros, na pura objetividade, para, a seguir, voltar ao mundo, já agora para 'salvá-lo', como se a salvação fosse o resultado de seu pensar solitário. Pelo contrário, o pensar correto é dialógico e comunicativo. É uma forma de estar no mundo e com o mundo, com os outros. Não há, por isso mesmo, pensar correto sem uma ética rigorosa (Freire, 1996).

Ética em Freire é ter consciência de si e do mundo, o que gera a responsabilidade de agir para mudar realidades opressoras, em vez de ser um mero produto passivo de fatores sociais ou genéticos. A tarefa ética universal do ser humano é "eticizar o mundo", ou seja, humanizá-lo através da negação da desumanização, promovendo a dignidade e o "ser mais". A ética também permeia a educação que nunca deve ser neutra, mas sim um ato político que conscientizaria os educandos sobre as estruturas de exploração, de opressão, de expropriação para que lutem por sua libertação. A ética freireana se concretizaria na práxis, onde a reflexão sobre a realidade (crítica) e a ação transformadora se unem para promover a liberdade e a justiça social, combatendo o fatalismo e o derrotismo através do "inédito viável" (Freire, 2016). Esse conceito define as possíveis soluções transformadoras, embora ainda "inéditas" na prática, se tornariam "viáveis" por meio de uma ação coletiva e com consciência de classe.

O "inédito viável" deve ser operado através de uma síntese dialética em três fases: situação-limite, ato-limite e o inédito viável. É nesse caminho dialógico que a curiosidade ingênua se torna curiosidade epistemológica, e o educando se assume como um ser inacabado, mas em permanente processo de "ser mais" (Freire, 1996).

2.2 INFLUÊNCIAS FILOSÓFICAS

A originalidade do pensamento de Freire reside em sua capacidade de sintetizar correntes filosóficas, costurando-as em uma proposta coesa e poderosa. Do existencialismo, Freire herda a ênfase na liberdade, na responsabilidade e na vocação ontológica do ser humano para "ser mais". A educação, portanto, deve possibilitar que o educando se perceba como um "projeto" e não como uma "coisa" determinada. A fenomenologia contribui com a valorização do "mundo da vida" (Lebenswelt). A educação não pode começar de abstrações desconectadas; deve partir da experiência concreta, das percepções e dos saberes culturais dos educandos. Fáveri (2006, p. 61) observa que "a educação freireana é profundamente existencialista, pois parte da experiência concreta do aluno como fundamento para a

reflexão filosófica". O círculo de cultura, por exemplo, é uma materialização desta influência, onde a realidade vivida é o principal texto a ser decifrado.

Vê-se então que muitas são as formas de interpretar os textos e dentre elas mais uma que influenciou Freire foi a Teologia da Libertação, uma corrente teológica que floresceu na América Latina nos anos 1960, onde as desigualdades sociais eram preponderantes em concomitância com o surgimento, organização e fortalecimento de movimentos sociais, exerceu uma influência profunda em Freire. A educação não pode ser neutra; ela está sempre a serviço da humanização ou da desumanização. Conforme o pensamento de Freire (2016), a educação deve estar a serviço da libertação dos oprimidos, resgatando sua dignidade e seu direito à palavra. A noção de "amor" em Freire, frequentemente mal compreendida, vem desta fonte: é um amor revolucionário, amorosidade, um ato de coragem e compromisso com a transformação social.

Já o marxismo, como acena-se anteriormente, oferece a ferramenta para uma análise estrutural e crítica das desigualdades. Freire (2016, p. 40) critica agudamente o capitalismo por sua lógica desumanizadora:

A desumanização, que não se verifica apenas nos que têm sua humanidade roubada, mas também, ainda que de forma diferente, nos que a roubam, é distorção da vocação do ser mais.

A práxis, neste contexto, é o antídoto contra a alienação. Ao engajar-se em uma ação-reflexão sobre sua realidade opressora, a classe oprimida supera a "consciência alienada" imposta pelo opressor e avança na direção de uma "consciência de classe", percebendo-se como sujeito histórico capaz de transformar as estruturas materiais que a oprimem. As Teses sobre Feuerbach de Marx (2007, p. 55), especialmente a célebre décima primeira – "Os filósofos apenas interpretaram o mundo de maneiras diferentes; a questão, porém, é transformá-lo" –, são o cerne da Filosofia da Práxis freireana.

2.3 A TEORIA À SALA DE AULA

A grandeza da Filosofia da Práxis de Freire está em sua operacionalização podendo ser aplicada com crianças, jovens e adultos. Ela não se contenta em criticar; ela propõe caminhos, assim como o ensino Filosofia (para crianças, jovens e adultos) como um todo, porém o ensino de filosofia no Brasil passa por dificuldades e faz-se necessário justificar a sua necessidade notória, conforme os autores abaixo:

A reforma do ensino médio, em 2016, retirou a obrigatoriedade da disciplina em todos os anos escolares, causando manifestações que resultaram na organização da sociedade civil juntamente com os profissionais do ensino de filosofia a reivindicação do retorno da sua obrigatoriedade. Com a nova lei do ensino médio, a Lei nº 14.945/2024, a partir de 2025, Sociologia e Filosofia voltariam a ser obrigatórias, apesar de variarem expressivamente entre os estados. É notório que a permanência do ensino de filosofia nas escolas se configurou uma luta constante para professores/as de filosofia, e a exigência para que essa disciplina seja um direito formativo de crianças e adolescentes brasileiros/as tem movimentado debates que justificam seu ensino já nos anos iniciais e finais do ensino fundamental (Maia; Costa, 2025, p. 77).

À luz do pensamento de Paulo Freire, a trajetória de lutas pela obrigatoriedade da Filosofia descrita por Maia e Costa (2025) reflete o embate histórico entre uma educação para a libertação e os projetos de educação bancária – ou seja, sem o ensino de filosofia é ficar sem uma disciplina que possa instigar à criticidade, à reflexão, ao pensar para a prática.

A variação da presença da disciplina entre os estados e as sucessivas reformas evidenciam que o acesso ao pensar crítico não é apenas uma questão curricular, mas uma disputa política pelo direito à conscientização. Freire defendia que a educação deve transitar da "curiosidade ingênua" para a curiosidade epistemológica. A "educação para o pensar" mencionada no texto é o exercício rigoroso de investigar as razões de ser da realidade (Freire, 2016). Sem a Filosofia, o ensino corre o risco de tornar-se mera transferência de dados técnicos, privando o estudante do instrumental necessário para desvelar as estruturas de opressão. Para Freire, o ser humano não nasce sujeito, ele se torna sujeito através da práxis (reflexão e ação). Ao garantir a Filosofia como direito formativo, assegura-se um espaço de diálogo onde o estudante deixa de ser um objeto da história para se tornar um sujeito cognoscente, capaz de "pronunciar o mundo".

O fato do pensamento autônomo muitas vezes não encontrar espaço fora do cotidiano escolar, como apontam as autoras, reforça o papel da escola como o lugar da gestação do inédito viável. A luta dos profissionais da educação contra a precarização do ensino de Filosofia é, em si, um ato-limite contra as políticas que tentam silenciar a reflexão crítica em prol de uma formação puramente mercadológica. A defesa da Filosofia desde os anos iniciais alinha-se à "Pedagogia da Autonomia", na qual Freire afirma que a educação é um ato político. A intermitência legal da disciplina (entre as leis de 2008, 2016 e a recente Lei nº 14.945/2024) revela

uma tentativa de domesticar o saber. No entanto, a resistência da sociedade civil demonstra o compromisso com uma educação que não apenas adapta o indivíduo ao mundo, mas o capacita a transformá-lo.

A permanência da Filosofia nas escolas é a garantia de que a educação não será apenas um treinamento para o mercado, mas um processo de humanização e de formação no sentido de uma cidadania plena e crítica.

3. METODOLOGIA

Este artigo, de natureza qualitativa, segue os princípios do materialismo histórico-dialético de Marx e Engels, aplicado como lente analítica para uma revisão bibliográfica sistemática. O corpus é composto pelas obras centrais de Paulo Freire e por estudiosos de seu pensamento, como Kohan (2019), Fávéri (2006) e Barros (2022), cuja seleção se justifica tanto pela profundidade teórica quanto pelas descrições de aplicação prática em diferentes níveis de ensino. Sob esta perspectiva, o texto é compreendido como uma materialidade histórica, inseparável das condições sociais e das contradições de sua época. A análise rejeita uma leitura neutra e abstrata, partindo do princípio de que as produções de Freire e de seus intérpretes são expressões concretas de uma determinada infraestrutura socioeconômica e de projetos políticos em disputa. O procedimento investigativo busca situar as categorias da pedagogia freireana — como práxis, diálogo, conscientização, inédito viável e libertação — na totalidade concreta de suas relações, examinando criticamente como elas emergem e respondem às tensões da realidade social, servindo a um projeto de transformação que pretende alterar não apenas a superestrutura educacional, mas a própria base material das relações de opressão. Desse modo, o método orienta-se pela identificação das contradições imanentes ao pensamento pedagógico em estudo e ao contexto que o engendra, privilegiando a práxis como unidade dialética entre reflexão e ação voltada para a emancipação.

4. DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

A partir do referencial teórico levantado, foram identificados conceitos importantes e atuais a partir do pensamento de Marx e Freire.

À luz de Pedagogia do Oprimido, Paulo Freire reelabora a tradição marxista ao transpor a categoria de práxis para o campo pedagógico, concebendo-a como unidade indissociável entre reflexão e ação transformadora. Tal movimento implica a superação da dicotomia entre teoria e prática e fundamenta a crítica ao

modelo de educação bancária, que reduz o educando à condição de objeto passivo do processo educativo. Em oposição a essa lógica, o diálogo assume centralidade não apenas como estratégia metodológica, mas como princípio epistemológico e ético, possibilitando a construção coletiva do conhecimento e a constituição de sujeitos históricos autônomos.

Nesse horizonte, o conceito de inédito viável expressa a dimensão histórica da educação libertadora, indicando que as situações-limite podem ser superadas por meio de uma ação consciente orientada à transformação social. A Filosofia, nesse contexto, configura-se como espaço privilegiado de problematização crítica, especialmente diante das reformas curriculares do ensino médio, ao favorecer a investigação das determinações históricas da realidade. Assim, a Filosofia da Práxis mantém a atualidade como referência para uma pedagogia democrática, humanizadora e comprometida com a emancipação social.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do texto, desenvolveram-se respostas à questão central sobre a implementação da Filosofia da Práxis. De forma objetiva, sua efetivação no ensino de filosofia concretiza-se através de uma pedagogia que substitui o modelo bancário por uma "investigação dialógica" centrada na realidade dos educandos. No ensino médio, isso ocorre ao se adotarem "temas geradores" extraídos da experiência discente – como trabalho, poder ou identidade –, articulando reflexão teórica e análise concreta dentro do ciclo "ação-reflexão-ação transformadora", com o professor como mediador e uma avaliação processual focada na construção da autonomia intelectual. Com o ensino de filosofia freiriano, a Práxis efetiva-se ao tomar a "vida como texto primordial", integrando alfabetização e leitura crítica do mundo a partir do saber experiencial (Freire, 1996; 2016). Os problemas comunitários tornam-se objeto de estudo no "círculo de cultura", onde o diálogo horizontal orienta a ação coletiva rumo ao "inédito viável". Apesar de desafios como currículos rígidos e condições estruturais adversas, essas práticas, sustentadas por uma formação docente crítica, capacitam todos a se reconhecerem como "sujeitos históricos autônomos e transformadores de sua realidade" (Freire, 2016, p. 44).

Implementar a Filosofia da Práxis não é tarefa isenta de desafios. Críticos apontam para a sua suposta "doutrinação" política, confundindo o compromisso com os oprimidos com o partidarismo. Outros desafios práticos são a resistência institucional, com currículos rígidos, turmas superlotadas, e uma cultura escolar

arraigada no modelo bancário. Além disso, urge uma formação docente sólida e uma disponibilidade emocional e intelectual do educador que vai muito além do que é tradicionalmente exigido. Reconhecer estes obstáculos é fundamental para uma aplicação realista e perseverante da pedagogia freireana.

A Filosofia da Práxis, conforme elaborada por Paulo Freire, representa muito mais que uma teoria educacional; é um projeto de humanização. Ao articular de forma indissociável a reflexão crítica e a ação transformadora, ela oferece um caminho para superar a educação que silencia e domestica, propondo em seu lugar uma educação que liberta e empodera. Sua atualidade é incontestável em um mundo onde as opressões se renovam e as desigualdades se aprofundam. A obra de Freire, longe de ser um manual dogmático, é um convite permanente à reinvenção. Ela desafia cada educador a se tornar um pesquisador de sua própria prática, um aprendiz junto com seus alunos e um agente de mudança em sua comunidade. Como o próprio Freire (2016, 38) ressalta, "não há educação sem amor, sem esperança e sem luta pela humanização". A Filosofia da Práxis, portanto, é a materialização desse amor político, dessa esperança ativa e dessa luta cotidiana que se trava no chão da sala de aula, na certeza de que é possível, necessário e urgente transformar o mundo através de uma educação verdadeiramente libertadora.

REFERÊNCIAS

- BARROS, Maria de Jesus Duarte. **Alfabetização filosófica: o ensino de Filosofia no ensino médio a partir do pensamento de Paulo Freire**. 2022. 116 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Filosofia) – Universidade Federal do Tocantins, Programa de Pós-Graduação em Filosofia, Palmas, 2022. Disponível em: <https://repositorio.uft.edu.br/bitstream/11612/4390/1/Maria%20de%20Jesus%20Duarte%20Barros%20-%20Disserta%3%a7%3%a30.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2025.
- BRASIL. Lei n. 14.945, de 31 de julho de 2024. **Brasília: Diário Oficial da União**, 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/l14945.htm Acesso em: 26 fev. 2026.
- SOUSA, Antônio Alex Pereira de; FOFANO, Débora Klippel; FURTADO, Elizabeth Bezerra; COSTA, Roberta Liana Damasceno. II Encontro Cearense de Professores de Filosofia: memórias, lutas, resistências e o ensino de Filosofia no Ceará. **Revista Docentes, Fortaleza, v. 8, n. 21, dossiê I, 2023. Dossiê: Reflexões e enfrentamentos: a Filosofia na conjuntura educacional da BNCC e do Novo Ensino Médio**. Disponível em: <https://periodicos.seduc.ce.gov.br/revistadocentes/article/view/776>. Acesso em: 11 jan. 2026.
- FÁVERI, José Ernesto de. **Filosofia da educação: o ensino da filosofia na perspectiva freireana**. Petrópolis: Vozes, 2006.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.
- GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere. Vol. 1**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.
- GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere. Vol. 2**, São Paulo: Editora Civilização Brasileira, 1980, p. 150.
- KOHAN, Walter. **Paulo Freire mais do que nunca: uma biografia filosófica**. Belo Horizonte: Vestígio, 2019.
- KOHAN, Walter; WOSZNIAK, Jason. Filosofia como exercício espiritual na educação de jovens e adultos. **Educação em Revista**, Marília, v. 12, n. 1, p. 191-206, jan.-jun. 2011. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/article/view/1548/1342>. Acesso em: 15 nov. 2025.
- MAIA, Carlos Getúlio de Freitas; COSTA, Roberta Liana Damasceno. A quem não interessa crianças com senso crítico? **Revista Docentes, v. 10, n. 34, p. 77-85, 2025. Dossiê: Filosofia: assim te quero!** Disponível em: <https://periodicos.seduc.ce.gov.br/revistadocentes/article/view/1614/533>. Acesso em: 11 jan. 2026.
- MARX, Karl. Teses sobre Feuerbach. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007. p. 533-535.
- MARX, Karl. **O 18 de brumário de Luís Bonaparte**. São Paulo: Boitempo, 2011.



A SALA DE AULA BACHELARDIANA: DO VÍCIO OCULARISTA AO DEVANEIO MATERIAL

Thyago Teixeira Farias¹

THE BACHELARDIAN CLASSROOM: from ocularist vice to material reverie

Resumo:

O presente artigo visa propor uma superação da ideia da sala de aula contemporânea, frequentemente subjugada pelo “vício ocularista” da gestão por resultados e pela rigidez da metodologia fabril. Por meio de uma pesquisa teórico-bibliográfica de cunho fenomenológico, busca-se fundamentar a urgência de uma imaginação material na prática docente sob a ótica de Gaston Bachelard. O estudo explora como os elementos fundamentais - fogo, água, ar e terra - inspiram posturas de resistência e transcendência, capazes de romper com o autoritarismo e a frieza das relações escolares. Conclui-se que a reforma da educação exige um novo espírito docente, apto a converter a horizontalidade do tédio na verticalidade do devaneio criador.

Palavras-chave: Gaston Bachelard 1; Imaginação Material 2; Fenomenologia 3; Prática Docente 4.

Abstract:

This article proposes a transition beyond the contemporary classroom, which is currently characterized by the “ocularist vice” of results-based management and factory-like methodology. Through theoretical-bibliographic research grounded in Gaston Bachelard’s phenomenology, the study argues for the urgent need for material imagination in teaching. The research explores how the elements of fire, water, air, and earth inspire stances of resistance and transcendence, capable of breaking through the authoritarianism and coldness of school relationships. It concludes that educational reform requires a new teaching spirit—one that converts the horizontality of boredom into the verticality of creative reverie.

Keywords: *Philosophy of Praxis 1, Liberating Education 2, Pedagogy of the Oppressed 3.*

¹Mestre em Filosofia pela Universidade Estadual do Ceará. Professor efetivo de Língua Portuguesa da Rede Pública Estadual de Ensino. Email: teixeira.thyago@gmail.com Lattes: <https://lattes.cnpq.br/3390884644768202>

1. INTRODUÇÃO

A sala de aula contemporânea tem-se apresentado como um cenário de "vício ocularista", no qual o olhar docente é cooptado por análises superficiais de gráficos de desempenho, com foco em metas estatísticas oriundas de uma metodologia avaliativa de natureza fabril. Contudo, esse viés docente-técnico-fabril ignora a profundidade do fenômeno educativo, reduzindo o aluno a um mero produto de determinismos biológicos e sociais. Em contraposição a essa "razão fechada" e engessada, este estudo propõe a Fenomenologia da Imaginação, de Gaston Bachelard, como ferramenta de ruptura e transcendência para requalificar o olhar docente.

Para tanto, adota-se uma fundamentação teórico-bibliográfica, pautada no método fenomenológico, a fim de empregar as obras e os estudos críticos bachelardianos como um "filtro de percepção" capaz de requalificar e ampliar o olhar sobre a prática docente.

O percurso metodológico, então, organiza-se em três etapas, a saber: primeiramente, uma análise da ruptura epistemológica necessária para superar o "vício ocularista"; em segundo lugar, a transposição das imaginações materiais (fogo, água, ar e terra) para posturas pedagógicas concretas; e, por fim, o confronto dessas posturas com as situações de "estupidez e sadismo" identificadas por Gustavo Bertoche, em seus estudos acerca das práticas docentes na educação brasileira.

Apoiando-se em Marly Bulcão e José Américo Motta Pessanha, o estudo demonstra que a mudança de postura do professor advém de uma reforma da imaginação, permitindo-lhe o trânsito das horizontalidades burocráticas para as verticalidades do devaneio.

Para isso, a fenomenologia bachelardiana é convocada, não como um conjunto de regras rígidas, mas como um convite ao docente, para que ele se torne um "fenomenólogo do espírito", em sua própria prática. Ao adotar essa perspectiva, o professor deixa de ver a sala de aula como um espaço inerte de recepção de dados; e passa a compreendê-la como um fenômeno vivo, no qual cada interação é carregada de substância simbólica.

Essa abordagem, contudo, exige uma redução fenomenológica que seja capaz de suspender o juízo

sobre o tema do fracasso escolar associado a determinismos. Dessa maneira, permite-se que a consciência docente se abra para as "imagens de fundo", que constituem o ser do estudante, devolvendo à relação pedagógica a sua dignidade ontológica e criadora.

Nesse universo, a fenomenologia da imaginação de Gaston Bachelard permite ao professor diagnosticar a "frieza" de sua técnica e contrapô-la a novas perspectivas de postura e de abordagem pedagógicas. Isso ocorre, por exemplo, ao inspirar-se na imaginação do fogo, que inflama o interesse, as paixões e a curiosidade do aluno; na imaginação da água, que metamorfoseia currículos petrificados ao admitir as transitoriedades heraclitianas dos aprendentes; na imaginação da terra, ao enxergar na resistência do aluno não uma negação, mas a matéria que aguarda ser trabalhada com paciência e vigor; e, finalmente, na imaginação do ar, ao apropriar-se da capacidade de elevar o pensamento acima das horizontalidades opressoras, investindo em práticas que promovam o heroísmo intelectual e a resiliência emocional.

Assim, a fenomenologia torna-se o fundamento para uma pedagogia da atenção, com a qual o professor aprende a escutar as sonoridades do devaneio discente, transformando o "ruído" da indisciplina em movimento de ascensão e liberdade criativa.

Por fim, ao incorporar a metodologia fenomenológica, o estudo demonstra que a imaginação material age como uma "alquimia das relações", capaz de transmutar o tédio em curiosidade e a violência em poesia. É nesta interseção entre a rigorosidade da reflexão fenomenológica e a plasticidade dos elementos materiais que este artigo busca fundamentar uma nova postura docente, capaz de resistir às pressões da eficácia fabril e de devolver ao ato de ensinar o seu resplendor original.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: A FENOMENOLOGIA DA IMAGINAÇÃO COMO RESISTÊNCIA

A *fenomenologia da imaginação*² em Gaston Bachelard não constitui um exercício de fantasia alienante, mas um ato de resistência ontológica contra a opressão da realidade técnica e imediata. Em sua obra *A Poética do Espaço*, Bachelard (1993, p. 20) argumenta que a imagem poética possui uma "sonoridade de ser" capaz de reverberar no sujeito e retirá-lo da passividade. Para o

²Bachelard opõe duas formas de imaginação: a formal e a material. A imaginação formal resulta da representação e da fidelidade à percepção e ao sensível; já a material é a verdadeira imaginação, porque confere força e dinamismo fazendo emergir um fluxo de imagens novas e não imagens reprodutoras. Considera para esse fluxo as operações com os elementos fogo, terra, água e ar. (BULCÃO et al., 2021).

filósofo francês, imaginar é um ato de liberdade que rompe com a percepção "ocularista" — aquela que aceita o mundo apenas como ele se apresenta visualmente.

No contexto educacional, essa fenomenologia fundamenta a resistência ao cotidiano escolar entediante, pois permite que o docente não se curve ao determinismo dos resultados, encontrando na subjetividade a força para reinventar o seu fazer pedagógico.

Essas imaginações materiais operam por meio da adesão do espírito aos quatro elementos fundamentais: fogo, água, terra e ar. Diferente da imaginação formal, que se ocupa apenas com o contorno e a estética das formas, a imaginação material busca a "substância" das coisas.

Em *A Água e os Sonhos*, Bachelard (1991, p. 12) explica que o devaneio necessita de um suporte material para não se perder em abstrações vazias; a matéria fornece a resistência necessária para que a vontade se manifeste. Dessa maneira, as imaginações materiais agem como mediadoras entre o eu e o mundo, permitindo que o sujeito trabalhe a realidade como um artesão trabalha a argila, transformando a hostilidade do ambiente em matéria de criação.

Tal movimento pode traduzir-se numa imaginação da água, conforme observa a estudiosa bachelardiana Marly Bulcão (2001, p. 88), como um convite à fluidez dos processos humanos, isto é, a nossa capacidade de "contornar" obstáculos burocráticos e autoritários, assemelhando-se ao comportamento do curso de um rio que, embora encontre pedras em seu leito, busca a profundidade e o oceano do conhecimento, admitindo as transitoriedades heraclitianas dos mestres e aprendizes. Como bem elucidada Bachelard (1996, p.16) ao afirmar que "A água é o verdadeiro elemento transitório. É a metamorfose ontológica essencial entre o fogo e a terra. O ser votado à água é um ser em vertigem. Ele morre a cada minuto, algo de sua substância esco-a-se constantemente.

Já o fogo oferece diversas performatividades dinâmicas dessa resistência na prática. Em *A Psicanálise do Fogo*, o elemento fogo é apresentado como o princípio da transformação e do ardor (BACHELARD, 1999, p. 38). O professor que adota essa imaginação resiste à frieza das relações fabris ao manter aceso o desejo de saber, transmutando a aula num "evento ígneo" e irrepetível, em que as constantes "destruições bruscas" almejem sempre a luz das sabedorias:

O fogo é, para o homem que o contempla, um exemplo de mudança brusca e um exemplo de mudança apressada. [...] O fogo quer que tudo mude, que tudo se conclua. Para o devaneio, o fogo é o sinal de um destino; o fogo quer que o que termina em chamas se transforme em luz. (BACHELARD, 1999, p. 30).

Por outro lado, o ar e a terra fundamentam a verticalidade e a fixação do ser docente, consequentemente. Como exposto em *O Ar e os Sonhos*, Bachelard (1990, p. 72) diz que o ar é a matéria da liberdade ascensional, agindo como um suspiro de resistência contra o sufocamento das metas métricas. Pessanha (1994, p. 95) aponta, por sua vez, que o professor "aéreo" é aquele que eleva o debate para além da mediocridade do "ensino para o teste". O que não se contenta apenas com conteúdos e abordagens repetitivos e extáticos e, sim, promove movimentos para as alturas, apontando saídas mais ousadas e libertárias, inspiradas no devaneio aéreo como devaneio por excelência da liberdade. "O ser do ar é um ser que sobe, um ser que se exalta. No reino da imaginação, a verticalidade é a dimensão do progresso espiritual." (BACHELARD, 1990, p.11)

Tal superação didática pode também ser simbolizada na obra *A Terra e os Devaneios da Vontade*, na qual a terra surge como elemento da luta e da solidez (BACHELARD, 1991, p. 28). Agir conforme a terra é ter a vontade de esculpir o caráter do estudante frente ao caos contemporâneo, oferecendo-lhe um "porto seguro" contra as possíveis quedas provocadas por vulnerabilidades sociais, redesenhando as durezas da vida dura com a poética do esforço e do trabalho, porque "a resistência da terra é o coeficiente de nossa própria força. No trabalho contra a matéria, o homem não apenas transforma a coisa, ele se transforma a si mesmo, ele se torna uma vontade que se afirma." (BACHELARD, 1991, p.23).

Em suma, essa reformulação proposta por Bachelard, atravessada pela imaginação material dos elementos, funciona como uma pedagogia da vontade, na qual a resistência não é um "não" passivo, mas um "sim" criador.

Como bem reforça Bertoche (2020), a resistência à estupidez pedagógica exige que o professor recupere sua capacidade de devaneio material para não se tornar um mero funcionário do sistema.

Portanto, ao compreender que "o mundo é o material de nossa glória" (BACHELARD, 1990, p. 210), o educador utiliza a fenomenologia da imaginação para converter a violência das relações escolares em uma

poética viva, provando que a verdadeira educação acontece no encontro entre a dureza do real e a leveza da alma que ousa sonhar com os elementos.

3. METODOLOGIA: APLICAÇÃO DOS ELEMENTOS NA DOCÊNCIA

A metodologia aplicada neste estudo configura-se como uma incursão fenomenológica sobre o fazer docente, transpondo a teoria elementar de Gaston Bachelard para a análise das interações em sala de aula.

Propõe-se que a prática pedagógica não seja conduzida apenas pela via da racionalidade técnica, mas sim por uma dialética da matéria, com a qual o professor reconheça e manipule as energias psíquicas associadas aos quatro elementos: fogo, água, terra e ar.

Ao adotar essa postura, o educador deixa de ser um mero instrutor e assume a função de um "alquimista da subjetividade", capaz de ler a atmosfera emocional da classe e intervir através de posturas "tetra-elementares" que promovam a ruptura com o predestinado.

Como podemos verificar na imaginação do fogo, quando este manifesta-se no ardor da descoberta e na gestão das paixões juvenis. O professor bachelardiano compreende que a indisciplina, muitas vezes, é uma chama desgovernada que necessita de um canal criador, e não de um abafamento autoritário, resultando em cinzas empobrecidas.

Nesse sentido, José Américo Motta Pessanha discorre sobre a necessidade de uma pedagogia que não tema a intensidade do encontro educativo:

A pedagogia da imaginação material é, antes de tudo, uma pedagogia da resistência e da vontade. O professor é o obreiro que trabalha a matéria do espírito, devendo ele próprio estar inflamado pelo desejo de saber para que possa, então, despertar a chama no outro. Sem o ardor do fogo, o ensino torna-se uma transmissão de cinzas, um depósito de conceitos mortos que não possuem a capacidade de transmutar a alma do estudante. (PESSANHA, 1994, p. 91).

Complementarmente, a imaginação da água é introduzida para oferecer fluidez frente à rigidez das normas burocráticas e à dureza das relações interpessoais. Metodologicamente, a postura aquática permite ao docente acolher as tristezas e as resistências dos alunos como correntes de um rio que precisam de profundidade para serem atravessadas. Marly Bulcão reforça a importância dessa plasticidade subjetiva na construção do conhecimento:

O imaginário bachelardiano é um imaginário de ruptura, de recusa da monotonia do real percebido. Na prática docente, o elemento líquido atua como um convite à transparência e à renovação constante, impedindo que o saber se torne estagnado. A água ensina ao mestre que a clareza pedagógica não é uma conquista estática, mas um fluxo contínuo de retificações e espelhamentos onde o aluno deve poder ver sua própria evolução refletida. (BULCÃO, 2001, p. 58).

A metodologia avança para a imaginação do ar, que fundamenta a liberdade ascensional e a capacidade de suspirar fundo diante das adversidades. O professor "aéreo" é aquele que eleva o debate para o campo dos valores e da ética, resistindo à gravidade do ensino puramente instrumental. Paralelamente, a imaginação da terra ancora esse processo, oferecendo o solo firme da norma ética e o repouso necessário à fixação das aprendizagens.

A aplicação metodológica desses elementos consiste em um exercício de sensibilidade fenomenológica, no qual o professor aprende a dosar o esforço e o devaneio, transformando a sala de aula em uma verdadeira poética do espaço, onde a matéria do conhecimento é esculpida com vontade e beleza.

Dito isso, a prática docente, sob esta ótica, torna-se uma dialética entre a objetividade do saber e a subjetividade dos elementos:

- a) Fogo: Lida com o ardor da descoberta. "O fogo é íntimo e é universal. Vive no nosso coração" (BACHELARD, 1999, p. 12). Transforma a aula em "chama de vela", símbolo de vigilância e luz comunicável.
- b) Água: Busca o espelhamento. "A água é o verdadeiro elemento transitório" (BACHELARD, 1991, p. 32). Permite acolher subjetividades e fluir ante a rigidez.
- c) Ar: Matéria da liberdade. "No reino do ar, a alma humana goza de uma liberdade total" (BACHELARD, 1990, p. 115). É a luta para elevar o espírito sobre a burocracia.

- d) Terra: Elemento da resistência vencida. "A mão que amassa o barro é a mão que domina o mundo" (BACHELARD, 1991, p. 28). Oferece o solo seguro contra o abismo da ansiedade.

Para aprofundar a metodologia, é necessário compreender que a transposição da poética de Bachelard para a sala de aula exige uma prática de sensibilidade. O professor fenomenólogo não aplica os

elementos como "conteúdos", mas como modos de presença.

O docente deve atuar como um regulador das energias elementares presentes na sala de aula. Quando a atmosfera está "pesada" e os alunos apresentam uma resistência passiva, o professor aplica a imaginação do ar. Um exemplo prático seria a interrupção de uma aula expositiva densa para a introdução de um debate ético ou uma provocação filosófica que "eleve" o pensamento para além da utilidade imediata do conteúdo, permitindo que os estudantes experimentem a liberdade do pensamento abstrato. Sobre essa necessidade de leveza e ascensão, José Américo Motta Pessanha destaca:

O professor inspirado pelo ar não é aquele que foge da realidade, mas aquele que ensina o aluno a respirar em meio ao sufocamento das metas. A verticalidade bachelardiana, quando aplicada metodologicamente, exige que o mestre ofereça o céu da possibilidade intelectual contra o chão do determinismo social. É um exercício de coragem que permite ao educando sentir o prazer do voo intelectual, transformando o peso da ignorância em leveza do saber descoberto. (PESSANHA, 1994, p. 95).

No trato com a imaginação da terra, a metodologia foca na resistência da matéria. Se um grupo de alunos apresenta uma agitação caótica e, sem propósito, o professor intervém com a "mão que amassa o barro". Um modo de ser é a proposição de tarefas de longa duração que exijam rigor, paciência e força de vontade (como a escrita de um ensaio profundo ou a construção de um experimento científico detalhado). O docente, aqui, ajuda o aluno a sentir o "duro" da realidade e o prazer de vencê-la através do trabalho persistente. Marly Bulcão ressalta essa dinâmica da vontade:

A terra exige que o sujeito se empenhe, que ele aplique sua força para dar forma ao informe. Metodologicamente, o professor bachelardiano utiliza a terra para oferecer o repouso e a segurança necessários à fixação do ser. Quando o mundo exterior é fluido e ansioso, a escola deve ser o lugar da resistência trabalhada, onde a vontade do aluno encontra um anteparo sólido para se constituir como caráter e intelecto soberano. (BULCÃO, 2001, p. 62).

Por fim, a imaginação do fogo e da água atua nas relações afetivas. Se há um conflito violento na classe, o professor evita a punição "seca" (fogo destrutivo) e introduz a fluidez da água através de uma mediação dialógica, permitindo que as emoções "escoem" e se transformem em compreensão. Inversamente é possível: para combater o desânimo, o docente evoca o fogo, não para queimar, mas para iluminar, utilizando sua própria paixão pelo conhecimento como combustível. A

metodologia é, em última análise, um exercício de alquimia pedagógica: o professor observa a "matéria" da relação docente-discente e decide se ela precisa ser aquecida (fogo), amaciada (água), elevada (ar) ou consolidada (terra), garantindo que a aprendizagem seja uma experiência de transmutação constante e integral do ser humano em seu estado de pureza.

4. DISCUSSÃO E ANÁLISE DE RESULTADOS

A análise dos resultados evidencia que a educação contemporânea padece de uma profunda carência fenomenológica, na qual a práxis educativa é sequestrada por uma lógica estritamente operacional e gerencialista, na qual há um esvaziamento da subjetividade docente, reduzindo o encontro pedagógico a uma transação técnica. Sobre essa desumanização, Gustavo Bertoche adverte que

A escola que abdica de sua função educadora em nome de uma burocracia do desempenho acaba por cultivar o que há de pior na relação humana: a estupidez da repetição e o sadismo da autoridade. O professor, reduzido a um fiscal de metas, perde a dimensão ética de sua presença, transformando o ato de ensinar em um exercício de poder frio, onde o controle sobre o outro substitui o diálogo com o mundo. (BERTOCHE, 2018, p. 42).

Essa mudança de paradigma permite converter as patologias diagnosticadas por Gustavo Bertoche (2018) - notadamente a "estupidez" da repetição burocrática e o "sadismo" da autoridade petrificada - em uma Poética do Espaço, com a qual a sala de aula deixa de ser um local de confinamento, para se tornar um território de expansão do ser.

A investigação revela que a eficácia da resistência bachelardiana no "chão da sala de aula" reside na conjugação da objetividade rigorosa com a subjetividade criadora. Não se trata de abandonar o rigor científico, mas de dotá-lo de alma. É esse equilíbrio que permite ao docente "esculpir chamas" no cotidiano escolar - uma metáfora para o ato de dar forma ao desejo de aprender, sem extinguir o seu ardor original.

Conforme reforçado pelos comentadores Bulcão e Pessanha, essa "artesanaria pedagógica" é o que possibilita ao professor lidar com a matéria bruta das adversidades (a violência, o desinteresse, a precariedade) e transformá-la em matéria de glória.

Em última análise, os resultados apontam que o sucesso da intervenção fenomenológica depende da capacidade do mestre em habitar o devaneio. Ao transmutar a rigidez operacional em fluidez elemental, o

docente deixa de ser um executor de tarefas para se tornar um mediador de mundos. A "estupidez" pedagógica é vencida pela lucidez do devaneio material, e o "sadismo" é dissolvido pela ética do cuidado e do trabalho com a imaginação. O que emerge dessa análise é a confirmação de que o ensino, quando atravessado pela poética bachelardiana, deixa de ser uma horizontalidade enfadonha e atinge a verticalidade resplendorosa do conhecimento que transforma a vida.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A saída para a crise das relações na educação contemporânea reside na adoção de um novo espírito docente, pautado não na eficácia técnica, mas na profundidade imaginativa. O estudo conclui que o "vício ocularista" - essa percepção superficial que reduz o aluno ao dado e o espaço ao confinamento - é uma cegueira pedagógica curável apenas pelo exercício do devaneio material. Ao integrar as posturas dos quatro elementos, o professor transmuta sua identidade: deixa de ser um fiscal de normas e um gestor de métricas para se tornar um artífice de possibilidades.

Essa transição fundamenta o surgimento de praticantes de uma fenomenologia dos espaços escolares e das relações, sujeitos que não habitam a escola de forma passiva, mas que "leem" a substância das interações. Esses praticantes compreendem que a sala de aula é um espaço vibrante de ressonâncias ontológicas, em que o trabalho com a imaginação, o rigor do saber e a pesquisa desinteressada se fundem para combater a alienação.

Ao habitar a escola como um território poético, esses educadores conseguem converter a horizontalidade do tédio em uma verticalidade ascendente, cuja autoridade não é opressão (autoritarismo escolar), mas um suporte para o voo do outro.

O resultado definitivo dessa aplicação é a metamorfose da sala de aula em um centro de irradiação humana, onde o ensinar despoja-se de sua roupagem puramente instrumental para se tornar um "querer de luz" (BACHELARD, 1989, p. 61).

Conclui-se, portanto, que a fenomenologia da imaginação devolve à escola sua função libertadora e resplendorosa, ao transformar o "chão da sala de aula" em matéria de glória e o "clima da sala" em ardor criativo. O docente bachelardiano prova que a resistência pedagógica mais eficaz é aquela que ousa imaginar a educação como um ato de beleza e transcendência.

REFERÊNCIAS

- BACHELARD, Gaston. **A poética do devaneio**. Tradução de Antonio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- BACHELARD, Gaston. **A poética do espaço**. Tradução de Bachelard e a Imaginação Pedagógica. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- BACHELARD, Gaston. **A psicanálise do fogo**. Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- BACHELARD, Gaston. **A terra e os devaneios da vontade: ensaio sobre a imaginação das forças**. Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- BACHELARD, Gaston. **A terra e os devaneios do repouso: ensaio sobre as imagens da intimidade**. Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Martins Fontes, 1990a.
- BACHELARD, Gaston. **O ar e os sonhos: ensaio sobre a imaginação do movimento**. Tradução de Antonio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 1990b.
- BERTOCHÉ, Gustavo. **O que é uma escola educadora?** Rio de Janeiro: Edição do Autor, 2018.
- BULCÃO, Marly. **Bachelard: um olhar lúdico sobre a ciência**. Rio de Janeiro: Atlântica, 2001.
- BULCÃO, Marly et al. **A poética de Gaston Bachelard: Mergulho na Imaginação**. Rio de Janeiro: Multifoco, 2021.
- PESSANHA, José Américo Motta. **Bachelard e a imaginação pedagógica**. Uberlândia: EDUFU, 1994.



A EDUCAÇÃO ESTÉTICA DO HOMEM SEGUNDO SCHILLER: POSSÍVEIS REFLEXÕES EM RELAÇÃO À EDUCAÇÃO ESTÉTICA NA CONTEMPORANEIDADE

Everson Ferreira Dias¹

Luiz Carlos Seixas²

SCHILLER'S AESTHETIC EDUCATION OF MAN: Possible reflections on aesthetic education in contemporary times

Resumo:

O presente trabalho tem por objetivo, fazer uma reflexão a respeito do conceito de educação estética, dado por Schiller em sua obra "A educação estética do homem", também conhecida como "cartas estéticas" (SCHILLER, 2002). Além disso, tentaremos também fazer uma reflexão sobre a educação estética em relação à contemporaneidade. O trabalho tem como metodologia uma análise teórica dos impulsos: sensível (relacionado à existência física do homem), formal (relacionado à parte racional do homem), lúdico (correspondente à arte) e como eles se relacionam no processo educacional, na perspectiva de Schiller. Neste processo, Schiller julga ser necessário um novo impulso no qual o sensível e o formal venham a agir de forma recíproca sem intervir um no outro. Este novo impulso teria que ser oposto aos anteriores, a fim de que não desse preferência por nenhum. Este novo impulso é o lúdico e corresponde à arte. O lúdico é que tem a capacidade de restaurar o homem, não dando preferência pela forma ou pela vida, mas pela própria forma-viva. Assim, o homem alcançaria a plenitude, se tornando belo, íntegro e moral. Neste trabalho, conclui-se que o projeto de uma educação estética é feito com o objetivo de restaurar o homem moderno, mas que também podemos pensá-lo na contemporaneidade, a partir de uma educação que não privilegie somente a experiência (sensível) ou a lógica e memorização (formal), mas que contemple a criatividade (lúdico / estética) do aluno no processo educacional.

Palavras-chave: Schiller 1. Educação 2. Estética 3. Belo 4. Contemporaneidade 5.

Abstract:

This paper aims to reflect on the concept of aesthetic education as presented by Schiller in his work "The Aesthetic Education of Man," also known as "Aesthetic Letters" (SCHILLER, 2002). Furthermore, we will attempt to reflect on aesthetic education in relation to contemporary times. The methodology employed is a theoretical analysis of the following impulses: the sensible (related to the physical existence of man), the formal (related to the rational part of man), and the playful (corresponding to art), and how they relate to each other in the educational process, from Schiller's perspective. In this process, Schiller considers a new impulse necessary, in which the sensible and the formal act reciprocally without interfering with each other. This new impulse would have to be opposed to the previous ones, so as not to give preference to any one in particular. This new impulse is the playful one, and it corresponds to art. The playful impulse has the capacity to restore man, not giving preference to form or life, but to the living form itself. Thus, man would achieve fullness, becoming beautiful, whole, and moral. In this work, it is concluded that the project of an aesthetic education is made with the objective of restoring modern man, but that we can also think of it in contemporary times, from an education that does not privilege only

¹Graduado em Filosofia - Licenciatura pela Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA (2016 – 2020). Graduando em Português - Licenciatura pela Universidade Federal do Ceará - UFC (2020 -). Especialista Libras, Gestão Escolar e Educação Especial e Inclusiva – UNIASSELVI (2022 - 2023). É professor temporário de Filosofia da SEDUC-CE, lotado na EEEP Guilherme Teles Gouveia. eversonphilos@gmail.com.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5118160238604050>.

²Mestre em Ciências Humanas pela Universidade de São Paulo - USP (1990 – 2000). Graduado em Ciências Sociais pela Universidade de São Marcos - USM (1989). Especialista em Educação no Ensino Superior - FMU (2011). É professor efetivo de Sociologia da SEDUC-CE, lotado na EEEP Guilherme Teles Gouveia.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7014021855769449>

experience (sensory) or logic and memorization (formal), but that contemplates the creativity (playful / aesthetic) of the student in the educational process.

Keywords: Schiller 1. Education 2. Aesthetics 3. Beauty 4. Contemporaneity 5.

1. INTRODUÇÃO

Schiller se encontra em um contexto da modernidade, no qual a Europa experienciara a Revolução Francesa, que inspirada pelos ideais iluministas, ainda não havia alcançado o seu principal objetivo, a elevação do homem à liberdade. Tal objetivo estava pautado na libertação do homem de toda forma de poder opressor, seja na esfera política ou religiosa, as quais eram as instâncias de dominação da época. Para que a liberdade viesse a ser efetivada, segundo os ideais iluministas, o verdadeiro caminho que a sociedade deveria seguir era o da razão. A razão parecia ser o caminho seguro pelo qual o homem alcançaria a plena liberdade (SCHILLER, 2002, p. 32)

Kant (1990, p. 1) afirmava que, por meio do iluminismo o homem viria a viver não mais submetido a outrem e atingiria a maioria intelectual, ou seja, a liberdade. Porém, a esperança da construção de uma nova sociedade pautada nas leis da razão não se realizou, e segundo Schiller, ocorreu a “queda” da sociedade moderna quando esta começou a mostrar os frutos da violência advindos mediante a queda da Bastilha, a execução de Luís XVI e todos os desdobramentos seguintes. Uma vez tomados pela violência, os homens apenas se mostravam cada vez mais escravos de seus próprios instintos selvagens, não chegando nem a experimentar a verdadeira liberdade almejada.

O problema da modernidade, para Schiller, é alcançar a verdadeira liberdade. Para isso, se faz necessário recuperar a natureza do homem, de modo que não prevaleça mais o domínio do impulso formal sobre o impulso sensível e vice-versa. Tal problema é citado por Bezerra (2018, p. 12) quando o mesmo reforça que desde a filosofia grega, passando pela modernidade, até os dias atuais, vigorou sempre uma concepção antropológica pautada numa visão unilateral da racionalidade em detrimento da natureza sensível do homem. A partir deste problema constatado por Schiller na modernidade, podemos refletir sobre o processo educacional na contemporaneidade, que por muitas vezes pode vir a dar maior ênfase a um impulso do que a outro, não considerando o indivíduo em sua completude; o impulso racional, por exemplo, quando se visa muito a memorização passiva a partir de processos avaliativos padronizados, que deixam de lado outra parte importante do ser humano, a sua criatividade. Esta, por sua vez, só é exercitada quando o homem recupera a sua natureza, a partir do equilíbrio dos impulsos, que só é alcançado a partir da educação estética. Ou seja, assim como na modernidade, a atual educação segue um modelo fragmentado.

Porém, como alcançar a harmonia entre os impulsos? Apesar deste ser um problema constatado no período moderno, como podemos pensá-lo na contemporaneidade? É preciso que o homem seja educado pela arte, essa deve enobrecer sua natureza, torná-la novamente integrada. A unidade das forças só é possível através da plenitude das mesmas. Mas, como o homem pode atingir essa plena antropologia? Qual o processo rumo a ela e qual a importância da arte neste processo? São estas questões, portanto, que irão nortear esta pesquisa.

2. TEORIA DOS IMPULSOS

O homem, segundo Schiller, é regido por duas forças aparentemente opostas, às quais são nomeadas por “impulsos”, identificando-os como: impulso sensível e impulso formal. Estes, por sua vez, são independentes um do outro, possuem características próprias, princípios próprios e uma aparente autonomia, a qual só é considerada quando os tomamos isoladamente.

O impulso sensível, diz respeito à existência física do homem; tem como principal tarefa, submetê-lo às limitações do tempo na vida física. Por ser matéria e realidade, ou em outras palavras, “vida”, este impulso é voltado para a multiplicidade cuja a natureza é a constante modificação (devir). Neste sentido, tal impulso irá preencher o tempo com o seu próprio conteúdo. Schiller diz que:

Matéria não significa, aqui, senão modificação ou realidade, que preencha o tempo; este impulso exige, portanto, que haja modificação, que o tempo tenha um conteúdo. Este estado do tempo meramente preenchido chama-se sensação, e é somente através dele que se manifesta a existência física. (SCHILLER, 2002, p. 63).

No tempo, o homem físico experimenta o presente e limita sua existência ao mesmo, não conseguindo vir a usufruir de suas inúmeras possibilidades. Ou seja, o toma como objetos do impulso sensível, tornando-os momentos sem personalidade, sem um “eu”, uma vez que este foi suprimido pela sensibilidade. Segundo Sussekind (2011, p. 16), o tempo é pensado como a condição de todo o ser ou vir a ser, de todo “estado”, de toda existência determinada. Assim, no homem limitado, o impulso sensível somente efetiva a sua finita extensão, fazendo com que a perfeição lhe pareça impossível.

Já o impulso formal, diz respeito à existência absoluta do homem, sua natureza racional. Ele busca o necessário, a unidade, a permanência, se opondo assim, a toda multiplicidade e mudança no tempo. Ele busca,

por sua natureza, a imutabilidade em contraposição a toda alternância temporal. Diferentemente do impulso sensível, que busca se afirmar no presente, o impulso formal exige a eternidade. Dessa forma, através da supressão do tempo, ele busca o que é necessário e eterno. Como argumenta o filósofo:

Por não poder a pessoa, enquanto unidade absoluta e indivisível, estar jamais em contradição consigo mesma, por sermos nós mesmos em toda eternidade, o impulso que reclama a afirmação da personalidade jamais pode exigir algo diferente daquilo que tem que exigir por toda a eternidade; decide, portanto, para sempre como decide para agora, e ordena para agora o mesmo que ordena para sempre. (SCHILLER, 2002, p. 64)

Percebe-se que em ambos os impulsos a oposição não implica necessariamente em dizer que deva existir uma espécie de subordinação de um para o outro. O impulso sensível exige modificação, mas isso não significa dizer que ele possa vir a transgredir a unidade do impulso formal; o impulso formal exige unidade e permanência, mas isso não significa que ele possa vir a fixar o impulso sensível e toda a sua modificação. Então, a subordinação não seria viável para a teoria estética, uma vez que ela geraria apenas uniformidade, fazendo com que os impulsos se anulassem um em função do outro. Subordinar é bem diferente de gerar harmonia entre os impulsos, que é o objetivo de Schiller.

Schiller entende que deve-se haver uma ação recíproca entre ambos. O conceito de ação recíproca implica em dizer que ambos os impulsos teriam sua fundação e limitação um no outro. A modificação precisa de algo que perdure e a realidade limitada precisa de uma realidade infinita; assim como o que perdura precisa de modificação, a realidade absoluta precisa limites para a sua manifestação.

Quando o homem manifesta exclusivamente um destes impulsos ou faz uso dos mesmos de forma isolada, ele não consegue efetivar sua verdadeira natureza. A não efetivação de sua verdadeira natureza, revela um ser fragmentado, considerado também como expressão da decadência humana. Tal decadência não condiz com sua plena antropologia, na qual, os impulsos devem agir de forma recíproca. Ou seja, o homem só consegue experimentar a plenitude humana, quando seus impulsos estão em harmonia, sem a exclusividade de nenhum dos dois.

Schiller, neste sentido, julga ser necessário um novo impulso, no qual os impulsos sensível e formal devem ser unificados. Por sua vez, este impulso deve conter em si os outros dois, de um modo que ele irá introduzir a harmonia entre ambos. Este novo impulso, Schiller o chama de impulso lúdico.

O impulso lúdico é aquele que une os dois anteriores, fazendo com que eles ajam conjuntamente. Visto que o impulso sensível quer a modificação e o formal a identidade, o papel do impulso lúdico seria estabelecer uma relação entre ambos. O impulso sensível limita a liberdade, por sua vez, o formal limita a vida; desta forma, ambos os impulsos se autolimitam: o sensível por leis morais e o formal por leis físicas. Neste conflito, o impulso lúdico deve harmonizar necessidades físicas e morais ao mesmo tempo. Assim, o impulso lúdico liberta o homem moralmente. Sobre a harmonia dos impulsos, Schiller diz:

O impulso lúdico, portanto, no qual ambas atuam juntas, tornará contingentes tanto nossa índole formal quanto a material, tanto nossa perfeição quanto nossa felicidade; justamente porque torna ambos contingentes, e porque a contingência também desaparece com a necessidade, ele suprime a contingência nas duas, levando forma à matéria e realidade à forma. Na mesma medida em que toma às sensações e aos afetos a influência dinâmica, ele os harmoniza com as ideias da razão, e na mesma medida em que despe as leis da razão de seu constrangimento moral, ele as compatibiliza com o interesse dos sentidos. (SCHILLER, 2002, p. 75)

O conceito de impulso lúdico, não se prende somente à forma (impulso formal) e nem à vida (impulso sensível), mas à própria forma-viva. Este conceito remete ao belo, ao homem estético, à plena antropologia. A beleza não é puramente forma, pois se assim fosse ela não teria conteúdo; ela também não é puramente vida, pois se assim fosse ela não teria forma. Segundo Schiller, "somente quando sua forma vive em nossa sensibilidade e sua vida se forma em nosso entendimento o homem é forma viva e este será sempre o caso quando julgamos o belo" (SCHILLER, 2002, p. 78). É a partir do conceito de impulso lúdico que o próprio conceito de humanidade se completa, pois o mesmo nasce da ação conjunta entre os opostos – realidade e forma, contingência e necessidade, passividade e liberdade, etc. Então o conceito de humanidade já pressupõe em si, a beleza. Logo, vemos que a beleza enquanto plenitude da humanidade nasce da harmonia entre os impulsos. Somente quando o homem alcança sua plenitude – no impulso lúdico, forma viva – a partir da educação estética, é que ele consegue jogar e, por consequência, exalar o belo, a liberdade.

2.1 REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO ESTÉTICA DE SCHILLER NA CONTEMPORANEIDADE

Para se pensar a educação estética de Schiller na contemporaneidade, é preciso antes de mais nada encarar o fato de que o atual modelo educacional faz

com que as escolas e universidades se tornem, em sua maioria, criadoras de especialistas. Ou seja, a educação na atualidade se volta para a técnica e para o mercado, muitas vezes se rendendo a um estado de necessidade, onde o aprendizado serve apenas para garantir a sobrevivência material ou o sucesso econômico. Tal modelo tende a ser perigoso, pois encaminha-se para uma educação que se esquece daquilo que deveria ser um de seus principais alicerces, a formação humana.

Cabe salientar que a base ideológica da educação no Brasil do tempo presente tem sido pautada por um conjunto de reformas orientadas pelo neoliberalismo³ (Reforma do Ensino Médio, 2017, e BNCC – Base Nacional Comum Curricular, 2018, entre outras, são exemplos do amplo caminho das reformas da educação nacional desde o início dos anos 1990), tem assumido como centralidade: a tarefa de formar homens e mulheres “aptos” para o mundo do trabalho, competitivos e individualistas, que considerem “a educação como um bem essencialmente privado, cujo valor é acima de tudo econômico” e produtora de “capital humano”, com modelos de escolas extremamente hierarquizados, com gestão empresarial e elaborados pelo mundo privado (LAVAL, 2019, p.12-14)

Schiller vê a educação estética como a solução para o problema da modernidade, porém, pensar a educação estética na contemporaneidade, não necessariamente significa colocar mais aulas de artes no currículo (mas também pode ser, ou seja, também se faz necessária a ampliação do tempo de formação do indivíduo para as artes, para a estética ou para o belo, em contraposição à formação para a técnica, para o trabalho), mas sim adotar a beleza como o método pedagógico central. A obsessão contemporânea por métricas, rankings e competências produtivas se torna quase que como uma forma de tirania da razão (impulso formal) sobre a natureza humana. Tal obsessão fica ainda mais explícita quando pensamos sobre o próprio processo avaliativo escolar, que muitas vezes visa a lógica e a memorização passiva, não dando tanta ênfase a algo que é essencial na formação humana, a criatividade. A escola deveria ser o espaço do impulso

lúdico (SCHILLER, 2002, p. 74), do jogo, onde o estudante não é apenas um recipiente de dados, mas um criador que harmoniza o rigor do pensamento com a liberdade da imaginação.

Em um mundo dominado pela métrica e não pela profundidade humana, cabe-se pensar o conceito schilleriano de jogo. O conceito de jogo é utilizado por Schiller para explicitar a harmonia entre os impulsos, onde a beleza só é gerada quando forma e vida jogam. No jogo não há predominância de nenhum dos impulsos. Pode-se dizer que o jogo é a ampliação máxima do conceito de beleza. Ou seja, com a beleza o homem joga e somente com ela deve jogar, pois ela é que o torna pleno (SCHILLER, 2002, p. 80). Assim, para Schiller a arte (Lúdico / beleza) teria poder educativo a partir da harmonização dos impulsos. Isto é reforçado por Ricardo Terra (1992, p.4) quando cita que “A razão abstrata não pode educar a humanidade e sim a arte, pois na arte encontra-se a harmonia entre sensibilidade e razão”. Somente quando o homem alcança sua plenitude – no impulso lúdico, forma viva –, é que ele consegue jogar e, por consequência, exalar o belo, a liberdade.

Trazer o conceito de jogo para a educação seria como criar um espaço onde o erro não é e nem deve ser sinônimo de punição através da nota, da gradação, mas explorado como uma possibilidade criativa. A educação deixaria de ser uma preparação para o mercado de trabalho e passaria a ser a própria prática da liberdade. Ao equilibrar razão (impulso formal) e experiência (impulso sensível), o processo educacional deixaria de apenas produzir especialistas, para formar cidadãos íntegros, capazes de sentir e pensar simultaneamente. Ou seja, seguindo a linha de pensamento de Schiller, a educação teria o poder de formar cidadãos belos, e, por que não dizer, humanos cidadãos

Por fim, pensar a Educação Estética de Schiller na contemporaneidade exige, antes de tudo, compreender que seu diagnóstico sobre a “fragmentação humana” permanece válido também na era digital. Em um mundo dominado pelas inteligências artificiais, em vez de apenas processar informações, o estudante deveria ser

³O neoliberalismo como ideologia: movimento que teve origem no pós 2ª Guerra, como reação teórica ao Estado de bem-estar social, ao New Deal e as redes de proteção social, inspirados pelas teorias desenvolvidas por Kohn Maynard Keynes (keynesianismo), que afirmava que o Estado era agente indispensável para o desenvolvimento econômico e social. Um dos textos fundadores da doutrina neoliberal foi o Caminho da servidão, de Friedrich Hayek, 1944. Com o avanço da recessão e da queda das taxas de acumulação dos lucros nos anos 1970, a ideologia neoliberal encontra solo fértil para prosperar. Suas principais orientações, desde sua fundação: Estado forte e no controle do dinheiro, mas que passaria a utilizar sua capacidade para romper o poder dos sindicatos e organizações sociais; compressão da massa salarial dos trabalhadores; estabilidade monetária e disciplina orçamentária, com contenção dos gastos sociais (saúde, educação, moradia); “restauração das taxas naturais” de desemprego e ampliação do exército industrial de reserva (mão-de-obra para o trabalho); reformas fiscais que beneficiassem os principais agentes econômicos do mercado (mundo privado); redução de impostos para os mais ricos; desigualdade como valor positivo; combate ao “comunismo”. Principais teóricos desse movimento: Milton Friedman, Karl Popper, Lionel Robbins, Ludwig Von Mises, Walter Eupken e Michael Polanyi, entre outros. O ideário neoliberal será assumido quase na sua totalidade pelos dirigentes das instituições multilaterais da ONU (FMI e Banco Mundial) no decorrer dos anos 1980 e 1990 e seus princípios orientaram as negociações das dívidas externas dos países mais pobres. (ANDERSON, 1995; HARVEY, 2014)

incentivado a "dar forma" ao mundo, transformando o conhecimento bruto em uma expressão de sua própria subjetividade. No fim das contas, a lição de Schiller para a atualidade é que o objetivo da educação não deve ser moldar o indivíduo para que ele caiba no Estado ou na economia, mas sim fornecer-lhe os meios estéticos para que ele possa, com autonomia, reconstruir a si mesmo e à sociedade.

3. METODOLOGIA

O presente texto, trata-se de uma pesquisa teórica e analítica, na qual, a partir dos conceitos de impulso sensível (vida), formal (forma), lúdico (forma-viva) e educação estética, busca-se entender/compreender como eles se relacionam no processo educacional, dado por Schiller como algo essencial para a recuperação da natureza do homem moderno. A partir destes conceitos, buscamos refletir sobre o processo educacional na contemporaneidade e como este poderia ser pensado à luz do pensamento de Schiller.

Para que esta pesquisa fosse possível, utilizamos como principal referência as concepções do filósofo moderno Schiller (1759-1805), presentes em suas obras "A educação estética do homem" – conhecida também como "Cartas Estéticas". Assim como "Resposta à pergunta: o que é iluminismo?" de Kant, "Schiller e os gregos" de Pedro Sussekind, "Nas trilhas de Schiller e Kant: Beleza e Moral, uma síntese antropológica" de Ralphe Bezerra e "Atualidade de Schiller" de Ricardo Terra. Estas obras foram essenciais e forneceram, conceitualmente, o material para a reflexão proposta neste trabalho.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando Schiller escreve as cartas estéticas, é notável que ele não tem pretensão de elaborar uma proposta para as gerações posteriores. Não somente é notável, como o mesmo deixa bem claro que está escrevendo para a sua época (SCHILLER, 2002, p.21). A decepção de Schiller é com a fragmentação que foi gerada pelo iluminismo em sua época. Ou seja, antes de qualquer reflexão posterior, é importante entendermos que a proposta de uma educação estética tem como principal intuito o resgate da natureza do homem moderno.

Porém, uma reflexão sobre a educação na contemporaneidade à luz de Schiller, não se torna uma tarefa difícil. Assim como o iluminismo gerou a fragmentação do homem moderno ao priorizar a razão, a educação na atualidade também segue o mesmo rumo,

quando assume o modelo neoliberal. Uma educação que se preocupa muito mais com métricas, rankings, metas, e se encaminha para o enfraquecimento da formação humana. Ou seja, não há um equilíbrio. À luz de Schiller, a educação estética é quem poderia auxiliar neste processo, equilibrando necessidades sensíveis e racionais.

O principal intuito da educação estética é o enobrecimento do homem por meio do jogo harmônico entre os opostos, vida e forma. Tal jogo só é possível a partir de um conceito mais elevado, que consegue abarcar ambos em sua composição. Este novo conceito só pode ser oferecido pela arte, onde nada intervém, mas que pelo contrário, ela é quem tem o poder de intervir no homem e elevar sua humanidade, tornando-o belo.

Segundo Schiller, o homem só alcança a plena antropologia quando suas forças aparentemente opostas - impulso sensível e impulso formal - são colocadas em jogo. No jogo não há predominância de nenhuma delas, mas da própria beleza, que plenifica o homem. Com ela os homens se tornam íntegros, ao ponto de parecer que em nenhum momento a sociedade se fragmentou ou veio a decair. Somente a beleza é quem tem o poder de tornar o homem assim como ela, belo.

Portanto, fazendo um paralelo com nosso período, educar para a beleza é, no fim das contas, a única maneira de garantir que o homem não se torne apenas uma engrenagem do Estado ou do mercado, mas um ser íntegro, autônomo e verdadeiramente livre para reinventar a si mesmo.

REFERÊNCIAS

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir & GENTILI, Pablo (orgs.) **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 9-23.

BEZERRA, Ralphe Alves. **Nas trilhas de Schiller e Kant: Beleza e Moral, uma síntese antropológica**. 2018. 137 f. Tese (Doutorado em Filosofia): Universidade Federal do Ceará, Instituto de Cultura e Arte, Programa de Pós-Graduação em Filosofia - PPGF, Fortaleza, 2018.

HARVEY, David. **Neoliberalismo: história e implicações**. São Paulo: Loyola, 2014.

KANT, Immanuel. **Resposta à pergunta: O que é o Iluminismo?** Trad. Artur Morão. In: **A paz perpétua e outros opúsculos**. Lisboa: Edições 70, 1990. P:11-19.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. São Paulo: Boitempo, 2019.

SCHILLER, Friedrich. **A educação estética do homem**. Tradução de Roberto Schwarz e Márcio Suzuki. São Paulo: Iluminuras, 2002.

SUSSEKIND, Pedro. **Schiller e os Gregos**. Belo Horizonte, KRITERION, nº 112, Dez/2005, p. 243-259.

TERRA, Ricardo. Atualidade de Schiller. São Paulo: Novos Estudos, Editora 34, vol.3, Nov/1992.



A PRÁXIS DA LIBERDADE E A ÉTICA DA AUTONOMIA: UMA ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE PEDAGOGIA DO OPRIMIDO E PEDAGOGIA DA AUTONOMIA DE PAULO FREIRE

Fernando Luiz Duarte Junior¹

LA PRAXIS DE LA LIBERTAD Y LA ÉTICA DE LA AUTONOMÍA: Um análisis comparativo entre pedagogía del oprimido y pedagogía de la autonomía de paulo freire

Resumo:

Este trabalho analisa comparativamente, em paralelo, as obras *Pedagogia do Oprimido* (1970) e *Pedagogia da Autonomia* (1996), de Paulo Freire, com o objetivo de identificar as semelhanças e distanciamentos entre suas concepções conceituais, filosóficas, pedagógicas, éticas e políticas. É possível adiantar que as duas obras, embora distanciadas por mais de duas décadas, expressam a continuidade de uma mesma filosofia humanista e libertadora, que se desloca da luta coletiva dos oprimidos para a superação da realidade opressora e para a formação ética e crítica da autonomia de educadores e educandos. A análise propõe compreender a transformação do conceito de "libertação", exposto na *Pedagogia do Oprimido*, em seu contexto da Ditadura Militar no Brasil, em "autonomia", exposto na *Pedagogia da Autonomia*, no novo contexto político do neoliberalismo da década de 1990, como eixo de uma pedagogia e filosofia da humanização. Para além da descrição, busca-se tensionar filosoficamente essas categorias, problematizando seus limites, potencialidades e as implicações políticas de seu deslocamento.

Palavras-chave: Paulo Freire 1; *Pedagogia do oprimido* 2; *Pedagogia da autonomia* 3; *Libertação* 4; *Autonomia* 5.

Resumen

Esta obra analiza comparativamente, en paralelo, las obras Pedagogía del oprimido (1970) y Pedagogía de la autonomía (1996), de Paulo Freire, con el objetivo de identificar las similitudes y distancias entre sus concepciones conceptuales, filosóficas, pedagógicas, éticas y políticas. Es posible avanzar en que ambas obras, aunque separadas por más de dos décadas, expresen la continuidad de la misma filosofía humanista y liberadora, que pasa de la lucha colectiva de los oprimidos a la superación de la realidad opresiva y a la formación ética y crítica de la autonomía de educadores y estudiantes. El análisis propone comprender la transformación del concepto de "liberación", expuesto en la Pedagogía del Oprimido, en su contexto de la Dictadura Militar en Brasil, en "autonomía", expuesta en la Pedagogía de la Autonomía, en el nuevo contexto político del neoliberalismo en los años noventa, como eje de una pedagogía y filosofía de la humanización. Más allá de la descripción, busca tensionar filosóficamente estas categorías, problematizando sus límites, potencialidades y las implicaciones políticas de su desplazamiento.

Keywords: Paulo Freire 1; *Pedagogía del oprimido* 2; *Pedagogía de la autonomía* 3; *Liberación* 4; *Autonomía* 5.

¹Graduado em Filosofia, Universidade Estadual do Ceará (UECE), e professor da rede estadual de ensino do Ceará.
ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-0546-8508>

1. INTRODUÇÃO

A obra do filósofo e educador brasileiro Paulo Freire é uma das mais relevantes produções do pensamento pedagógico e filosófico do século XX. Em torno dela, consolidou-se um projeto ético, político e epistemológico de educação comprometido com a transformação social e a humanização dos sujeitos. Entre suas muitas contribuições, duas obras se destacam por sintetizarem momentos distintos de sua trajetória e da própria história brasileira: *Pedagogia do Oprimido* (1970) e *Pedagogia da Autonomia* (1996). Escritas em contextos históricos e políticos diferentes, ambas partem de uma mesma convicção — a de que a educação é uma prática essencialmente política e ética, e de que o ser humano é um ser inconcluso, em permanente processo de "ser mais".

Este artigo busca analisar os paralelos e distanciamentos entre essas duas obras, destacando o percurso filosófico e pedagógico de Freire - da práxis libertadora à ética da autonomia. Contudo, não se trata apenas de expor tais conceitos, mas de submetê-los a uma leitura crítica que interrogue suas continuidades, rupturas e os desafios que impõem ao pensamento educacional contemporâneo. Em que medida a passagem da "libertação" à "autonomia" representa uma inflexão política ou apenas uma mudança de ênfase? Há perdas ou ganhos teóricos nesse deslocamento? Essas questões orientarão a análise.

2. A GÊNESE E O CONTEXTO DAS OBRAS

Pedagogia do Oprimido surge em meio ao exílio de Paulo Freire no Chile, durante a ditadura militar brasileira. Escrita entre 1968 e 1969, a obra é atravessada por um forte tom de denúncia e esperança. Freire propõe uma pedagogia política, que nasce das experiências de alfabetização e conscientização popular realizadas no Nordeste do Brasil e no Chile, tendo como horizonte a libertação das massas oprimidas. O contexto é o da luta contra regimes autoritários na América Latina, o que confere à obra um caráter insurgente e coletivista.

Por outro lado, *Pedagogia da Autonomia*, publicada em 1996, representa o pensamento de Freire já no período democrático e de redemocratização educacional. O autor se volta, então, à formação docente e à dimensão ética da prática educativa. O tom militante e revolucionário da obra anterior cede lugar à reflexão sobre o papel e a atuação do professor, sem perder de vista o compromisso político que sempre caracterizou seu pensamento. Agora, o inimigo não é mais a ditadura explícita, mas a "ética do mercado" e o neoliberalismo,

que operam de forma difusa e sedutora. Esse deslocamento contextual é crucial: se antes a opressão era claramente localizável no Estado autoritário e na estrutura de classes, nos anos 1990 ela se torna mais capilar, penetrando nas subjetividades e nas práticas cotidianas. Isso exige de Freire uma reformulação de sua linguagem e de suas estratégias conceituais, o que nem sempre é percebido como uma adaptação teórica, mas pode ser lido também como uma resposta às novas formas de dominação.

3. A EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DA LIBERDADE

O conceito de educação como prática da liberdade, formulado por Freire ainda na década de 1960, é o eixo que une as duas obras. Em *Pedagogia do Oprimido*, a liberdade é compreendida como ato de libertação coletiva, que só se realiza no processo dialógico e histórico dos oprimidos que tomam consciência de sua situação e se tornam sujeitos de sua própria história. Freire contrapõe a educação "bancária" - que deposita saberes e mantém a opressão - à educação problematizadora, que promove o diálogo e a conscientização crítica. A libertação é vista como humanização que, além de processo, é também objetivo constante na luta pela emancipação humana e o fim da exploração de classes.

Em *Pedagogia da Autonomia*, o mesmo princípio se atualiza sob o signo da autonomia do educando. A liberdade, agora, não é apenas libertação política, mas formação ética e intelectual. Ensinar, afirma Freire, "não é transferir conhecimento, mas criar as condições para sua produção". A liberdade se realiza como capacidade de pensar criticamente, de agir com responsabilidade e de construir saberes de forma autônoma. Assim, a liberdade deixa de ser apenas ato de insurgência e transformação radical da sociedade em sua forma opressora e torna-se ato de coerência ética e criação de conhecimento. O professor deve formar sujeitos capazes de pensar, conhecer e decidir por si, recusando a heteronomia que a sociedade de consumo e o autoritarismo pedagógico impõem, visando um fortalecimento da Democracia.

No entanto, essa passagem merece ser problematizada. Se na primeira obra a liberdade é pensada como ruptura coletiva com a estrutura opressora, na segunda ela tende a ser associada à autonomia individual do educando, ainda que inserida em relações dialógicas. Há aqui um deslocamento que pode ser interpretado como uma "psicologização" ou "individualização" da liberdade, ainda que Freire nunca abandone a dimensão social. A pergunta que se impõe é: em contextos de neoliberalismo avançado, onde a autonomia é frequentemente capturada pelo discurso

da responsabilização individual, a ênfase freireana na autonomia corre o risco de ser cooptada por uma lógica que ele próprio combatia? Ou, ao contrário, sua formulação é suficientemente robusta para resistir a essa apropriação? Talvez a resposta esteja na insistência de Freire em que a autonomia só se realiza na relação com o outro e na crítica às estruturas, o que a distingue da autonomia neoliberal.

4. O DIÁLOGO E A RELAÇÃO EDUCADOR-EDUCANDO

Nas duas obras, o diálogo constitui a base da relação pedagógica. Em *Pedagogia do Oprimido*, o diálogo é concebido como ato político e ontológico, pois humaniza tanto o educador quanto o educando. A famosa formulação - "Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo" (p. 78) - expressa a interdependência entre os sujeitos e o mundo e o desdobramento de sua outra frase: "Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão" (p. 58).

Já em *Pedagogia da Autonomia*, o diálogo ganha contornos éticos e existenciais: é espaço de escuta, respeito, amorosidade e responsabilidade. Freire amplia sua compreensão, reconhecendo que o ato educativo exige estética e ética, exige do educador coerência entre o que diz, o que escreve e o que faz, e "corporeificação" da palavra pelo exemplo. O educador, nessa perspectiva, deve ser exemplo daquilo que ensina - a sua vida é uma pedagogia. Freire escreve (1996): "as palavras a que falta corporeidade do exemplo pouco ou quase nada valem". (p. 34)

No entanto, é possível questionar se essa ênfase na dimensão ético-existencial não acaba por obscurecer a radicalidade política do diálogo presente na primeira obra. Em *Pedagogia do Oprimido*, o diálogo é inseparável da luta de classes e da transformação estrutural; em *Pedagogia da Autonomia*, ele parece mais centrado na relação interpessoal e na formação moral do educador. Haveria aí um recuo político? Ou seria uma estratégia para enfrentar as novas formas de opressão que atuam também no âmbito das subjetividades? O próprio Freire, ao afirmar que "ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação", mantém acesa a chama política, mas agora mediada por uma ética da responsabilidade que não se confunde com militância partidária. Essa tensão entre o político e o ético é, talvez, uma das marcas mais férteis de seu pensamento tardio.

5. DA PRÁXIS REVOLUCIONÁRIA À PRÁXIS DOCENTE

Em *Pedagogia do Oprimido*, o conceito de práxis ocupa lugar central. Trata-se da unidade entre reflexão e ação voltada à transformação da realidade. A práxis é o movimento pelo qual o oprimido se conscientiza, age sobre o mundo e o recria, transformando a sociedade de classes em uma sociedade humanizadora e sem exploração. Freire, inspirado no humanismo marxista, afirma que a libertação é sempre um ato coletivo e histórico, no qual os sujeitos assumem-se como agentes de mudança².

Em *Pedagogia da Autonomia*, a práxis é reelaborada no campo da prática docente: "Ensinar exige reflexão crítica sobre a prática" (p. 38). Aqui, a práxis torna-se um exercício permanente de autoavaliação, pesquisa e compromisso com a formação ética e política do educando. O educador é convidado a reinventar continuamente sua ação pedagógica, recusando o autoritarismo, o mecanicismo e o tecnicismo.

Esse deslocamento da práxis revolucionária para a práxis docente pode ser visto como uma ampliação do conceito, mas também como uma especificação que corre o risco de perder de vista a totalidade social. Afinal, a prática docente, por mais crítica que seja, está inserida em instituições que reproduzem a lógica do capital. Freire não ignora isso, mas ao centrar-se na formação do professor, talvez subestime as determinações estruturais que limitam a ação pedagógica. Por outro lado, é precisamente nesse espaço micro que ele identifica a possibilidade de resistência cotidiana, numa perspectiva que dialoga com as teorias críticas que valorizam as práticas locais como formas de enfrentamento ao poder capilar. A questão que permanece é: até que ponto a práxis docente, sem uma articulação explícita com movimentos sociais mais amplos, pode efetivamente contribuir para a transformação radical da sociedade?

6. O SER HUMANO, O INACABAMENTO E O "SER MAIS"

A filosofia existencial freireana está presente desde a primeira obra. Em *Pedagogia do Oprimido*, o ser humano é descrito como um "ser inconcluso", consciente de sua inconclusão e, por isso, capaz de transcender e transformar o mundo. O oprimido, ao se libertar, realiza sua vocação ontológica de "ser mais". Em *Pedagogia da Autonomia*, Freire retoma o mesmo conceito, mas o coloca no contexto da formação docente e discente. O inacabamento é o ponto de partida da educação: ensinar

²Freire reutiliza conceitos e ideias como ferramentas e chaves de interpretação do mundo. Muitos autores concordam que Freire utiliza elementos de Karl Marx, como a humanização, a conscientização, a alienação, e o materialismo histórico e dialético, assim como também de autores frankfurtianos como Erich Fromm e sua biofilia, e existencialistas como Jean-Paul Sartre e Simone de Beauvoir ao falar em liberdade e existência autêntica.

é aprender, e aprender é refazer-se. A busca pelo "ser mais", além de ontológica, torna-se um imperativo ético e pedagógico, expresso na humildade, no respeito e na curiosidade permanente.

A "curiosidade epistemológica" é, nesse sentido, a expressão da busca freireana pela transcendência, algo que diz respeito à essência, ou natureza humana. É a superação, nos educandos, de uma curiosidade ingênua, que resulta em uma consciência parcial da realidade, e uma existência heterônoma, para uma curiosidade que busca metodologicamente e de forma rigorosa o desvelamento da realidade, formando uma consciência crítica, formadora do sujeito autônomo e que confirma o "fenômeno vital".

Escreve Freire (1996): "uma das tarefas precípuas da prática educativo-progressista é exatamente o desenvolvimento da curiosidade crítica" (p. 32).

Estar no mundo, é ser no mundo, com o mundo e com os outros, e ser no mundo é reconhecer-se enquanto sujeito que constrói a própria história, e não apenas objeto dela, essa é uma afirmação humana do seu projeto de "ser mais".

No entanto, essa ontologia do "ser mais" tem sido alvo de críticas, especialmente por parte de correntes pós-estruturalistas e decoloniais, que questionam a ideia de uma essência humana universal e a teleologia implícita nessa noção. Para esses críticos, o "ser mais" freireano ainda estaria vinculado a uma concepção humanista ocidental que não dá conta da diferença radical e da pluralidade de modos de existência. Freire, por sua vez, nunca abandona a crença na humanização como horizonte normativo, o que lhe confere uma posição firme contra o relativismo, mas também o expõe ao risco de impor um modelo de ser humano. A pergunta que se coloca é: é possível pensar a emancipação sem recorrer a uma ideia de natureza humana? Ou, ao contrário, toda luta por libertação pressupõe alguma concepção do que seja uma vida digna? Esse debate permanece em aberto e a obra de Freire, longe de resolvê-lo, oferece pistas para pensá-lo.

7. ÉTICA E POLÍTICA NA PEDAGOGIA FREIREANA

A ética é o ponto de chegada e de unificação entre as duas obras. Em *Pedagogia do Oprimido*, a ética se manifesta como luta contra a opressão e a

desumanização; é uma ética da libertação. Em *Pedagogia da Autonomia*, ela se torna uma ética universal do ser humano, alicerces de toda prática educativa. O educador ético é aquele que age com coerência, amorosidade, respeito e compromisso com a dignidade do outro. Freire distingue a ética universal - da solidariedade e da justiça - da "ética do mercado", que reduz o ser humano ao consumo e à competição.

Assim, o compromisso ético do educador é também político: ensinar é sempre intervir no mundo. A neutralidade, afirma ele, é impossível e, mais ainda, imoral. Escreve Freire (1996): "Ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra." (p. 77) O educador sempre fará escolhas, e suas escolhas implicam em intervenções e formas de estar no mundo e com os outros, a ação pedagógica é sempre uma ação política, e portanto, deve ser ética e ter como objetivo a humanização, em face da desumanização e das práticas reforçadoras disso.

Essa defesa de uma ética universal, no entanto, pode ser problematizada. Em um mundo marcado pelo pluralismo moral e pela crítica às metanarrativas, a afirmação de uma ética universal soa, para alguns, como resquício de um humanismo ingênuo ou autoritário. Mas Freire não entende a universalidade como imposição; para ele, trata-se de uma universalidade construída no diálogo e no reconhecimento da dignidade de todos os seres humanos, o que a aproxima de uma ética discursiva. Ainda assim, cabe questionar: essa ética universal é compatível com a defesa da diferença e da diversidade cultural? Ou tenderia a homogeneizar as lutas? A resposta freireana parece ser a de que a luta contra a opressão é comum a todos os oprimidos, mas as formas de opressão são diversas, exigindo respostas situadas. A ética universal, nesse sentido, funciona mais como horizonte regulador do que como fórmula pronta.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise comparativa das duas obras revela que *Pedagogia do Oprimido* e *Pedagogia da Autonomia* não representam uma ruptura no pensamento de Paulo Freire, mas uma ampliação e um deslocamento de sua filosofia e pedagogia. Ambas partem da mesma matriz humanista e libertadora, mas se voltam a contextos e desafios distintos. Enquanto a primeira é o manifesto de insurgência de um educador exilado, que sonha com a libertação coletiva dos oprimidos, a segunda é o

testamento ético de um mestre que, diante da crise moral e neoliberal do mundo, reafirma a necessidade de esperança, responsabilidade e coerência na ação pedagógica.

A passagem da libertação à autonomia, da revolução à ética, não é um abandono da utopia, mas sua reconfiguração no cotidiano da sala de aula. Freire não deixa de ser político; apenas desloca a política da rua para o espaço da relação pedagógica escolar, onde o humano se constrói e se transforma. No entanto, como procuramos demonstrar, esse deslocamento não é isento de tensões e desafios. A ênfase na autonomia individual, na práxis docente e na ética universal, se não for criticamente situada, pode perder de vista as determinações estruturais que continuam a produzir a opressão. Mas, lida em chave dialética, a obra tardia de Freire oferece instrumentos para enfrentar as novas formas de dominação que atuam no âmbito das subjetividades e das relações cotidianas. Sua filosofia, em última instância, permanece fiel ao mesmo ideal: a humanização do ser humano por meio do diálogo e da consciência crítica, agora rearmada para os desafios de um mundo em que a opressão se tornou mais difusa, mas não menos perversa.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996



CONATUS: O LIXO QUE VOCÊ NÃO VÊ - OS IMPACTOS DA EXISTÊNCIA DOS LIXÕES NA NATUREZA E SUA RELAÇÃO COM O RACISMO AMBIENTAL

Santiago Pontes Freire Figueiredo¹

CONATUS: *the trash you don't see – The impacts of landfills on nature and their relationship to environmental racism*

Resumo:

O presente projeto objetiva desvelar a existência de lixões, destacando os impactos que a ação humana gera sobre a natureza. Parte-se da ideia de que a existência dos lixões fere a Lei 12.305, de 2010, que estabelece a Política Nacional de Resíduos Sólidos (PNRS) no Brasil, que visa o fim dos lixões a céu aberto. Nesse sentido, alunos e professor reuniram-se para pesquisar temas relacionando esta problemática à Filosofia, chegando ao conceito de Conatus, desenvolvido por Espinosa, observando ações que proporcionam a autopreservação dos indivíduos. Portanto, não desenvolver atitudes sustentáveis implica em construir a própria destruição. Sendo assim, a educação ambiental e a consciência da emergência climática são fatores de sobrevivência do planeta. Através da ferramenta documentário em curta-metragem, retratou-se a realidade em um lixão de Camocim/Ce, demonstrando efeitos ambientais e sociais da manutenção de espaços de degradação, bem como o racismo ambiental sofrido pelas famílias nos entornos desses territórios, sejam como trabalhadores da reciclagem ou espectadores da destruição da natureza. O vídeo foi armazenado no YouTube e reproduzido na escola, onde os impactos da ação puderam ser constatados e analisados pela equipe, apontando para uma formação crítica acerca do descarte correto do lixo produzido no dia a dia.

Palavras-chave: Conatus 1; Educação Ambiental 2; Filosofia 3; Lixões 4; Racismo Ambiental 5.

Abstract:

This project aims to reveal the existence of dumps, highlighting the impact that human action has on nature. It is based on the idea that the existence of dumps violates Law 12.305 of 2010, which establishes the National Policy on Solid Waste (PNRS) in Brazil and seeks the elimination of open-air dumps. In this regard, students and the teacher gathered to research topics linking this issue to Philosophy, arriving at the concept of Conatus, developed by Spinoza, observing actions that enable the self-preservation of individuals. Therefore, not adopting sustainable practices implies building one's own destruction. Thus, environmental education and awareness of climate emergency are crucial factors for the planet's survival. Through the short documentary tool, the reality of a landfill in Camocim/Ce was portrayed, showing the environmental and social effects of maintaining degraded spaces, as well as the environmental racism suffered by families living around these areas, whether as recycling workers or as witnesses to the destruction of nature. The video was uploaded to YouTube and shown at school, where the impacts of the action could be observed and analyzed by the team, pointing towards critical awareness about the proper disposal of everyday waste.

Keywords: Conatus 1; Environmental Education 2; Philosophy 3; Landfills 4; Environmental Racism 5.

¹Graduado em Filosofia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA, Mestre em Filosofia pela Universidade Federal do Ceará – UFC, pelo programa ProfFilo. Elaborador de material didático nos programas “Conexão Educação” e “Material Estruturado”, coordenado pela SEDUC – Ce. Professor de Filosofia da rede pública estadual do Ceará desde 2013.
ORCID:<https://orcid.org/0000-0001-7187-888X>

1. INTRODUÇÃO

É crescente o número de trabalhos e produções que destacam a importância da educação ambiental, sustentabilidade e emergência climática nos últimos anos, bem como as diferentes camadas da sociedade sentem estes impactos de maneiras distintas, com recortes de raça, gênero e classe que devem urgentemente ser trazidos à tona para que se possa ter uma visão real de que nem todos são afetados na mesma intensidade. Nesse sentido, o presente artigo visa desvelar a problemática da existência dos lixões, analisando suas causas e impactos ambientais e sociais, a partir da relação com a ideia de autopreservação desenvolvida na Filosofia de Espinosa.

No primeiro capítulo, pode se observar o que diz a legislação brasileira acerca da existência dos lixões e, de que maneira, ações do cotidiano podem contribuir ou não para a minimização do problema ou para o seu agravamento. Além disso, ao se destacar a questão do racismo ambiental, pretende se estabelecer uma reflexão acerca do fato de que pertencer às camadas mais abastadas da sociedade ainda é um fator decisivo na forma como se sentem os efeitos da degradação ambiental.

Como aporte da discussão, utilizou-se o pensador Baruch de Espinosa que, ao desenvolver o conceito de Natureza, o concebeu como sinônimo de Deus, afirmando que tudo que existe participa desta essência divina. Portanto, as atitudes comumente são chamadas de preservação ou conservação. Porém, se o objeto fosse externo, são denominadas, por ele, como autopreservação ou autoconservação, como se pode observar no conceito de Conatus, que intitula este trabalho. Conservar a natureza, portanto, é conservar a Deus a si mesmo.

No segundo capítulo, encontrar-se-á a descrição da ação do projeto, o seu passo a passo, desde a sua idealização, estudo bibliográfico, montagem do roteiro, filmagens, edição e exibição do vídeo, que se propôs a utilizar a ferramenta documentário como um importante instrumento de reflexão, ensino e aprendizagem acerca dos impactos dos lixões na vida das pessoas e o racismo ambiental que se percebe no emaranhado neste problema, no cerne desta discussão. Coletou-se o depoimento de dois estudantes do ensino médio,

integrantes do projeto, para que se pudesse constatar os resultados qualitativos das ações propostas, além da análise dos questionários aplicados quantitativamente ao longo das exposições. Por tudo isso, espera-se contribuir positivamente para as discussões acerca da importância da educação ambiental no ambiente escolar, bem como da iniciação científica na compreensão dos problemas que permeiam a vida em sociedade, incentivando a construção coletiva de intervenções e soluções práticas no dia a dia.

2. CONATUS, NATUREZA E INVISIBILIZAÇÃO DO LIXO: FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS E SOCIOAMBIENTAIS DA DEGRADAÇÃO AMBIENTAL

Todos os dias, em cada residência, empresa ou instituição, são utilizados materiais, alimentos e objetos que acabam sendo descartados em grandes quantidades ou em pequenas sobras. Ao serem guardados em um saco plástico, tambor ou caixa, são deixados na calçada para que a coleta regular seja realizada. Geralmente, não são feitos os devidos procedimentos de separação de papel, vidro, plástico e orgânicos, formando-se um aglomerado de materiais.

Estes resíduos, quando coletados, seguem para um insalubre espaço que, na maioria dos casos, se denomina "lixão". O lixão é uma espécie de amontoado de tudo que se coleta, que é feito sem o devido controle, cuidado ou separação. É um espaço de degradação ambiental onde fortes impactos imediatos que, a médio e longo prazo, podem ser vislumbrados. Pode-se destacar que um dos principais problemas gerados pela manutenção desses espaços é a contaminação do solo através das substâncias que são geradas e liberadas na forma de gases nocivos, como, por exemplo, o metano, que impulsiona as mudanças climáticas, no processo de decomposição dos detritos ali presentes, gerando a infertilidade do solo, a contaminação dos lençóis freáticos e atraindo pragas e animais que são vetores de doenças que podem levar à morte² quando em contato com os seres humanos, seja por picadas ou por transmissão³.

Desta maneira, os recursos naturais vão se esvaindo com a falta de responsabilidade e ignorância com que o ser humano lida com a sua sobrevivência. Com a contaminação dos ambientes, os animais

²As principais doenças transmitidas por vetores são: Doenças do Carrapato (Erlíchiose, Babésia, Lyme, Febre Maculosa etc), Micoplasma e Dipilidium (pulgas), Dengue, Dirofilariose, Leishmaniose, Febre Amarela, etc (mosquitos e pernilongos), Miiases e Bernes (moscas), Leptospirose (ratos). Disponível em: [O que são vetores? O que é uma doença transmitida por vetores?](#) | Pet Care Hospital Veterinário. Acesso em: 22 fev. 2026.

³Outras doenças como a cólera, a ascaridíase, a peste bubônica e a amebíase também podem ser contraídas por microrganismos presentes no lixo, e até mesmo nas fezes, urina ou picada de animais contaminados. Disponível em: [Quais doenças são causadas pelo lixo e quais danos elas causam no nosso organismo?](#) – Universidade das Crianças. Acesso em: 22 fev. 2026.

consomem a água poluída, e como garantir que não seria a mesma água que chega em nossas casas?, adoecem e a propagação dessas enfermidades pode se dar por meio do contato com outros bichos que se encontram confinados nos pastos de sítios e fazendas, pela caça para consumo etc. O bom senso permite que todo aquele dotado de razão possa perceber a quão nociva sistematicamente pode ser a existência dos lixões em ambientes que deveriam ser preservados e não destruídos, protegidos e não aniquilados.

Neste contexto deletério, várias pessoas, geralmente pobres e pretas⁴, retiram o seu sustento daquilo que chega, separando, catando, reciclando, arriscando sua saúde e bem-estar na garantia do pão de cada dia. Homens, mulheres, crianças e até famílias inteiras, em alguns casos, estão inseridas em situações de vulnerabilidade extrema que, apesar dos avanços notórios e evidentes das políticas públicas e programas sociais, ainda se constituem como uma realidade no Brasil. Este cenário, porém, é desconhecido da maioria das pessoas que ao descartarem seu lixo, praticamente consideram que ele some ou deixa de existir, mas sabemos que não é bem isso que acontece. As más práticas no que tange à não separação do lixo de acordo com a especificidade de cada resíduo que se descarta, poderiam ser atribuídas à ignorância ou à falta de informação sobre o assunto, mas no mundo globalizado da era digital, a informação está por todos os lados, percebe-se, portanto, uma espécie de negligência oriunda de uma ausência de formação humana, crítica, social e ambiental, não pode se restringir à escola, necessitando perpassar por todas as instituições esferas da sociedade, pois diz respeito à vida, presente e futuro do planeta e da subsistência das espécies.

Historicamente, o acesso aos direitos básicos foi negado às populações mais pobres do país que, por conta de um passado de objetificação dos povos originários e escravização dos africanos aqui trazidos, continuam a sentir os efeitos desta desigualdade, mesmo quando o assunto se refere às questões ambientais, o que passava despercebido por uma significativa parcela da população. Todavia, a partir do desenvolvimento das análises sociológicas, vislumbrou-se na contemporaneidade o conceito de "racismo ambiental"⁵, identificando que os efeitos das crises climáticas são sentidos de maneiras distintas a depender

da sua classe ou cor. Um sujeito abastado, que possui uma residência climatizada com aparelho de ar condicionado, quando vai ao trabalho no seu carro, também climatizado, e passa o dia em seu escritório com temperatura de 18° C, não sente os efeitos da emergência climática ligados ao aquecimento global da mesma forma que uma pessoa, família ou grupo que não possui as mesmas condições. Nesse sentido, o racismo ambiental é um problema que gira em torno, não somente do clima ou da natureza, mas observa fatores ligados à desigualdade socioeconômica, história da colonização e seus impactos na contemporaneidade e a falta de representatividade das minorias na elaboração das políticas públicas ambientais, o que beneficia a unilateralidade de grupos já abastados ao longo dos anos, com alta influência naqueles que elaboram as leis no país.

Como fator de intervenção e resistência, se fortalece o conceito de "justiça climática", proposto pelo sociólogo afro-americano Robert Doyle Bullard na década de 1980, conforme afirma a cartilha elaborada por discentes do Instituto de Relações Internacionais da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC – Rio, 2024, p. 2):

Bullard evidenciou que comunidades afro-americanas nos Estados Unidos estavam desproporcionalmente expostas a riscos ambientais, como lixões e usinas nucleares, demonstrando uma clara discriminação ambiental. A discussão ganhou ainda mais visibilidade com o vazamento do "Memorando Summers" em 1991, um documento do Banco Mundial que sugeriu transferir indústrias poluentes para países pobres.

Como se pôde observar, a justiça climática insere no centro das discussões aqueles que são os mais afetados pela degradação ambiental, mesmo que não sejam os principais responsáveis por ela, trazendo à tona contrastes que passam despercebidos por se tratar de comunidades marginalizadas e vulneráveis. O combate ao racismo ambiental, portanto, esbarra na falta de vontade dos países dito desenvolvidos, sendo extremamente relutantes na adoção de medidas que visem reduzir os impactos da emissão de gases que geram o efeito estufa, perpetuando desigualdades e fomentando a segregação de grupos que sentem em menor ou maior escala os efeitos devastadores das mudanças climáticas que têm se tornado cada vez mais perceptíveis (PUC – Rio, 2024, p. 2).

⁴As pessoas que trabalham em lixões, em sua maioria, são de cor/raça negra (pretas e pardas). Dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) apontam que, no Brasil, cerca de 66.1% dos trabalhadores na coleta e reciclagem de resíduos sólidos se identificam como negros. Disponível em: <https://repositorio.ipea.gov.br/server/api/core/bitstreams/6c3bf024-4fce-44c1-99f9-8d13246f0263/content>. Acesso em: 06 jan. 2026.

⁵Segundo a jornalista e Stella Legnaioli, "Racismo ambiental, ou racismo meio ambiental, é um termo cunhado em 1981 pelo líder afro-americano de direitos civis Dr. Benjamin Franklin Chavis Jr. O conceito surgiu nos Estados Unidos em um contexto de manifestações do movimento negro contra injustiças ambientais". Disponível em: <https://www.ecycle.com.br/racismo-ambiental/>. Acesso em: 06 jan. 2026.

Os lixões, principal objeto de investigação deste trabalho, são fruto da negligência e da falta de investimento do poder público na aplicação da lei 12.305, de 2010, que entre outras medidas prevê a criação de aterros sanitários, que são locais mais adequados para o descarte e tratamento do lixo, seja em parcerias público e privado, consórcio intermunicipal, entre outros. Duarte (2024, p. p. 11), salienta que o encerramento do lixão não se resume em somente cessar a disposição de resíduos, mas promover medidas necessárias para minimizar os impactos ambientais negativos ou ainda, quando necessário, recuperar a área degradada pela disposição inadequada de resíduos sólidos urbanos, bem como auxiliar na inclusão social dos catadores⁶ em outras atividades, quando presentes no lixão. No entanto, apesar do avanço das políticas públicas ao longo dos anos, percebemos que esta é uma realidade que ainda está longe de ser verdadeiramente transformada, garantindo a efetividade do que está previsto nos documentos legais.

A legislação não cumprida passou por inúmeras atualizações, findando em 2024, o prazo limite para o fim dos lixões. Somado a isso, observa-se por parte da população uma falta de educação ambiental e consciência da emergência climática. A educação ou reeducação ambiental não se pode ou deve ficar a cargo somente das instituições de ensino, que possuem um relevante papel de atuação, mas necessita ser encarnada por todos os atores que compõe a sociedade, visto que a problemática se alastra por todos os setores e camadas sociais e os seus impactos podem ser sentidos, de maneiras distintas, como já citamos. Todavia, se não cuidarmos, há de se chegar em níveis de degradação em que seja inevitável e inviável qualquer movimento de adaptação ou proteção em relação aos efeitos desta devastação.

Não é difícil perceber nas cidades e no interior amontoados de lixo que se formam nos cantos dos muros ou terrenos baldios, mesmo com a coleta regular ou os constantes avisos de "Não jogue lixo". Outro fenômeno passível de estudo são as pessoas que preferem colocar o seu lixo no chão mesmo quando existe uma lixeira, tambor ou container destinado a esse fim, optam por depositar seus resíduos bem ao lado, gerando um ambiente de caos e insalubridade, impróprio para o desenvolvimento de uma boa qualidade de vida. Por isso, se faz de extrema relevância levar este debate para o seio da população, a fim de analisar criticamente os efeitos da ação humana sobre a natureza, entendendo que atitudes que degradam o

meio ambiente provocam também a sua autodestruição, visto que uma coisa não está separada da outra, pois, afinal de contas, todos habitam o mesmo planeta.

Partindo desta premissa, Benedictus de Espinosa, um importante filósofo do século XVII, afirmou que (1983, p. 15), a natureza é a representação de todas as coisas que existem, chamando a sua totalidade de Deus, ou seja, o que chamamos Deus é o conjunto de tudo aquilo que existe: as árvores, os rios, o mar, as casas, as pessoas, os animais, objetos e tudo quanto mais compartilha da existência material. Se todas as coisas que existem fazem parte desta lógica, significa que preservar a natureza significa preservar-se a si mesmo e também a Deus simultaneamente. A divinização da natureza e a não-dicotomização dela em relação aos sujeitos aponta para a ideia de que a nossa longevidade depende da capacidade de integração com o meio em que habitamos, reconhecendo a sua importância e creditando o seu devido valor. Acerca da natureza de Deus, Joaquim de Carvalho (1992, p. 17), ao comentar a teoria de Espinosa na introdução da obra *Ética*, traduzida, editada publicada em 1992 pela editora Relógio D'Água Editores, afirma que:

Deus é, assim, a própria racionalidade, o ser absoluto e infinito, isto é, a substância constituída por infinitos absolutos, dos quais procedem todas as determinações concretas das coisas e dos eventos, a razão de ser e a unidade de tudo o que existe, a única realidade ontologicamente absoluta, na qual se identificam a essência, a existência e a actividade criadora – , numa palavra, a Natureza naturante, que só a intuição racional apercebe, plenamente, e que é fonte e razão de ser da natureza naturada, que os nossos olhos vêem, e a nossa razão lógica cumpre se esforce para compreender adequadamente.

A partir desta ótica, o esforço para a autoconservação é denominado por Espinosa de Conatus. De acordo com Junior (2009): "O Conatus, esforço para perseverar na existência, poder para vencer os obstáculos exteriores a essa existência, poder para expandir-se e realizar-se plenamente". Sendo assim, verifica-se a relevância do pensamento espinosano na compreensão do entrelaçamento das ideias de Deus, Natureza e Ser humano, sendo participantes de uma mesma substância. Cuidar-se, portanto, seria zelar, ao mesmo tempo, pela garantia da continuidade do todo, já que tudo estaria interligado: não poluir os rios, economizar água, fazer a coleta seletiva, optar por geração de energias menos agressivas ao meio ambiente, entre outras atitudes, são formas, portanto, de preservação ambiental, que também funcionam como

⁶O Governo Federal possui uma política pública denominada "Auxílio Catador" que consiste no pagamento de R\$ 379,50 a catadores vinculados a associações ou cooperativas, como forma de reconhecimento pelo serviço ambiental prestado. Disponível em: <https://bolsadafamilia.com.br/programa-auxilio-catador-entenda-o-que-e/>. Acesso em: 08 jan. 2026.

autopreservação a partir do conceito espinosano apresentado. Sendo assim, o racismo ambiental apresenta-se como uma deturpação daquilo que chamamos Natureza e Deus, pois se todos fazemos parte de uma mesma substância, não faz sentido tratar denominados grupos como excluídos de uma ordem natural.

Albert Einstein, um dos maiores cientistas do século XX, em entrevista para o jornal norte-americano *The New York Times*, em 1929, quando perguntado sobre ser ou não ateu, respondeu que acreditava no "Deus de Espinosa"⁷. O conjunto destas ideias aproxima-se do que se denomina na contemporaneidade como Panteísmo, que afirma a existência ou presença de Deus em todas as coisas⁸.

Por isso, é muito importante fomentar a discussão acerca da existência inadequada dos lixões, que diminuem a potência de existir de populações inteiras, impedindo o seu pleno desenvolvimento, despertando o surgimento de afetos tristes como o medo e a insegurança, demonstrando os impactos nocivos da ação humana na natureza, com o intuito de construir e fortalecer a cultura da educação ambiental, sustentabilidade e emergência climática nos estudantes do ensino médio, utilizando, neste caso, a ferramenta documentário na explicitação e reflexão acerca desses fatos, relacionando-os com o conceito de Conatus, desenvolvido pelo filósofo Baruch de Espinosa, buscando compreender os impactos ambientais, sociais e humanos oriundos da manutenção de espaços de degradação ambiental.

3. CONATUS – O LIXO QUE VOCÊ NÃO VÊ: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA

O presente projeto foi desenvolvido na Escola Estadual de Educação Profissional Professor Emmanuel Oliveira de Arruda Coelho, no município de Granja/Ce, no decorrer do ano de 2025. Os estudantes e o professor de Filosofia se reuniram para pesquisar acerca da existência e manutenção de lixões a nível nacional e local, explorando seu conceito, suas causas, consequências e possíveis soluções. Após explorar a bibliografia e legislação vigente sobre a temática, buscou-se uma compreensão dos conceitos de Baruch de Espinosa, abordando a autopreservação sugerida pelo autor na

ideia do Conatus, em sua obra *Ética*, bem como de importantes comentadores que se debruçaram sobre a temática a fim de corroborar ainda mais com o arcabouço teórico e prático da pesquisa.

A partir disto, buscou-se retratar por meio da ferramenta documentário em curta-metragem a realidade presente no lixão localizado na zona rural da cidade de Camocim/Ce, que fica aproximadamente a 26 km da cidade de Granja/Ce onde se localiza a escola, alertando para todas as problemáticas causadas pela manutenção deste espaço de degradação socioambiental. Realizou-se, então, encontros para que se pudesse discutir o formato do vídeo, montagem do roteiro, cronograma e organização das filmagens. Um dos objetivos foi o de inscrever o produto da ação no Festival Alunos que Inspiram, realizado anualmente pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará – SEDUC, cuja temática de 2025 versava sobre a "Educação Ambiental, Sustentabilidade e Emergência Climática"⁹.

Ao serem iniciadas as gravações, buscou-se como ponto de apoio a residência de uma das alunas que morava a cerca de 2 km do referido lixão. Ao chegar lá, o impacto do ambiente foi bastante visível no olhar dos estudantes. Apesar de ser uma experiência de intenso desconforto, é inegável perceber a efetividade da compreensão de como pequenas atitudes do cotidiano podem ter um impacto extremamente devastador na saúde ambiental. Restos de comidas, misturados a resíduos hospitalares, grande presença de urubus, porcos, ratos, pedaços de móveis, lixo eletrônico. Tudo misturado sem nenhum tipo de tratamento. O chorume se alastra pelo solo, impactando diretamente na paisagem. Por fim, foi coletado, inclusive, o depoimento de um trabalhador de reciclagem ligado a uma cooperativa local que reside muito próximo às montanhas de resíduos presentes ali.

Após os processos de gravação e edição, o vídeo foi hospedado no You Tube¹⁰ e reproduzido em todas as turmas da escola, no pátio no horário do almoço e nas salas, nas aulas de Filosofia, para levar ao público informação e reflexão crítica sobre a questão da sustentabilidade. Outras duas escolas receberam a exibição do videodocumentário, sendo uma turma de terceiro ano em cada, com o objetivo de propagar ainda mais a mensagem presente na produção. O link do vídeo foi enviado para os grupos de Whatsapp dos estudantes

⁷Disponível em: <https://www.todamateriabr.com.br/blog/quando-perguntaram-a-einstein-se-ele-acreditava-em-deus/#:~:text=%E2%80%9CAcredito%20no%20Deus%20de%20Spinoza%2C%20que%20se%20revela,1929%20%28segundo%20o%20livro%20%E2%80%9CThe%20Ultimate%20Quotable%20Einstein%E2%80%9D%29>. Acesso em: 08 jan. 2026.

⁸Ver mais em: <https://www.infoescola.com/religiao/panteismo/>. Acesso em: 08 jan. 2026.

⁹Conforme regulamento disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2025/03/Regulamento-IX-Festival-Alunos-que-Inspiram.pdf>. Acesso em: 08 jan. 2026.

¹⁰Disponível em: <https://youtu.be/31ogJLeWzLc?si=XWD2dnUhgGmgAl6>.

e pais, que foram incentivados a repassarem para pais, amigos e familiares. Além disso, foi criada uma página no Instagram para registro das ações e intervenções.

Na aplicação dos questionários, pôde-se verificar os impactos da ação, gerando um vasto sentimento de alcance dos objetivos propostos nesta importante etapa do projeto. No total, foram coletadas respostas de cem estudantes do ensino médio, de três instituições diferentes, com faixa etária que varia de 16 a 18 anos, sendo cinquenta meninos e cinquenta meninas, em sua maioria autodeclarados pardos. O questionário contou com três perguntas objetivas: 1 – Você sabe qual o destino do lixo após a coleta? Destes, 80% responderam que sim e 20% responderam que não; 2 – Você já realizou a separação dos materiais antes de colocar o lixo para coleta? Verificou-se que 30% afirmaram que sim e 70% relataram que não; 3 – Você percebeu que o documentário se apresenta como um método eficiente para levar o conhecimento acerca dos impactos dos lixões para as pessoas? 92% dos estudantes disseram que sim e 8% afirmaram que não.

Ao observar e analisar criticamente os dados obtidos, percebe-se que a realização desta etapa do projeto proporcionou uma significativa e visível mudança de postura dos participantes em relação ao desenvolvimento de uma educação ambiental, ações de sustentabilidade e consciência da emergência climática, bem como do impacto das ações humanas sobre elas. A produção e divulgação do vídeo documentário em curta metragem proporcionou uma abordagem dinâmica, favorecendo um clima de confiança, interação e crescimento mútuo entre os estudantes.

A partir do caminhar desta ação, Conatus tornou-se um projeto apresentado na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas na escola, avançando para a etapa regional do Ceará Científico, importante ação da SEDUC-CE, que visa estimular a iniciação científica no ensino médio por meio da elaboração e apresentação de projetos. Colheu-se então o depoimento dos alunos apresentadores, para que pudesse verificar, de maneira qualitativa, os efeitos e aprendizagens decorrentes da pesquisa.

Marina Vitória Gomes de Lira, aluna do segundo ano do curso técnico em enfermagem em 2025, afirmou que sua experiência participando do projeto “Conatus: o lixo que você não vê” foi diferente de tudo que já tinha vivido. Estar em contato com a realidade do lixão e com as pessoas que dependem dele mudou muito a forma como enxerga o lixo e o meio ambiente. Ver de perto situações que normalmente ficam invisíveis fez tudo sair do papel e se tornar real. Ao longo do projeto, foi

entendendo melhor a ideia de Conatus, da Filosofia de Espinosa, e isso a marcou bastante, porque a fez perceber que a natureza não é algo separado da gente. Preservar o meio ambiente deixou de ser só um conceito e passou a ter um significado muito mais pessoal, já que cuidar da natureza é, de certa forma, cuidar de nós mesmos. Participar desse projeto lhe trouxe mais consciência, empatia e responsabilidade. Foi uma experiência que a tirou da zona de conforto e que com certeza influenciou a forma como pensa e age quando se trata de descartar algo.

Já o aluno Lucivan de Araújo Cardoso, do segundo ano do curso técnico em contabilidade em 2025, relatou que participar do Ceará Científico, edição 2025, foi uma experiência marcante, pois, desde o início, a preparação exigiu dedicação e responsabilidade, demonstrando que produzir ciência vai além do conteúdo: envolve análise, amadurecimento intelectual e construção de autoria. No evento, teve a honra de desenvolver o projeto Conatus — o lixo que você não vê — ao lado de sua colega, Marina, e do professor de Filosofia, Mestre Santiago, além de representar sua escola, a EEEP Professor Emmanuel Oliveira de Arruda Coelho, defendendo o projeto com consciência do conhecimento construído. O contato com outros estudantes e projetos em Camocim, ampliou sua visão sobre a ciência. Percebeu que a ciência está próxima à realidade e acessível a jovens da escola pública. Ao final, saiu do Ceará Científico mais confiante, crítico e motivado a continuar ocupando espaços acadêmicos. Essa experiência foi um marco essencial na sua formação e no seu desejo de seguir aprendendo e pesquisando.

Foi percebido um maior interesse deles em conhecer a legislação vigente no país que versa sobre a existência dos lixões e desenvolver atitudes, aparentemente simples, mas que podem gerar grandes resultados, possibilitando um aumento da autoconfiança, representatividade, empoderamento e resistência, facilitando a identificação e resolução dos conflitos ligados à degradação ambiental, observando, porém, que a população pobre e negra continua sendo a mais afetada pela ausência ou ineficiência de políticas públicas que visem atender às suas demandas culturais, históricas, trabalhistas e, até mesmo, geográficas.

O contato com as reflexões filosóficas propostas por Espinosa, tiraram o projeto do lugar comum, incentivando uma visão mais aprofundada da temática proposta. Os comentários acerca do documentário foram registrados no caderno de campo, bem como as respostas dos questionários, onde a maioria dos estudantes afirmou não desconhecer o destino do seu lixo ou fazer a separação dele, mas que após o contato

com o curta metragem, puderam obter um conhecimento novo e com poder transformador desde que colocado em prática.

valorizados e incentivados a buscarem sempre o melhor de si, seja cognitivamente, socialmente ou afetivamente.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O incentivo à produção de um documentário em curta metragem sobre a realidade de um lixão na cidade de Camocim/Ce proporcionou aos participantes uma educação para as mudanças, autonomia e resistência, trabalhando a reflexão dos jovens para a formação de cidadãos e cidadãs conscientes de sua responsabilidade com o presente e o futuro do planeta e de si mesmos. A produção foi armazenada no YouTube para acesso e compartilhamento, levando ciência e informação ambiental aos quatro cantos do mundo, visando impactar, inicialmente, a comunidade local. O estudo sobre o Conatus, de Baruch de Espinosa trouxe à tona temáticas presentes no cotidiano dos indivíduos de todas as classes, idades e regiões, demonstrando a necessidade de criar espaços de discussão em todos os âmbitos e camadas sociais quando o assunto é a preservação da natureza.

Na avaliação realizada por meio dos questionários e comentários, todos os integrantes confirmaram sua melhoria no conhecimento sobre a emergência climática, educação ambiental e sustentabilidade, relacionando estes temas à Filosofia, gerando uma melhor convivência entre o ser e meio, colaborando com o melhoramento da aprendizagem e da vida. A maioria dos estudantes afirmou que pretende incentivar outros jovens a dialogarem mais sobre o tema. O estímulo à Filosofia aliada a temas contemporâneos, como a sustentabilidade, proporciona aos indivíduos uma maior possibilidade de desenvolvimento de suas habilidades cognitivas e afetivas. Para filosofar é preciso abandonar a ideia de que existem temas difíceis ou intocáveis. Filosofar é refletir sobre si, sobre os outros e, principalmente, sobre o mundo que nos cerca. O filosofar é a própria vida pulsando e clamando para ser vivida de maneira justa e bela.

Conatus é a demonstração de que quando se acredita no poder da educação pública de qualidade e no seu poder transformador, grandes resultados podem ser obtidos. Os conflitos geracionais, no bom sentido do termo, que existem entre professores (escola), sociedade e estudantes devem ser enxergados como uma oportunidade para interagir e ressignificar impressões, expandir horizontes e fortalecer laços. Se a escola não é capaz de resolver todos os problemas do mundo, sem ela, tampouco, conseguimos sequer vislumbrar a esperança da garantia de um futuro para os indivíduos, por isso, professores e alunos devem ser

REFERÊNCIAS

BELMONT, Mariana. **Racismo ambiental e emergências climáticas no Brasil**. Disponível em: 03l00045.pdf. Acesso em: 23 jun. 2025.

BRASIL. **Lei Nº 12.305**, de 2 de Agosto de 2010. Disponível em: L12305. Acesso em: 24 jun. 2025.

DUARTE, Pedro Alves. **Encerramento de lixão e aterro controlado** / Pedro Alves Duarte, Elisa Kerber Schoenell. Brasília: CNM, 2024. 82 p.

ESPINOSA, Bento de. **Ética. Introdução e notas de Joaquim de Carvalho**. Editora Relógio D'Água, Lisboa, 1992. Disponível em: https://drive.google.com/drive/folders/oB1opXGCBqOyfX2lYZzdNU2s5bEE?resourcekey=0-ybZ4lulOiQyAwaktbQ_FhQ. Acesso em: 08 jan. 2026.

INTERNACIONAIS, Instituto de Relações. **Para entender o G20 Racismo Ambiental: Justiça climática e financiamento**. Pontifca Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC – Rio. Disponível em: Cartilha-G20-Racismo-ambiental-final.pdf. Acesso em: 22 fev. 2026.

JUNIOR, Carlos Augusto Peixoto. **Permanecendo no próprio ser: a potência de corpos e afetos em Espinosa**. Fractal, Rev. Psicol. 21 (2) • Ago 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/fractal/a/tSbcvn4DdfsxcMQBbZ4t3d/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 08 jan. 2026.

SPINOZA, Benedictus de, 1632-1677. S742p **Pensamentos metafísicos; Tratado da correção do intelecto; Ética**; 3ªed. Tratado político; Correspondência / Baruch de Espinosa; seleção de textos de Marilena de Souza Chauí ; traduções de Marilena de Souza Chauí... [et al.]. — 3. ed. — São Paulo; Abril Cultural, 1983. (Os pensadores).



O ASSÉDIO MORAL COMO DISPOSITIVO DE SILENCIAMENTO: O ENSINO DE FILOSOFIA E A REABERTURA DO ESPAÇO DO DISSENSO.

Pedro Allan Portácio de Queiroz¹

MORAL HARASSMENT AS A SILENCING DEVICE: *Philosophy teaching and the reopening of the space of dissent*

Resumo:

O presente artigo investiga o fenômeno do assédio moral na educação pública a partir de uma perspectiva filosófica, compreendendo-o não como um desvio pontual ou interpessoal, mas como um dispositivo estrutural associado a determinados modelos de gestão educacional. Sustenta-se a tese de que o assédio moral opera como uma tecnologia de silenciamento do dissenso, incidindo de modo privilegiado sobre o ensino de filosofia, dada sua vocação crítica e reflexiva. Ao tornar visíveis as microviolências cotidianas presentes no ambiente escolar, o professor de filosofia frequentemente se converte em alvo de práticas administrativas que visam neutralizar o debate, o contraditório e a reflexão pública sobre a realidade institucional. A partir do diálogo com autores como Marie-France Hirigoyen, Hannah Arendt, Michel Foucault e Jacques Rancière, o artigo analisa as relações entre violência institucional, gestão autoritária e supressão do espaço público no contexto escolar. Por fim, defende-se que o ensino de filosofia, quando enraizado na experiência concreta do trabalho docente e da sala de aula, constitui não apenas um alvo desses mecanismos, mas também uma potência efetiva de resistência e transformação, capaz de reabrir o espaço do dissenso e da crítica na educação pública.

Palavras-chave: Assédio moral¹; Ensino de filosofia²; Gestão educacional³; Dissenso⁴; Violência institucional⁵.

Abstract:

This article investigates the phenomenon of moral harassment in public education from a philosophical perspective, understanding it not as a specific or interpersonal deviation, but as a structural device associated with certain educational management models. It is argued that moral harassment operates as a technology for silencing dissent, particularly affecting philosophy teaching due to its critical and reflective vocation. By making visible the everyday micro-violences present in the school environment, the philosophy teacher often becomes a target of administrative practices aimed at neutralizing debate, contradiction, and public reflection on institutional reality. Based on a dialogue with authors such as Marie-France Hirigoyen, Hannah Arendt, Michel Foucault, and Jacques Rancière, the article analyzes the relationships between institutional violence, authoritarian management, and the suppression of the public space in the school context. Finally, it is argued that philosophy teaching, when rooted in the concrete experience of teaching work and the classroom, constitutes not only a target of these mechanisms but also an effective power for resistance and transformation, capable of reopening the space for dissent and criticism in public education.

Keywords: Moral harassment¹. Philosophy teaching². Educational management³. Dissent⁴. Institutional violence⁵.

¹Mestre em Filosofia pela UFC. Professor da Rede Estadual de Educação (SEDUC-CE). E-mail: pedrofilosofiaufc@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-7584-9150>

1. INTRODUÇÃO

O assédio moral no ambiente de trabalho tem sido recorrentemente tratado sob as lentes da psicologia clínica ou do direito trabalhista, sendo frequentemente reduzido a um conflito de personalidades ou a uma patologia das relações interpessoais.

No contexto da educação pública brasileira, entretanto, essa leitura revela-se insuficiente. O presente artigo propõe que o assédio moral não é um acidente de percurso na gestão escolar, mas um elemento constitutivo de um modelo de governamentalidade que instrumentaliza a violência psíquica para assegurar a docilidade institucional.

Sustenta-se a tese de que o assédio opera como um dispositivo estrutural — no sentido foucaultiano do termo - destinado ao silenciamento do dissenso. Em uma arquitetura de gestão orientada por métricas gerencialistas e lógicas autoritárias, a manutenção da ordem exige a neutralização de qualquer elemento que introduza a instabilidade do questionamento.

O recorte desta investigação recai sobre o ensino de filosofia. Tal escolha não é fortuita: a filosofia, por sua vocação intrinsecamente crítica, constitui um ponto de fricção permanente com o autoritarismo administrativo.

Ao exercer o pensamento como interrupção da obviedade, o professor de filosofia tensiona o que Jacques Rancière define como a organização estética da política:

Denomino partilha do sensível o sistema de evidências sensíveis que revela, ao mesmo tempo, a existência de um comum e dos recortes que nele definem lugares e partes respectivas. Uma partilha do sensível fixa portanto, ao mesmo tempo, um comum partilhado e partes exclusivas. Essa repartição das partes e dos lugares se funda numa partilha de espaços, tempos e tipos de atividade que determina propriamente a maneira como um comum se presta à participação e como uns e outros tomam parte nessa partilha. (RANCIÈRE, 2005, p.15).

Ao atuar nessa estrutura, o docente converte-se em um "corpo estranho" ao dispositivo de gestão, tornando-se, por conseguinte, alvo privilegiado das microviolências cotidianas que visam desestruturar sua atuação pública e política.

Para sustentar essa reflexão, o itinerário deste trabalho divide-se em quatro momentos: primeiramente, delimita-se o marco teórico, transitando da fenomenologia do assédio (Hirigoyen) para a crítica da violência e a erosão do espaço público (Arendt). Em

seguida, analisa-se o assédio como técnica policial de restauração da ordem e supressão do dissenso (Foucault e Rancière).

Posteriormente, examina-se a materialização desse dispositivo no cotidiano da escola pública e as razões da vulnerabilidade específica do docente de filosofia; Por fim, argumenta-se que a própria experiência do trabalho, quando atravessada pela reflexão filosófica, pode se converter em potência de resistência e reabertura do espaço agonístico na educação.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A análise do assédio moral na educação exige, inicialmente, a superação de sua leitura meramente episódica ou psicológica. Marie-France Hirigoyen, ao sistematizar o conceito, define-o como uma conduta abusiva:

Por assédio moral em um local de trabalho temos que entender toda e qualquer conduta abusiva manifestando-se sobretudo por comportamentos, palavras, atos, gestos, escritos que possam trazer dano à personalidade, à dignidade ou à integridade física ou psíquica de uma pessoa, pôr em perigo seu emprego ou degradar o ambiente de trabalho. (HIRIGOYEN, 2008, p. 65).

No contexto da educação pública, entretanto, o fenômeno adquire uma coloração especificamente institucional. O assédio não é um fim em si mesmo, mas um instrumento: a instrumentalização do sofrimento para a obtenção da paralisia crítica.

Dessa forma, a microviolência cotidiana - o silenciamento em reuniões, a alteração arbitrária de horários, o isolamento pedagógico e a desqualificação intelectual diante dos pares - funciona como uma técnica de "aniquilamento do mundo" do docente. Como observa a autora, "o assédio se instala quando o diálogo é impossível e a palavra daquele que é agredido não consegue fazer-se ouvir" (HIRIGOYEN, 2008, p. 200).

A eficácia do assédio reside, portanto, na sua capacidade de desintegrar a confiança do sujeito em sua própria percepção da realidade, lançando-o em um estado de perplexidade e autoquestionamento que precede o colapso subjetivo.

Nesse ponto, a interlocução com Hannah Arendt torna-se imperativa para elevar o debate da esfera privada para a política. Em sua distinção fundamental entre "violência" e "poder", Arendt sustenta que "o poder é a essência de todos os governos, nascendo da ação concertada e do discurso em liberdade" (ARENDR, 1985, p. 22).

O poder só existe onde há pluralidade, pois, como afirma a autora, "todas as atividades humanas são condicionadas pelo fato da pluralidade humana, o fato de que não um homem, mas homens, no plural, habitam a Terra e de uma maneira ou outra vivem juntos" (ARENDR, 2005, p. 190).

A violência, por sua vez, é de natureza instrumental; ela surge precisamente onde o poder está em declínio ou onde a legitimidade da autoridade se esvai. Na gestão escolar de viés autoritário, o "espaço público" — entendido como a esfera da aparência onde os pares debatem o sentido da educação e os rumos da instituição — é percebido como uma ameaça à eficiência administrativa e à hierarquia estéril.

O assédio moral revela-se, assim, como a violência que visa destruir o poder político da comunidade docente. Ao transformar o professor de filosofia em um alvo, a instituição não busca apenas punir um indivíduo, mas erradicar a própria possibilidade de agir político no ambiente escolar.

A prática dessa violência é fundamentalmente de natureza ético-política, pois para uma erosão do espaço comum, transformando a escola, que deveria ser um lugar de pólis, em um deserto de subjetividades isoladas.

Sob o peso da agressão institucional, o docente recua do espaço público para a segurança do silêncio, consolidando a vitória de uma gestão que substitui a pluralidade do debate pela mudez da obediência técnica.

Aprofundando a arquitetura dessa violência, é necessário compreendê-la sob a ótica da microfísica do poder de Michel Foucault (FOUCAULT, 1999, p. 28). Trata-se da ideia de que o poder não se concentra apenas no Estado ou nas leis, mas circula capilarmente nas relações cotidianas, produzindo comportamentos, saberes e subjetividades por meio de práticas e dispositivos disciplinares.

O assédio moral na educação pública atua como um dispositivo, uma rede heterogênea que articula discursos gerencialistas, normas disciplinares, arquiteturas administrativas e práticas de vigilância. Sob a égide da "qualidade total", da "produtividade" e da "eficiência", a gestão escolar contemporânea muitas vezes assume um caráter panóptico.

O professor que exerce o pensamento crítico não é mais apenas o destinatário de uma punição administrativa clássica, mas o alvo de uma "normalização" constante. O dispositivo de assédio opera

uma patologização da resistência: o docente que questiona é rotulado como "desajustado", "resistente a mudanças" ou "agente de conflitos", justificando-se, assim, a intervenção "corretiva" da gestão sobre sua conduta e sua psique.

Essa mecânica de controle encontra sua tradução política definitiva na distinção proposta por Jacques Rancière entre política e polícia. Para Rancière, a "polícia" não se refere ao aparato repressivo do Estado, mas à ordem sensível que distribui os lugares, as funções, as competências e as linguagens — uma partilha do sensível que define quem pode ser ouvido e quem emite apenas "ruído" (RANCIÈRE, 1996, p. 42).

O assédio moral é a prática policial por excelência no interior da escola. Ele visa restaurar a harmonia artificial da instituição sempre que o ensino de filosofia introduz o dissenso (mésentente).

O dissenso, para Rancière, não é o mero conflito de opiniões, mas a demonstração de um "hiato no sensível": a revelação de que a ordem institucional esconde uma injustiça fundamental ou uma vacuidade de sentido pedagógico.

Quando o professor de filosofia torna visíveis as contradições da gestão ou a instrumentalização do ensino, ele rompe com a contagem policial dos corpos. O assédio funciona como um mecanismo de "re-partilha", cujo objetivo é empurrar o docente de volta ao silêncio, à invisibilidade ou à autoexclusão.

A passagem dessa reflexão sobre o fenômeno social do poder para o chão da escola exige a compreensão de como o modelo de gestão educacional contemporâneo transmuta-se em um dispositivo de assédio. Nestes modelos, a escola deixa de ser compreendida como um espaço de formação humana e política para ser gerida como uma empresa de entrega de resultados estatísticos (índices de aprovação, metas de desempenho e proficiência).

Nesse cenário, o assédio não é uma disfunção de caráter individual, mas o resultado de um projeto de reestruturação do espaço educativo. Como bem analisa Gaudêncio Frigotto:

É a partir, sobretudo, das últimas décadas do século XX, que se afirma um processo de desmanche do setor público e da escola pública, como se protagonizou pelos homens de negócio e suas instituições e organizações empresariais. [...] Mas o desmanche deveria atingir a escola pública mediante a adoção dos critérios mercantis na sua gestão, na escolha das disciplinas que deveriam compor o currículo e na

definição dos conteúdos e dos métodos de ensinar e avaliar. A formação e a função docentes, como consequência, deveriam ser alteradas." (FRIGOTTO, 2017, p. 19).

A gestão, imbuída dessa lógica, passa a operar sob um imperativo de "harmonia operacional". Nesse cenário, qualquer postura que introduza a reflexão sobre os fins da educação, e não apenas sobre os meios e métodos, tende a ser lida como uma disfunção.

A violência institucional, então, manifesta-se no que podemos chamar de banalidade da microviolência. Inspirando-se na intuição arendtiana sobre a banalidade do mal e a burocracia como o governo de "Ninguém", o assédio moral escolar frequentemente não possui um rosto vilanesco único, mas dilui-se em práticas administrativas normalizadas.

São solicitações de relatórios redundantes com prazos exíguos, a desqualificação das escolhas pedagógicas do docente em reuniões coletivas - sob o pretexto de "alinhamento institucional" - e, em alguns casos mais extremos, até mesmo a abertura de processos administrativos de "análise de conduta".

Essas práticas não são falhas do sistema; são o sistema funcionando para produzir o desgaste. Conforme aponta Michel Foucault, trata-se de "um mecanismo de poder que permite extrair dos corpos tempo e trabalho, mais do que bens e riqueza" (FOUCAULT, 1999, p. 42).

O objetivo é a exaustão da subjetividade: um docente exausto não possui a energia vital necessária para sustentar o dissenso. O assédio, portanto, atua como uma drenagem da potência de agir, transformando o professor em um mero executor de tarefas burocratizadas, destituído de sua autonomia intelectual.

Dentro desse arranjo disciplinar, o professor de filosofia ocupa uma posição de vulnerabilidade singular, constituindo o que podemos denominar como um "ponto de crise" do dispositivo.

Se, como vimos com Rancière, a política é a interrupção da ordem policial, o ensino de filosofia é, por definição, uma atividade política. A filosofia não se limita a transmitir um conteúdo morto; ela opera na desconstrução de pressupostos e na análise das estruturas de poder que sustentam o visível.

Quando o docente leva para a sala de aula — ou para o conselho de classe — o questionamento sobre a ética das relações de trabalho ou sobre o caráter

ideológico das métricas de ensino, ele está, de fato, "partilhando o sensível" de uma forma que a gestão autoritária não suporta olhar.

Essa vocação reflexiva colide frontalmente com a lógica do dispositivo que visa à docilidade. Por ser treinado na arte do contraditório, o professor de filosofia tende a ser aquele que aponta o "rei nu" nas reuniões pedagógicas eivadas de frases feitas e jargões corporativos.

Por essa razão, ele deixa de ser visto como um par pedagógico para ser classificado como um "problema administrativo". O assédio contra o filósofo é, em última análise, um ataque à própria natureza da filosofia: tenta-se silenciar a disciplina através do silenciamento do corpo que a enuncia.

Para tornar concreta a articulação teórica até aqui desenvolvida, é preciso observar as manifestações típicas desse dispositivo em ação.

Um exemplo emblemático ocorre no uso dos espaços de "formação continuada" e reuniões de planejamento. Nesses locais, que deveriam ser o reduto do pensamento e da construção coletiva, o dispositivo de assédio manifesta-se através do silenciamento sistemático.

Quando o docente de filosofia tenta introduzir uma perspectiva crítica sobre um projeto institucional, é comum ser interrompido com o argumento da "falta de tempo" ou da "necessidade de foco prático". O dissenso é reduzido a "queixa" ou "pessimismo", operando-se uma deslegitimação epistemológica de sua fala.

Essa exclusão deliberada visa forçar o que a literatura chama de "exoneração branca" ou "autoexclusão": o docente, incapaz de suportar o isolamento e a desqualificação constante, acaba por buscar o afastamento médico ou a remoção, deixando o campo livre para que a ordem policial se restabeleça sem resistências.

Esses exemplos revelam, portanto, que o assédio moral na escola pública é, antes de tudo, uma estratégia de limpeza do terreno institucional, removendo aqueles que insistem em manter viva a chama da reflexão pública sobre a realidade educacional.

Nesse horizonte de tensões, a filosofia deixa de ser apenas um conteúdo curricular para se tornar uma prática de si e uma ferramenta de análise da própria servidão institucional.

Essa exaustão da subjetividade encontra terreno fértil em uma cultura política que começa a normalizar a supressão do dissenso em nome da eficiência.

Dados publicados recentemente na Revista DoCentes (AGUIAR; FREITAS; OLIVEIRA, 2025, p. 49) corroboram essa percepção ao revelarem que, em uma parcela significativa da juventude, há a opinião de que a democracia "pode ser sacrificada por outras prioridades como garantir a estabilidade da economia por exemplo".

Tal estatística é o sintoma de um dispositivo gerencialista bem-sucedido: a democracia deixa de ser o fundamento do agir comum e passa a ser tratada como um custo operacional descartável.

Esse deslocamento não ocorre de modo isolado, mas se insere no quadro mais amplo da crise da democracia contemporânea, marcada pela redução da política a critérios de eficiência, desempenho e controle. Quando a democracia é descartável, a filosofia, em sua razão crítica, perde lugar. Passa até mesmo a ser vigiada e, não raro, "punida".

No entanto, o lugar do educador-filósofo é, em essência, o de fazer a crítica pública. Em uma entrevista, o professor Wayne Ross destaca que o papel do educador reside no:

encorajamento da reconceitualização da democracia ao fazer perguntas difíceis, eu penso que educar para a democracia nos tempos contemporâneos de fato não pode ser feito sem engajamento nessas complexidades e contradições. [...] As políticas populares democráticas podem ser criadas sem sucumbir ao neoliberalismo ou ao populismo autoritário? E como abordamos isso? É uma tarefa enorme." (ROSS, 2025, p. 103).

Ao pensar o assédio moral na educação de forma pública e crítica, o educador filósofo se expõe inevitavelmente ao assédio moral. A análise desta violência invisível mas devastadora para a psique exige, por fim, o retorno à fenomenologia de Marie-France Hirigoyen, que define o fenômeno como uma conduta abusiva que atenta contra a integridade psíquica. No contexto da educação, o assédio é a instrumentalização do sofrimento para a paralisia crítica. É a supressão do dissenso.

Foucault chamará de ontologia do presente a atitude filosófica que consiste em problematizar o próprio tempo histórico, examinando criticamente o que somos hoje.

Trata-se de investigar como, na atualidade, operam mecanismos e práticas que moldam a constituição dos

sujeitos — isto é, que produzem certas formas de subjetividade — e, a partir dessa análise, abrir espaço para que surjam outras maneiras de o indivíduo relacionar-se consigo mesmo e com os demais (FURTADO, 2015). Nessa perspectiva, caberia ao docente perguntar-se: o que está acontecendo agora, nesta instituição, que nos impede de pensar?

Foucault chamará de ontologia do presente a atitude filosófica que consiste em problematizar o próprio tempo histórico, examinando criticamente o que somos hoje. Trata-se de investigar como, na atualidade, operam mecanismos e práticas que moldam a constituição dos sujeitos — isto é, que produzem certas formas de subjetividade — e, a partir dessa análise, abrir espaço para que surjam outras maneiras de o indivíduo relacionar-se consigo mesmo e com os demais (FURTADO, 2015).

Ao transformar a própria microviolência sofrida em objeto de análise coletiva, o professor de filosofia começa a desarticular a eficácia do dispositivo. O silenciamento só é total enquanto a vítima permanece isolada na sua dor privada. No momento em que essa dor é politizada e compartilhada como um fenômeno estrutural da gestão, o dispositivo de assédio sofre sua primeira fissura. A resistência, portanto, inicia-se pela recusa em aceitar a patologização da crítica e pela reafirmação da legitimidade do pensamento sobre a vida institucional.

A verdadeira contraofensiva ao dispositivo de silenciamento ocorre na reativação do que Arendt denomina "espaço público". Se a gestão autoritária tenta converter a escola em um deserto de vozes unísonas, a sala de aula de filosofia permanece como um oásis de pluralidade. É neste espaço que o dissenso encontra seu refúgio e sua potência de reemergência. O ensino de filosofia, ao fomentar a capacidade de julgar e de ver o mundo sob múltiplas perspectivas, opera uma "repartilha do sensível" em tempo real.

3. METODOLOGIA

A presente investigação caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica de natureza qualitativa e básica, orientada pelo método da análise dialética em articulação com a perspectiva analítica da ontologia do presente. A lógica estruturante deste estudo não se limita à revisão de literatura, mas assume a pesquisa bibliográfica como um procedimento de reconstrução conceitual para interperlar a realidade da gestão educacional contemporânea.

O percurso metodológico fundamenta-se na interpretação das obras de autores-base que compõem o marco teórico. No caso deste artigo, o método bibliográfico é o que permite transpor a fenomenologia do assédio moral (HIRIGOYEN, 2008) para o campo da filosofia política (ARENDE; FOUCAULT; RANCIÈRE), operando uma síntese que revela a natureza política da violência institucional.

Esta arquitetura metodológica assegura a coerência entre o objetivo de problematizar o assédio moral e a hipótese de que o ensino de filosofia pode atuar como um elemento de ruptura da ordem policial institucional.

4. DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

A transição da resistência individual para a potência de transformação institucional exige que o ensino de filosofia seja compreendido como uma forma de parresia — o falar a verdade ao poder (FOUCAULT, 2011). A resistência ao assédio moral não se esgota na sobrevivência psíquica do docente, mas se expande na capacidade de manter viva a pergunta sobre a finalidade da educação pública.

A potência da filosofia reside, portanto, na sua recusa em ser funcional. Ao resistir à instrumentalização gerencialista descrita por Frigotto (FRIGOTTO, 2017), o docente de filosofia preserva, para toda a comunidade escolar, a possibilidade de um futuro não totalmente administrado.

A coragem de falar a verdade diante do poder, nesse contexto, não é apenas um ato de ousadia individual, mas a ferramenta política para a recuperação do espaço público escolar.

Ao falar a verdade ao poder, o filósofo na escola denuncia o assédio como o mecanismo que interdita a gestão democrática, transformando o que era "ruído" de resistência em "discurso" legítimo de transformação institucional, pois a recuperação do espaço público passa, necessariamente, pela recusa em aceitar a violência como substituta do poder coletivo.

Defender o ensino de filosofia frente aos mecanismos de violência institucional é, portanto, defender a própria possibilidade da democracia na escola.

Se o assédio visa produzir o conformismo, a filosofia cultiva a "inquietação". Esta inquietação, quando enraizada na experiência docente, torna-se uma força desestabilizadora que obriga a gestão a confrontar-se com seus próprios vazios éticos.

A reabertura do espaço do dissenso não é, portanto, um evento isolado, mas uma prática contínua de vigilância crítica. A filosofia ensina que o poder, por mais que tente se revestir de violência instrumental, nunca é absoluto enquanto houver um sujeito capaz de dizer "não" e de fundamentá-lo na busca pela justiça e pelo sentido comum.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso investigativo trilhado neste artigo permitiu compreender que o assédio moral na educação pública transcende a dimensão da patologia interpessoal para se revelar como um dispositivo biopolítico de silenciamento.

Por dispositivo, compreende-se, no sentido foucaultiano, a rede heterogênea que articula discursos gerencialistas, normas disciplinares e práticas administrativas para gerir condutas; por biopolítica, entende-se a tecnologia de poder que incide sobre a vida e a subjetividade dos docentes, visando torná-los produtivos e dóceis sob o manto da "eficiência" e do "alinhamento institucional" (FOUCAULT, 1979).

A principal contribuição deste estudo reside na desnaturalização das práticas gerencialistas que, sob o pretexto da "qualidade total" e da "produtividade", operam uma erosão sistemática do espaço público e da pluralidade docente.

Evidenciou-se que o professor de filosofia, por habitar o "entre-lugar" da crítica e do questionamento radical, constitui o ponto de maior fricção com a ordem policial das instituições.

O assédio, portanto, manifesta-se como uma tentativa de re-partilha do sensível, visando converter o discurso político em ruído ininteligível. Contudo, a análise demonstrou que a própria natureza da filosofia — como prática de parresia e exercício do dissenso — oferece as ferramentas para a desarticulação desse dispositivo. Ao politizar a dor do isolamento e transformá-la em reflexão pública, o docente reabre o espaço agonístico necessário para a saúde da democracia escolar.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Edinalva Padre; FREITAS, Izis Pollyanna Teixeira Dias de; OLIVEIRA, Adriano Santos. Ideias históricas de jovens alunos/as do ensino médio sobre assuntos de natureza política (Vitória da Conquista-BA). **Revista DoCEntes**, Fortaleza, v. 10, n. 35, p. 41-55, maio 2025.

ARENDT, Hannah. **Sobre a violência**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1985.

ARENDT, Hannah. Trabalho, obra, ação. Tradução de Adriano Correia. **Cadernos de Ética e Filosofia Política 7**, São Paulo, n. 2, p. 175-201, 2005.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder. Organização e tradução de Roberto Machado**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade: curso no Collège de France (1975-1976)**. Tradução de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FOUCAULT, Michel. **O governo de si e dos outros: curso no Collège de France (1982-1983)**. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FOUCAULT, Michel. **A coragem da verdade: curso no Collège de France (1983-1984)**. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A gênese das teses do Escola sem Partido: esfinge e ovo da serpente que ameaçam a sociedade e a educação. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Escola "sem" partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017. p. 17-34.

FURTADO, Rafael Nogueira. **A atualidade como questão: ontologia do presente em Michel Foucault. Natureza Humana**, São Paulo, v. 17, n. 1, 2015.

HIRIGOYEN, Marie-France. **Assédio Moral: a violência perversa no cotidiano**. Tradução de Maria Helena Bayer. 10. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

RANCIÈRE, Jacques. **O desentendimento: política e filosofia**. Tradução de Ângela Leite Lopes. São Paulo: Editora 34, 1996.

RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível: estética e política**. Tradução de Mônica Costa Netto. São Paulo: EXO experimental.org.; Editora 34, 2005.

ROSS, Wayne. Entrevista com prof. Wayne Ross. [Entrevistadores: Luis Fernando Cerri, Maria Aparecida Lima dos Santos e Juliana Alves de Andrade]. **Revista DoCEntes**, Fortaleza, v. 10, n. 35, p. 100-112, maio 2025.



LEITURAS MÚLTIPLAS NO ENSINO DE FILOSOFIA EM CONTEXTO DA CIBERCULTURA

Darlon Santos da Silva¹¹

MULTIPLE READINGS IN PHILOSOPHY EDUCATION IN THE CONTEXT OF CYBERCULTURE

Resumo:

Este trabalho visa investigar a experiência de intervenção pedagógica sobre leituras múltiplas no Ensino de Filosofia em contexto da cibercultura (LÉVY, 1999), com o uso de notebooks conversíveis, em investigação de alguns perfis cognitivos de leitores (SANTAELLA, 2010), revisitando os embasamentos filosóficos das Tecnologias da Inteligência (LÉVY, 1993) e pedagógicos dos Multiletramentos (ROJO, 2014), a fim de contribuir para as aulas de Filosofia. Trata-se de uma análise das práticas de leitura com a utilização de recursos digitais em sala de aula. Para tanto, a intervenção busca contribuir com novas reflexões e proposições sobre as práticas pedagógicas no Ensino de Filosofia em sua dinâmica contemporânea.

Palavras-chave: Tecnologias da Inteligência 1. Multiletramentos 2. Cibercultura 3.

Abstract:

This work aims to investigate the experience of pedagogical intervention on multiple readings in the teaching of Philosophy in the context of cyberculture (LÉVY, 1999), with the use of convertible notebooks, in an investigation of some cognitive profiles of readers (SANTAELLA, 2010), revisiting the philosophical foundations of Technologies of Intelligence (LÉVY, 1993) and pedagogical foundations of Multiliteracies (ROJO, 2014), in order to contribute to Philosophy classes. It is an analysis of reading practices with the use of digital resources in the classroom. To this end, the intervention seeks to contribute with new reflections and propositions on pedagogical practices in the teaching of Philosophy in its contemporary dynamics.

Keywords: Technologies of Intelligence 1. Multiliteracies 2. Cyberculture 3.

¹¹Licenciado em Filosofia pela Universidade Federal da Bahia (UFBA, 2018). Atualmente, cursa Mestrado Profissional em Filosofia (PROFILO/UFPE). É Professor Efetivo da Secretaria de Educação de Pernambuco, lotado na Escola de Referência em Ensino Médio Osmar de Souza Ferraz (EREMOSF).

1. INTRODUÇÃO

Este artigo trata da problemática que envolve leituras múltiplas no Ensino de Filosofia em contexto da cibercultura. Nesse sentido, a cibercultura é compreendida à luz das discussões teóricas do filósofo Pierre Lévy (1999), que, ao fundamentar uma filosofia a partir de uma nova relação cognitiva inerente aos processos de leitura e escrita na informática, constitui o principal arcabouço teórico que sustenta a fundamentação filosófica deste estudo, através de uma investigação científica em uma perspectiva metodológica de análise fenomenológica sobre uma intervenção pedagógica no Ensino Médio.

Esta pesquisa ampara-se na abordagem teórica da Pedagogia dos Multiletramentos, principalmente no direcionamento das ideias mobilizadoras da acadêmica Roxane Rojo, que, além de refletir sobre essa metodologia, também produziu relevantes materiais didáticos para a rede de ensino, a exemplo dos Objetos Digitais de Aprendizagem (ODAs) e protótipos (ROJO, 2017). Além disso, seu objetivo geral visa compreender a experiência intervencionista observando o uso de notebooks conversíveis, o que foi analisado em uma atividade ocorrida no segundo semestre do ano letivo de 2025, na minha atuação como professor-pesquisador, por meio de um processo de geração e análise de dados da intervenção com a metodologia de Análise Textual Discursiva (ATD) em um grupo focal qualificado. Pretende-se, assim, compreender os entrelaçamentos de fundamentos filosóficos das Tecnologias da Inteligência (1993), e pedagógicos, com os Multiletramentos, para contribuição nas aulas de Filosofia.

A pesquisa visa ainda verificar a viabilidade dos leitores – contemplativo, movente imersivo e ubíquo – propostos por Lúcia Santaella (2010), e dos Multiletramentos para as práticas de Ensino de Filosofia no Ensino Médio. Nesse sentido, partindo da análise da intervenção pedagógica, questiona-se: o que é isso que se mostra no uso dos computadores conversíveis como práticas pedagógicas para o Ensino de Filosofia?

2. AS TECNOLOGIAS DA INTELIGÊNCIA INFORMÁTICA E A PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS NO ENSINO DE FILOSOFIA

As leituras, interpretações e produções textuais na rede digital levantam inúmeros debates teóricos específicos acerca de uma nova modalidade de gêneros linguísticos e como se deve atuar metodicamente sobre

tais gêneros. Contudo, também aprofundam filosoficamente sobre qual tipo de tecnologia da inteligência é constituída em sua linguagem na rede digital. Para Pierre Lévy, em *As Tecnologias da Inteligência* (1993), a leitura em interface de comunicação digital propõe uma nova abordagem da ecologia cognitiva, que é a da tecnologia intelectual em redes de interface nascidas no seio dos dispositivos sociotécnicos da era da informática, que possibilita “renovar o debate em andamento sobre o devir do sujeito, da razão e da cultura” (LÉVY, 1993, p. 20).

Para Lévy, existiria um novo modo de comunicação e organização cognitiva que se diferencia do devir nas relações de saber caracterizadas na tecnologia da oralidade e no desenvolvimento da escrita. O sujeito na inteligência informática é pensado em detrimento de um conhecimento por simulação, e não apenas da linearidade da teorização. A metáfora para compreender essa nova forma de conhecer é o Hipertexto que, para Lévy (1993, p. 19), “representa sem dúvida um dos futuros da escrita e da leitura”, em uma confluência que será abordada de forma articulada com a vertente da Pedagogia dos Multiletramentos.

A prática de leitura em filosofia no Ensino Médio fornece uma significativa contribuição formativa para os estudantes, não apenas sobre os objetivos específicos do componente curricular de Filosofia, mas em seu sentido mais amplo da formação intelectual e cidadã, alinhado ao já previsto, em sua redação original, no artigo 36 da Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996). Na dinâmica contemporânea, implica também em pensar a leitura em Filosofia em diálogo com a diversidade cultural e com as novas práticas de leitura associadas ao advento tecnológico. Reflete-se então: qual tipo de leitura se estabelece no ensino de Filosofia? Quais suportes e escolhas de gêneros textuais vêm sendo trabalhados? Qual metodologia pode ajudar o professor de Filosofia nos desafios postos pela cultura digital?

A leitura do livro é e sempre foi o principal recurso pedagógico para o aprendizado filosófico e permanecerá como fundamento necessário em qualquer curso, mas algo mudou com a implementação das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) na escola, possibilitando novas ferramentas e objetos de aprendizagem na sala de aula. Intermediado pelo uso da tecnologia digital, tanto a leitura como o perfil dos leitores se modificaram, e isso indica a relevância de uma investigação rigorosa que não descaracterize o ensino de Filosofia. Lévy (2023, p. 8) aponta que “[...] a ‘introdução’ dos computadores nas escolas podem muito bem prestar-se a debates de

orientação, dar margem a múltiplos conflitos e negociações onde técnica, política e projetos culturais misturam-se de forma inextricável".

No que se refere à leitura em telas de equipamentos digitais, mais precisamente à experiência de leitura em notebooks conversíveis em sala de aula, a Pedagogia dos Multiletramentos, uma proposta de abordagem apropriada para a reflexão sobre textos de gêneros discursivos digitais, pode ser também um método compatível com as características próprias do ensino de Filosofia? E quem são estes educandos leitores que manipulam os objetos tecnológicos em seus aspectos cognitivos e socioformativos? Sobre os Multiletramentos:

Multiletramentos são as práticas de trato com os textos multimodais ou multissemióticos contemporâneos – majoritariamente digitais, mas também impressos –, que incluem procedimentos (como gestos para ler, por exemplo) e capacidades de leitura e produção que vão muito além da compreensão e produção de textos escritos, pois incorporam a leitura e (re)produção de imagens e fotos, diagramas, gráficos e infográficos, vídeos, áudio etc. (ROJO, 2017, p. 14).

A literatura aponta que a corrente teórica de uma Pedagogia dos Multiletramentos surge a partir de 1996, com as proposições do Grupo de Nova Londres (GNL), que construiu os fundamentos conceituais norteadores para se pensar a educação no contexto de mudanças sociais em torno da leitura e escrita. Esse debate acadêmico difundiu-se principalmente nas áreas de Linguística Aplicada e Semiótica, mas não se restringe a elas, uma vez que busca abarcar a multiplicidade de linguagens em sua relação com a cultura contemporânea. Nos Parâmetros Nacionais da Educação (PCN), afirma-se: "hoje, vemos o filosofar ir de encontro à Linguística, à Sociologia, à Antropologia entre outras" (BRASIL, 1997, p. 36). Diante disso, permite-se pensar numa contribuição metodológica também para o ensino de Filosofia.

A inserção do ensino de Filosofia apenas pela Pedagogia dos Multiletramentos pode implicar em sério risco de descaracterização, se destituí-la da sua dimensão dialógica e dialética, que aprofunda o conhecimento em sua dinâmica formativa da confrontação de ideias, como refletiu Moraes sobre o conceito hegeliano de metafísica, "no percurso que, partindo do saber ao conhecer que é ser, ganha concretude no jogo das mediações que realiza até si mesmo" (MORAES, 2003, p. 18). Contudo, a ideia aqui

discutida não se trata de uma substituição metodológica e sim de uma proposta complementar à abordagem que o professor já faz em sua prática, podendo articular o uso das TDICs como um problema encarado de modo filosófico. Por isso, é preciso assegurar antes que essa metodologia no ensino de Filosofia possa provocar uma atitude questionadora própria da reflexão crítica, tanto para os alunos, que formam a sua capacidade de compreensão da realidade nos processos de aprendizagem, como para os professores, que devem mobilizar e reformular responsabilmente a ensinagem, atentos para atender às emergências sem perder a essência do que é a Filosofia. Para Moraes (1999, p. 5), "a filosofia é um convite à ousadia, somos todos desafiados a dela participar com o nosso contributo para construir o inacabável, para apreender e expor, nos domínios do conceito, a dinâmica e a verdade do real".

Com essa argumentação, entende-se que a Filosofia deve estar em contínuo desafio para o que Moraes pensou sobre a real contribuição do Ensino de Filosofia. Não se trata de tornar a Filosofia apenas um exercício para a atuação de novos fenômenos da cidadania contemporânea, a cibercultura, tampouco de meramente cumprir um conjunto de habilidades e competências dispostas na Base Nacional Comum Curricular –BNCC (BRASIL, 2018). A Filosofia não poderia estar simplesmente a serviço de um saber fechado, mas deve ousar, em uma perspectiva dialética, construir e reconstruir o inacabável, assim como pensou Moraes.

Tendo como hipótese de investigação levantada de que a Pedagogia dos Multiletramentos estrutura uma concepção do Ensino de Filosofia mais compatível às leituras no ambiente digital, surge a necessidade de uma revisão dessa metodologia voltada a entender, de modo renovado, as práticas de leitura no ensino, que reflitam, assim, profundamente sobre as competências e habilidades imprescindíveis na sociedade contemporânea. Nesse sentido, Rojo (2012, p. 13) assevera que o conceito de multiletramentos:

[...] aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica.

Para Lévy, a interface do hipertexto "[...] é um conjunto de nós ligados por conexões. Os nós podem ser palavras, páginas, imagens, gráficos, partes de gráficos,

²⁰O Grupo de Nova Londres (GNL) foi um coletivo internacional de pesquisadores da área dos letramentos, reunido na cidade de Nova Londres (EUA), responsável pela formulação da abordagem dos multiletramentos, voltada à diversidade cultural e às múltiplas linguagens da comunicação contemporânea. Entre seus principais autores destacam-se Jay Lemke, Mary Kalantzis, Bill Cope e James Paul Gee.

seqüências sonoras, documentos complexos" (LÉVY, 1993, p. 33), constituindo uma metáfora para uma abordagem da cognição contemporânea. Esse tipo de texto colaborativo também é tratado como um novo modo de se comunicar, já que é configurado com um sistema de não-linearidade, justamente por sua múltipla composição semiótica e maior autonomia dos seus usuários, como é típico dos elementos trabalhados na prática dos multiletramentos.

Há uma multissemiótica presente em textos digitais que pode ser pensada pelo viés da Pedagogia dos Multiletramentos, que não se restringe apenas aos textos verbais, mas que pode ser observada em uma multiplicidade de códigos semióticos, possíveis também de serem trabalhados em textos filosóficos. Nesse sentido, os textos que circulam o cotidiano dos educandos, cada vez mais, possuem essa característica, que, em sala de aula, poderia ser explorada com ênfase em habilidades trabalhadas pelos multiletramentos, não somente na disciplina de Língua Portuguesa, mas em uma concepção progressivamente mais interdisciplinar. Assim, sendo a Filosofia, por excelência, enquanto saber formativo, uma reflexão dialógica, considero que essa característica poderá contribuir para o seu ensino.

2.1 O DILEMA DOS TRÊS TIPOS DE LEITORES E MAIS UM EM UMA PERSPECTIVA FILOSÓFICA

A questão colocada anteriormente neste artigo sobre quem são estes educandos leitores que manipulam objetos tecnológicos em seus aspectos cognitivos e socioformativos, talvez, seja melhor respondida nesta seção. No entanto, a intenção também se dirige a auxiliar o professor a identificar em seu planejamento da prática pedagógica os diferentes tipos de leitores e a possibilidade de uma abordagem de atividades para o Ensino de Filosofia. O dilema pode ser então superado em uma concepção dialética dos variados tipos de leitura, ou então se torna um falso dilema, ao se apropriar dos desafios colocados na emergência de novos perfis cognitivos que aparecem na escola sem uma devida integração à perspectiva filosófica.

Quando se trata sobre tipos de leituras, é preciso salientar o pressuposto tomado dos multiletramentos, que não se refere apenas à leitura dos textos alfabéticos, mas também aos múltiplos gêneros do discurso, que podem envolver práticas de leitura em gêneros multimodais e multissemióticos. Nessa linha de pensamento, Santaella (2010, p. 29) apresenta inicialmente "três grandes tipos: o leitor contemplativo, o leitor movente e o leitor imersivo", e acrescenta mais um

leitor que emerge em nosso tempo: o leitor ubíquo. Essa síntese proposta por Santaella pode colaborar para entender as leituras dos estudantes do Ensino Médio, comotambém orientar professores de Filosofia a desenvolver atividades de práticas de escrita e leitura relacionadas ao Ensino de Filosofia.

O leitor contemplativo é aquele que "[...] tem diante de si objetos e signos duráveis, imóveis, localizáveis, manuseáveis: livros, pinturas, gravuras, mapas, partituras" (SANTAELLA, 2010, p. 30), e medita solitariamente em seu processo com a leitura. Esse é o leitor que se relaciona diretamente com a leitura filosófica, que consegue contemplar sua experiência temporal e espacial no folhear de um livro. É um leitor que aprofunda sua percepção em uma intimidade com o signo lido e reflete filosoficamente sua experiência. Nesse sentido, Santaella (2010, p. 29-30) postula que essa "[...] é uma leitura essencialmente contemplativa, concentrada, que pode ser suspensa imaginativamente para a meditação e que privilegia processos de pensamento caracterizados pela abstração e a conceitualização".

Essa descrição do leitor contemplativo corresponde, de modo verossímil, à leitura filosófica, enquanto um olhar aguçado e caracterizado pelo processo de abstração e conceitualização da experiência com a leitura. Essa ideia vai ao encontro da Filosofia como um processo de pensamento a partir da proposta mencionada por Silvio Gallo (2006, p. 23) de que o "específico da filosofia é o trabalho com o conceito", reportando, por sua vez, ao pensamento de Deleuze e Guatarri sobre o objeto da filosofia.

O filósofo é o amigo do conceito, ele é conceito em potência. Quer dizer que a filosofia não é uma simples arte de formar, de inventar ou de fabricar conceitos, pois os conceitos não são necessariamente formas, achados ou produtos. A filosofia, mais rigorosamente, é a disciplina que consiste em criar conceitos (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 13-14 apud GALLO, 2006, p. 23-24).

O perfil cognitivo do leitor contemplativo perpassa assim um processo criativo em sua produção de conceito e, como criação, "[...] exigem do leitor a lentidão de uma entrega perceptiva, imaginativa e interpretativa em que o tempo não conta" (SANTAELLA, 2010, p. 30). Já o leitor movente estabelece uma relação com o tempo de aceleração e instabilidade em seu perfil cognitivo. Esse segundo leitor desloca sua atenção da disposição dos signos fixos de uma biblioteca para os transitórios da cidade. Dessa forma, o leitor movente não anula o leitor contemplativo, visto que ambos coexistem em seus distintos perfis de leituras.

O leitor do livro, meditativo, observador ancorado, leitor sem urgências, provido de férteis faculdades imaginativas, aprende assim a conviver com o leitor movente; leitor de formas, volumes, massas, interações de forças, movimentos; leitor de direções, traços, cores; leitor de luzes que se acendem e se apagam; leitor cujo organismo mudou de marcha, sincronizando-se à aceleração do mundo (SANTAELLA, 2010, p. 30).

O leitor movente associa-se à tendência dos multiletramentos no trato com os gêneros multimodais e multissemióticos, presentes nas diversas linguagens urbanas, que mesclam gêneros verbais, sonoros, imagéticos etc., "[...] cuja percepção se tornou uma atividade instável, de intensidades desiguais, leitor apressado de linguagens efêmeras, híbridas, misturadas" (SANTAELLA, 2010, p. 30). Esse leitor move e transforma os textos em novos gêneros e unifica sua percepção na leitura de outras mídias, que se difere da leitura realizada tradicionalmente com os livros.

Foi essa estrutura experiencial inédita que criou as condições para a emergência de um tipo de leitor radicalmente distinto do leitor do livro. Esbarrando a todo instante em signos, signos que vêm ao seu encontro, fora e dentro de casa, esse leitor aprendeu a transitar entre linguagens, passando da imagem ao verbo, do som para a imagem com familiaridade imperceptível. Isso se acentua com o advento da televisão: imagens, ruídos, sons, falas, movimentos e ritmos na tela se confundem e se mesclam com situações vividas (SANTAELLA, 2010, p. 31).

Apesar do leitor contemplativo ser visivelmente o que mais se aproxima do tipo de leitura filosófica, pode-se também fazer conexões do ensino de Filosofia com o perfil cognitivo da leitura movente. Gallo (2006) aborda a Filosofia como uma atividade de produção de conceitos, propondo uma metodologia de "oficina de conceitos", que pode ser interconectada a esse tipo de leitura bem como ajudar no processo da construção do pensamento filosófico. Essa oficina divide em quatro etapas – sensibilização, problematização, investigação e conceituação – que buscam problematizar, a partir da experiência cognitiva e socioformativa dos próprios estudantes que estão envolvidos, e, por isso, é fundamental entender o perfil cognitivo situado em cada tipo de leitura. De acordo com o autor, "através do trabalho progressivo nessas quatro etapas, podemos colocar aos estudantes um problema filosófico, fazendo com que eles vivenciem o problema, para que possam efetivamente fazer o movimento da experiência de pensamento" (GALLO, 2006, p. 26).

A primeira etapa a ser trabalhada na aula de Filosofia é a sensibilização, que consiste "[...] em algo que chame a atenção dos estudantes, sobretudo por falar sua

própria linguagem, e que desperte seu interesse por um determinado problema" (GALLO, 2006, p. 27). Depois disso, parte-se para a problematização, ao estimular o senso crítico para uma possível resolução do problema identificado no centro de interesse do estudante. Em seguida, orienta-se que se faça uma investigação pela revisão da problemática nas transformações da história da filosofia, e, por fim, "[...] de recriar os conceitos encontrados, de modo a equacionarem nosso problema, ou mesmo de criar novos conceitos" (GALLO, 2006, p. 28). Conjuntamente, a oficina de conceitos deve detectar qual(is) perfil(is) cognitivo(s) de leitura estão implicados na atividade, a fim de ajudar em todas as etapas dessa metodologia.

O terceiro tipo de leitor é o imersivo ao processamento de dados da informática, que "[...] navega em telas e programas de leituras, num universo de signos evanescentes e eternamente disponíveis" (SANTAELLA, 2010, p. 31). O leitor imersivo aponta similitudes ao perfil cognitivo das Tecnologias da Inteligência Informática, sobre as quais Lévy elabora com precisão o seu inventário, como em uma rede ecológica de cognição sociotécnica. O perfil cognitivo desse leitor faz uma imersão interativa em redes hipertextuais, e desenvolve novas habilidades de leitura que são inauguradas pelas "redes computadorizadas de informação e comunicação" (SANTAELLA, 2010, p. 20). Conforme Santaella (2014, p. 31), "cognitivamente em estado de prontidão, esse leitor conecta-se entre nós e nexos, seguindo roteiros multilineares, multissequenciais e labirínticos que ele próprio ajuda a construir ao interagir com os nós que transitam entre textos, imagens, documentação, músicas, vídeo etc."

As novas habilidades do leitor imersivo de manusear o texto de modo não-linear e decidir ativamente as suas múltiplas seqüências de leitura, em impulsos fragmentários, dota o perfil cognitivo desse tipo de leitor com habilidades específicas, bastante distintas das do leitor contemplativo e movente, mas que se hibridizam na configuração do hipertexto. Desse modo, é possível perceber uma certa consonância entre as habilidades de novos papéis da leitura pensado também por Lévy na interação de um hipertexto.

Aquele que participa da estruturação de um hipertexto, do traçado pontilhado das possíveis dobras de sentido, já é um leitor. Simetricamente, aquele que atualiza um percurso, ou manifesta determinado aspecto da reserva documental, contribui para a redação temporariamente uma escrita interminável. Os cortes e remissões, os caminhos de sentidos originais que o leitor inventa podem ser incorporados à própria estrutura dos corpus. Com o hipertexto, toda leitura é uma escrita potencial (LÉVY, 1999, p. 64).

O trabalho com a leitura imersiva no ensino de Filosofia abre-se, com diversas abordagens inovadoras de atividades, para o fazer filosófico. Um caminho viável pode ser orientado com o entendimento das Tecnologias da Inteligência Informática, em uma compreensão da mutação antropológica dos conhecimentos que se dão nas redes de compartilhamento. Porém, é preciso que se integre todos os perfis cognitivos de leitura de um modo criativo, e que se reconheça, prioritariamente, a leitura contemplativa como uma prática substancial na especificidade do ensino de Filosofia. Todos os tipos de leitura explorados até aqui podem ajudar na experiência da conceituação e nas etapas da proposta didática de Gallo.

Existe, contudo, mais um tipo de leitor que emergiu em nosso tempo e que coloca em dúvida o seu lugar propositivo no Ensino de Filosofia: o leitor ubíquo. Esse perfil cognitivo surge do uso exacerbado dos equipamentos móveis, que traz uma disposição compulsiva a seus usuários de uma sensação de leitura “a qualquer tempo e lugar” (SANTAELLA, 2010, p. 35). Trata-se da leitura pervasiva, provocada pelo fenômeno da hiper mobilidade, a exemplo das leituras voláteis em smartphones, uma leitura aligeirada em equipamentos portáteis que traz inúmeros desafios para o ensino de Filosofia. Santaella (2010, p. 35) explica que se trata de “[...] uma nova condição de leitura e de cognição que está fadada a trazer enormes desafios para a educação, desafios que estamos apenas começando a vislumbrar”.

Desafios para o ensino de Filosofia porque a noção de tempo e lugar é uma condição imprescindível para o exercício da reflexão filosófica. O tempo na Filosofia é comumente alargado, lento e meditativo. Por sua vez, o lugar é quase sempre contextual, aterrissado e situado. Não é possível estabelecer uma reflexão filosófica a qualquer tempo e lugar na experiência do conhecimento humano. Desse modo, o perfil cognitivo da leitura ubíqua mostra-se como um grande obstáculo comportamental para o ensino de Filosofia.

Não são mais simplesmente dispositivos que permitem a comunicação oral, mas sim um sistema de comunicação multimodal, multimídia e portátil, um sistema de comunicação ubíqua para leitores ubíquos, leitores para os quais não há tempo nem espaço para a reflexão, a reflexão, este tipo de habilidade mental que precisa do tempo para se tecer e que, por isso mesmo, é característica primordial do leitor contemplativo (SANTAELLA, 2010, p. 35).

No entanto, é preciso ressaltar que desafio não significa um entrave paralisante, mas uma situação complexa que convoca uma tentativa de resolução. Muitos dos estudantes lidam com o perfil cognitivo da

leitura ubíqua isoladamente e não integram a outros perfis de leitura que necessitam de uma apuração mais reflexiva. Portanto, um lugar propositivo para a leitura ubíqua, como para todos os outros perfis, ao ensino de Filosofia é a estratégia de problematização de que é possível trabalhar o seu conceito e estimular a produção de novos.

3. METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa-ação, devido à participação ativa dos sujeitos na construção e reflexão sobre o processo educativo. As técnicas de pesquisa incluem a produção de dados por meio da observação participante, entrevistas e análise dos resultados em diálogo com a revisão bibliográfica do tema. Além disso, adotou-se a Análise Textual Discursiva (ATD), proposta por Moraes e Galiazzi (2006), como procedimento analítico central para compreender os significados produzidos pelos participantes. AATD permitiu organizar, unitarizar e categorizar os discursos que se mostraram, possibilitando a interpretação fenomenológica do objeto investigado. Como instrumentos de pesquisa, foram utilizados questionários, entrevistas semiestruturadas e investigação em periódicos acadêmicos, de modo a amparar a análise teórica e empírica. Os sujeitos da pesquisa são os estudantes do 2o ano A da Escola de Referência em Ensino Médio Osmar de Souza Ferraz (EREMOSF), localizada na cidade de Betânia, em Pernambuco, durante o segundo semestre do ano letivo de 2025, e a prática pedagógica implicada na atuação como Professor Regente de Filosofia, compondo uma amostra formada por um grupo focal qualificado dessa turma.

4. DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Figura 1 – Estudantes em interação realizando a atividade



Fonte: Registro realizado pelo próprio autor, 2025

A análise dos dados produzidos durante a intervenção pedagógica, realizada mediante o uso dos Laboratórios Móveis e orientada pela Análise Textual Discursiva (ATD), revelou transformações significativas

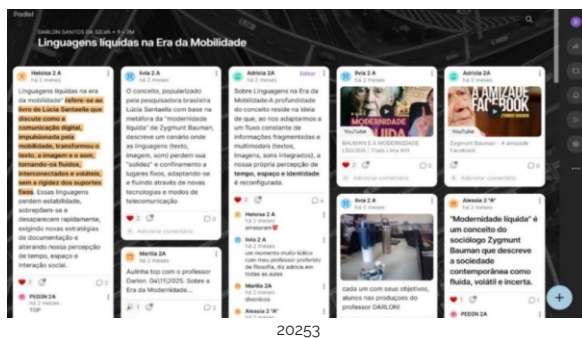
nas práticas de leitura e escrita implicadas ao Ensino de Filosofia, em uma participação ativa dos estudantes do 2o ano A da EREMOSF. A metodologia adotada permitiu a tomada de categorias analíticas que evidenciaram como os sujeitos experienciaram o contato com os ODAs e perceberam potencialidades nas TDICs, possibilitando a reconstrução da relação com o conhecimento filosófico em contexto de cibercultura.

Os discursos analisados demonstraram que o uso dos notebooks conversíveis favoreceu uma ampliação da atitude filosófica dos estudantes. A leitura e a escrita na interatividade das redes digitais proporcionadas pelos Laboratórios Móveis contribuíram para repensar a dinâmica apenas tradicional de aula explicativa, abrindo espaço em colaboração para a exploração de hipertextos, na apropriação de textos multimodais e multissemióticos, relacionados à Filosofia e à problematização dos conteúdos filosóficos a partir de diversas fontes.

A análise do processo dialoga diretamente com o pensamento de Lévy (1993), que ofertou subsídios teóricos para compreender as Tecnologias da Inteligência Informática, também com o fenômeno da Cibercultura (1999), promovendo novas formas de construção de sentido. Alinha-se à abordagem dos Multiletramentos (ROJO, 2010), na medida em que incitou movimentos interpretativos não-lineares e transformações entre outros gêneros textuais.

O resultado do processo apontou afirmativamente para uma contribuição ao Ensino de Filosofia nos discursos analisados, que afirmaram uma apropriação na identificação dos vários perfis cognitivos de leitura propostos por Santaella (2010) e trabalhados na intervenção de uma atividade em uso do recurso de interface digital do Padlet.

Figura 2 – Captura de tela do padlet



5. CONSIDERAÇÃO FINAL

Considerando o que se revelou na reflexão da intervenção pedagógica de leitura e escrita no Ensino de Filosofia em contexto da cibercultura, a partir da experimentação do recurso de notebooks conversíveis, houve uma confluência dos fundamentos de constituição nas redes de interface das Tecnologias da Inteligência Informática com a abordagem dos multiletramentos, possibilitando assim uma proposta paradigmática de uma leitura/escrita que emergem no cenário contemporâneo integrada a estratégias didáticas interativas e colaborativas. Diante disso, infere-se que é possível manter o rigor e não descaracterizar o ensino de Filosofia em práticas de leitura e escrita no âmbito da cibercultura quando se incorpora uma mediação que problematize e conceitue filosoficamente.

³Disponível em: <https://padlet.com/darlonssilva79/linguagens-l-liquidadas-na-era-da-mobilidade-dc7f6n4gwjwz2u4zu>. Acesso em: 01 mar. 2026.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **[Lei de Diretrizes e Bases]**. Lei no 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 1996.

----- Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

----- **[Parâmetros Nacionais da Educação]**. Brasília: Ministério da Educação e Cultura 1997.

GALLO, Sílvio. **A filosofia e seu ensino: conceito e transversalidade**. Ethica, Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, p. 17-35, 2006.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. 2. ed. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1993.

----- **Cibercultura**. 3. ed. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

MORAES, Alfredo O. A Filosofia frente às exigências do mundo atual. **Symposium**, Recife, v. 3, p. 05-09, 1999.

----- **A metafísica do conceito: sobre o problema do conhecimento de Deus na Enciclopédia das Ciências Filosóficas de Hegel**. (Porto Alegre): EDIPUCRS, 2003.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces**. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006.

ROJO, Roxane. **Entre plataformas, odas e protótipos: novos multiletramentos em tempos de web 2**. The ESPECIALIST, São Paulo, v. 38, n. 1, 2017.

----- **Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

SANTAELLA, Lúcia. A aprendizagem ubíqua substitui a educação formal? Revista de Computação e Tecnologia **(ReCeT)**, v. 2, n. 1, p. 17-22, 2010.

----- Leitor ubíquo e suas consequências para a educação. In: TORRES, Patrícia Lupion (org.). **Complexidade: redes e conexões na produção do conhecimento**. Curitiba: SENAR-PR, 2014. p. 27-44.

AFETAR-SE PARA RESISTIR: RELATOS SOBRE O ESTÁGIO SUPERVISIONADO I DO CURSO DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO

Luana da Silva Libério¹

BEING AFFECTED IN ORDER TO RESIST: Accounts of Supervised Teaching Practice I in Philosophy in Secondary Education

Resumo:

O presente artigo apresenta um relato de experiência desenvolvido no âmbito do Estágio Supervisionado I do curso de Licenciatura em Filosofia da Universidade Estadual do Ceará (UECE), realizado na escola EEMTI Dom Aloísio Lorscheider. A experiência do estágio colocou em evidência um campo de tensões entre o desejo de ensinar e as condições concretas de precarização da escola pública, bem como entre a potência formadora do pensamento filosófico e os processos de burocratização do ensino. A análise parte de uma perspectiva qualitativa e crítica, atravessada pela identificação da estagiária com os estudantes, especialmente no que se refere às dificuldades de conciliar trabalho e estudo, e pelo desafio de sustentar uma escuta ética, política e atenta no cotidiano escolar. À luz das contribuições teóricas de Paulo Freire e David Graeber, o artigo discute o papel do ensino de Filosofia no ensino médio como espaço privilegiado para a construção do pensamento crítico e da autonomia intelectual, sem desconsiderar os limites impostos pelas dinâmicas burocráticas institucionais. Defende-se que uma postura docente afetiva, combativa e politicamente implicada é fundamental para evitar que a prática educativa se reduza a automatismos e para sustentar a Filosofia como prática de resistência no interior da escola pública.

Palavras-chave: Ensino de Filosofia 1. Ensino Médio 2. Afeto 3.

Abstract:

This article presents an experience report developed within the context of Supervised Teaching Practice I in the Philosophy Teacher Education program at the State University of Ceará (UECE), carried out at EEMTI Dom Aloísio Lorscheider School. The internship experience highlighted a field of tensions between the desire to teach and the concrete conditions of precariousness in public education, as well as between the formative potential of philosophical thinking and the processes of bureaucratization in schooling. The analysis adopts a qualitative and critical perspective, shaped by the intern's identification with the students—particularly regarding the challenges of balancing work and study—and by the effort to sustain an ethical, political, and attentive form of listening in the school environment. Drawing on the theoretical contributions of Paulo Freire and David Graeber, the article discusses the role of Philosophy teaching in secondary education as a privileged space for the construction of critical thinking and intellectual autonomy, without disregarding the limits imposed by institutional bureaucratic dynamics. It argues that an affective, combative, and politically engaged teaching stance is essential to prevent educational practice from being reduced to automatisms and to sustain Philosophy as a practice of resistance within the public school system.

Keywords: Philosophy Teaching 1. Secondary Education 2. Affect 3.

¹Graduanda no Oitavo Período em Licenciatura em Filosofia na Universidade Estadual do Ceará (UECE).

1. INTRODUÇÃO

Entrar em uma escola pública como estagiária de Filosofia, tendo sido aluna trabalhadora desde o ensino médio, não constituiu apenas um exercício de observação acadêmica, mas um retorno íntimo, político e simbólico a um espaço que também me formou. Ao reconhecer nos rostos cansados, nas falas atravessadas por dúvidas, nos silêncios prolongados e nas agitações cotidianas partes da minha própria trajetória, fui colocada diante de uma experiência de identificação que produziu deslocamentos importantes no meu modo de estar naquele espaço.

Afetar-me por esse encontro não foi sinal de fragilidade ou perda de rigor, mas expressão de presença e responsabilidade ética diante das condições concretas que atravessam a vida escolar. A escuta que levei comigo não foi neutra. Tratou-se de uma escuta situada, sensível e combativa, comprometida com a recusa à anestesia diante das dores que, muitas vezes, são naturalizadas no cotidiano da escola pública. Escutar, nesse sentido, não significou apenas ouvir falas individuais, mas perceber gestos, cansaços, ausências e silêncios como expressões de uma realidade marcada por desigualdades estruturais.

Essa postura implicou reconhecer que a docência, sobretudo no campo da Filosofia, não pode se limitar à transmissão de conteúdos, mas exige abertura para o encontro com o outro e disposição para problematizar as condições que moldam a experiência escolar. Esse movimento reafirmou, ainda, um compromisso com a docência como prática política e formativa. Se for para ser professora, e é nessa direção que me coloco, que seja alguém capaz de abrir possibilidades para que estudantes possam pensar criticamente sobre suas próprias experiências, sentir-se reconhecidos em sua dignidade e afirmar sua autonomia intelectual. A sala de aula, nesse horizonte, deixa de ser apenas um espaço de cumprimento curricular e passa a se configurar como lugar de escuta, diálogo e criação de sentidos. É a partir desse compromisso que a Filosofia se apresenta não como um saber distante, mas como prática viva, capaz de tensionar o automatismo da rotina escolar e sustentar brechas de reflexão, resistência e existência no interior da escola pública.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A fundamentação teórica deste trabalho apoia-se principalmente nas contribuições de Paulo Freire, em *Pedagogia da Autonomia*, e de David Graeber, em *A Utopia das Regras*, tomando essas obras como chaves

interpretativas para pensar a docência, o ensino de Filosofia e as condições institucionais da escola pública contemporânea. Ambos os autores permitem compreender a educação como uma prática profundamente atravessada por dimensões éticas, políticas e afetivas, em permanente tensão com processos de burocratização e automatização da vida social.

Em Paulo Freire, a docência é compreendida como uma prática essencialmente humana e relacional. Não há, para o autor, possibilidade de ensino desvinculado da escuta, do diálogo e do reconhecimento da autonomia do educando. Freire afirma de modo contundente que "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção" (FREIRE, 1996, p. 13). Essa concepção rompe com a lógica da educação bancária e exige do educador uma postura ética que reconheça os estudantes como sujeitos históricos, portadores de saberes e experiências que devem ser considerados no processo educativo. A dimensão afetiva da docência, longe de ser secundária, ocupa lugar central nessa perspectiva. Freire sustenta que "ensinar exige querer bem aos educandos" (FREIRE, 1996, p. 72), indicando que o ato educativo implica envolvimento, responsabilidade e compromisso com a dignidade do outro. O afeto, nesse sentido, não se opõe ao rigor, mas o sustenta, pois é justamente a recusa à indiferença que possibilita uma prática pedagógica crítica e comprometida com a formação da autonomia intelectual. Afetar-se é, portanto, assumir uma posição ética diante da realidade e rejeitar a naturalização das desigualdades que atravessam o cotidiano escolar. Além disso, Freire enfatiza que a prática educativa é inevitavelmente política. Ao afirmar que "lavar as mãos em face da opressão é reforçar o poder do opressor" (FREIRE, 1996, p. 57), o autor explicita que a neutralidade no campo da educação é uma ilusão. A docência implica escolhas, tomadas de posição e responsabilidades diante das condições concretas em que se desenvolve o processo de ensino-aprendizagem. Assim, sustentar uma escuta ética e crítica dos estudantes constitui um gesto político, sobretudo em contextos marcados pela precarização do ensino público.

O diálogo com David Graeber, a partir de *A Utopia das Regras*, contribui para a análise das estruturas institucionais que atravessam a escola e condicionam o trabalho docente. Graeber analisa a expansão da burocracia nas sociedades contemporâneas e argumenta que ela tende a produzir relações sociais esvaziadas de sentido. Para o autor, a burocracia pode ser compreendida como uma forma de violência estrutural, na medida em que impõe regras e procedimentos que as pessoas são obrigadas a seguir, independentemente de

fazerem ou não sentido. No contexto educacional, essa lógica se expressa por meio da centralidade de controles administrativos, relatórios, metas e indicadores que frequentemente interrompem o processo pedagógico e capturam o tempo e a energia de professores e estudantes. Graeber observa que os sistemas burocráticos tendem a produzir comportamentos automáticos, nos quais agir deixa de ser resultado de reflexão crítica e passa a ser mera obediência às regras. Esse processo contribui para a produção de automatismos que esvaziam o sentido formativo da escola e afastam a educação de sua dimensão humana.

A partir desse referencial, é possível compreender o ensino de Filosofia como um campo tensionado entre o risco da submissão aos automatismos burocráticos e a possibilidade de resistência crítica. Quando reduzida ao cumprimento de protocolos institucionais, a Filosofia perde sua potência formadora. No entanto, quando articulada à escuta, à problematização da experiência e ao diálogo, ela pode operar como prática de ruptura, interrompendo o automático e reabrindo espaços de pensamento e elaboração coletiva. Assim, a fundamentação teórica aqui mobilizada sustenta a defesa de uma docência afetiva, combativa e politicamente implicada. Inspirada em Paulo Freire e David Graeber, esta perspectiva afirma que o afeto é uma força ética fundamental para resistir à burocratização do ensino e para sustentar práticas educativas comprometidas com a autonomia, a dignidade e a formação crítica dos estudantes no interior da escola pública.

3. METODOLOGIA

A experiência analisada neste trabalho foi desenvolvida no âmbito do Estágio Supervisionado I do curso de Licenciatura em Filosofia da Universidade Estadual do Ceará (UECE), realizado na escola EEMTI Dom Aloísio Lorscheider. O estágio teve como foco a observação do cotidiano escolar e das práticas pedagógicas no ensino médio, constituindo-se como um espaço de aproximação crítica entre formação teórica e realidade concreta da docência na escola pública. A metodologia adotada caracteriza-se como qualitativa, de natureza descritiva e interpretativa, fundamentada na observação participante. As atividades de campo consistiram em visitas semanais à escola, acompanhamento sistemático das aulas de Filosofia, realização de registros em diário de campo, escuta atenta dos estudantes e diálogo contínuo com a professora regente da disciplina.

Esses procedimentos permitiram apreender não apenas os conteúdos trabalhados em sala, mas também

as dinâmicas institucionais, as relações estabelecidas entre os sujeitos escolares e os atravessamentos estruturais que marcam o cotidiano da escola pública. A análise da experiência não se orienta por uma perspectiva de neutralidade, mas assume explicitamente um lugar situado: o de uma estagiária que observa, participa e se deixa afetar pelas condições concretas do espaço escolar. Tal posicionamento metodológico compreende que a implicação do sujeito pesquisador não compromete o rigor da análise, mas, ao contrário, amplia a possibilidade de compreensão crítica da realidade observada. Os dados produzidos ao longo do estágio foram interpretados à luz de referenciais teóricos críticos, especialmente as contribuições de Paulo Freire e David Graeber, que possibilitam problematizar tanto as práticas pedagógicas quanto os processos de burocratização e automatização presentes no contexto educacional. As situações e cenas relatadas foram selecionadas por sua relevância para o debate sobre o ensino de Filosofia no ensino médio, a formação docente e os desafios enfrentados cotidianamente na escola pública, buscando articular a experiência empírica com a reflexão teórica.

4. DISCUSSÃO E RESULTADOS

Os resultados do estágio indicam que o afeto, compreendido como posicionamento ético e político, constitui um elemento central para a prática docente em Filosofia no ensino médio. Longe de se reduzir a uma atitude meramente "carinhosa", o afeto manifestou-se, ao longo da experiência, como atenção e disposição para a escuta. Diante de estudantes cansados, apáticos ou descrentes, a postura adotada não foi a do julgamento moral, mas a formulação de uma questão pedagógica fundamental: o que está faltando para que a construção do pensamento crítico volte a ser possível nesse espaço? Afetar-se, nesse contexto, não significou fragilizar-se, mas assumir presença.

A escuta empática, como afirma Paulo Freire, constitui condição indispensável para qualquer processo educativo que se pretenda autêntico. Ensinar, nesse horizonte, exige colocar-se em relação com o outro, reconhecendo-o como sujeito de saberes, experiências e contradições, o que rompe com a lógica da mera transferência de conhecimentos e afirma a produção partilhada dos saberes como princípio pedagógico. A Filosofia, a partir dessa perspectiva, não se apresenta como um conjunto de respostas prontas, mas como uma prática que sustenta questionamentos, incômodos e a recusa diante do conformismo. No entanto, os dados observados durante o estágio evidenciam que essa potência encontra limites concretos no cotidiano escolar.

A escola pública vivencia um processo de esvaziamento progressivo de sentido, marcado pela escassez de recursos, pela sobrecarga docente e pelo desânimo discente. Trata-se de uma crise estrutural que ultrapassa a sala de aula e se expressa na forma como a instituição passa a operar prioritariamente a partir de exigências burocráticas. Conforme analisa David Graeber, a burocratização crescente das instituições tende a afastar as práticas sociais de sua dimensão humana, reduzindo-as ao cumprimento de regras, metas e relatórios que pouco dialogam com a experiência real dos sujeitos. Essa tensão esteve presente de forma recorrente ao longo do estágio. De um lado, observou-se uma estrutura institucional que frequentemente sufoca o tempo da reflexão e da escuta; de outro, a resistência silenciada dos estudantes, perceptível em comentários pontuais, perguntas aparentemente simples e desabafos inesperados.

Em uma das aulas acompanhadas, a professora foi interrompida no meio de um diálogo com os alunos para que a chamada fosse refeita, apesar de já ter sido realizada. Essa tarefa era atribuída a estudantes bolsistas que atuam na gestão escolar, jovens em processo de formação que precisavam se ausentar de suas próprias aulas para cumprir funções administrativas. Mal remunerados, com carga horária extensa e submetidos a múltiplas responsabilidades, esses estudantes acabam operando mecanismos de controle e vigilância institucional. Essa cena evidencia como a lógica da escassez instrumentaliza sujeitos que deveriam estar prioritariamente envolvidos em seus processos formativos, inserindo-os em uma engrenagem burocrática que os prejudica diretamente.

Os efeitos dessa dinâmica tornam-se ainda mais evidentes quando se considera que a maioria dos estudantes da escola reside na zona rural e precisa acordar entre três e quatro horas da manhã para acessar o transporte escolar. O cansaço visível em sala de aula, muitas vezes interpretado como desinteresse, mostrou-se, na realidade, como resultado de uma sobrecarga cotidiana. Ainda assim, os registros de campo indicam a existência de brechas para a reflexão crítica. Em uma atividade de leitura filosófica, um estudante afirmou sentir que vivia "no automático", acordando e cumprindo tarefas sem tempo para pensar. Essa fala revela um incômodo profundo com a rotina, mas também uma abertura concreta para a elaboração crítica da própria experiência. Quando há espaço de escuta, a vivência deixa de ser apenas sofrimento bruto e passa a ser pensada, nomeada e compartilhada. É nesse ponto que a Filosofia demonstra sua potência formadora: como mediação entre a experiência e o pensamento,

possibilitando que rotinas, dores e inquietações ganhem linguagem, sentido e possibilidade de ação.

No decorrer do estágio, algumas condições estruturais da escola revelaram-se determinantes para compreender os limites e possibilidades do processo de ensino-aprendizagem observado. Entre elas, destacou-se a ausência de um Projeto Político-Pedagógico (PPP) efetivamente implementado. Segundo relato da professora supervisora, o documento encontra-se em elaboração há aproximadamente dois anos, sem conclusão formalizada. A inexistência de um projeto atualizado não se apresenta apenas como uma lacuna administrativa, mas como um fator que interfere na organização pedagógica da instituição como um todo. Sem um eixo orientador coletivo claramente definido, as práticas escolares tendem a assumir um caráter fragmentado e reativo, frequentemente orientado por demandas burocráticas externas, como cumprimento de carga horária, relatórios e indicadores, em detrimento de um horizonte formativo compartilhado. Tal cenário impacta não apenas o componente curricular da Filosofia, mas o conjunto das práticas educativas desenvolvidas na escola.

Outro aspecto estrutural que atravessou a experiência do estágio foi o processo de reforma pelo qual a escola passava durante o período de observação. A redução significativa do número de salas disponíveis resultou na adoção de um sistema de revezamento quinzenal entre as turmas de primeiro ano. Com apenas duas salas em funcionamento para quatro turmas, metade dos estudantes permanecia em casa a cada semana. Essa dinâmica comprometeu a continuidade das aulas presenciais e impôs desafios concretos à construção do vínculo pedagógico e ao desenvolvimento sequencial dos conteúdos. As dificuldades observadas não se restringem à disciplina de Filosofia, mas evidenciam como condições materiais e organizacionais influenciam diretamente o processo formativo, ampliando desigualdades e limitando a efetividade das práticas docentes.

Diante desse conjunto de dados, conclui-se que as dificuldades observadas não se limitam a problemas logísticos ou administrativos, mas revelam uma injustiça estrutural que atravessa a educação pública e afeta diretamente o direito dos estudantes a uma escolaridade plena, contínua e de qualidade. Ainda assim, os resultados do estágio indicam que, mesmo em meio à precarização e à burocratização, a Filosofia pode operar como espaço de resistência quando sustentada por uma prática docente afetiva, crítica e politicamente implicada. Afetar-se, escutar e problematizar a experiência não resolvem, por si só, os impasses estruturais, mas abrem

brechas fundamentais para que o pensamento não seja totalmente capturado pelo automático, e para que a educação permaneça como espaço de possibilidade, e não apenas de sobrevivência.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Estágio Supervisionado I constituiu-se como um espaço privilegiado de reflexão crítica sobre a formação docente e as condições concretas do ensino de Filosofia na escola pública. A experiência permitiu evidenciar as múltiplas contradições que atravessam o cotidiano escolar, especialmente aquelas relacionadas à burocratização do ensino, à precarização das condições materiais e à ausência de um Projeto Político-Pedagógico efetivamente em vigor. Esses elementos impactam diretamente a prática pedagógica e contribuem para o esvaziamento do sentido formativo da escola. Apesar desses limites estruturais, os resultados do estágio indicam a existência de brechas de resistência no interior da escola pública, perceptíveis nas falas, silêncios e inquietações dos estudantes. Quando escutados de forma ética e atenta, esses elementos revelam-se como pontos de partida para a construção de práticas educativas mais humanas, críticas e comprometidas com a autonomia dos sujeitos.

Nesse sentido, o ensino de Filosofia mantém sua potência formadora ao possibilitar a mediação entre a experiência vivida e a reflexão crítica, mesmo em contextos adversos. A partir do diálogo com Paulo Freire e David Graeber, o artigo sustenta que a docência não pode se reduzir a práticas automáticas ou à mera reprodução de exigências institucionais. Ao contrário, exige uma postura afetiva, crítica e politicamente implicada, capaz de resistir à lógica burocrática e de afirmar o diálogo, a presença e a escuta como princípios pedagógicos fundamentais. A Filosofia, entendida como prática e não apenas como conteúdo, configura-se como espaço de problematização, criação de sentido e resistência no interior da escola pública. Por fim, o estágio representa o início de um compromisso com uma concepção de docência que reconhece a educação como prática ética e política. Ser professora, nesse horizonte, implica sustentar espaços de pensamento, dignidade e escuta, mesmo diante das ausências e precariedades que marcam o ensino público. Assim, reafirma-se a necessidade de uma educação orientada pela esperança crítica, capaz de afirmar a possibilidade de transformação e de resistência no cotidiano escolar.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GRAEBER, David. **La utopía de las normas: de la tecnología, la estupidez y los secretos placeres de la burocracia**. Barcelona: Ariel, 2015.



REFLEXÃO SOBRE ENSINAR FILOSOFIA: UMA CRÍTICA ÀS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA

Arthur de Souza Rodrigues¹

Vicente Thiago Freire Brazil²

REFLEXIONES SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA:

Una crítica de las prácticas pedagógicas en la educación básica brasileña

Resumo:

RESUMO: O presente trabalho apresenta uma reflexão crítica acerca das metodologias empregadas no ensino da filosofia na educação básica brasileira, considerando especialmente o contexto do Ensino Médio e as orientações estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Partindo das premissas de que o ensino da filosofia, quando separado do exercício do pensamento filosófico, perde sua essência formativa e crítica, transformando-se em mera transmissão de conteúdos descontextualizados. Após uma análise teórica e documental, discute-se o papel da filosofia na formação ética, crítica e reflexiva dos estudantes, bem como as contradições presentes na BNCC, que, embora reconheça a importância da filosofia, está inserida em um projeto educacional alinhado às demandas do neoliberalismo. Dialogando com autores críticos da educação, busca-se evidenciar os desafios enfrentados pelo ensino da filosofia e a necessidade de metodologias que valorizem o pensamento autônomo, a argumentação e a problematização da realidade social.

Palavras-chave: Ensino de Filosofia 1. Educação Básica 2. BNCC 3. Metodologias de Ensino 4. Formação Crítica 5.

Resumen

Este artículo presenta una propuesta de reflexión crítica sobre las metodologías empleadas en la enseñanza de la filosofía en la educación básica brasileña, considerando especialmente el contexto de la educación secundaria y las directrices establecidas por la Base Curricular Nacional Común (BNCC). Se parte de la premisa de que la enseñanza de la filosofía, al separarse del ejercicio del pensamiento filosófico, pierde su esencia formativa y crítica, transformándose en una mera transmisión de contenidos descontextualizados. Tras un análisis teórico y documental, se discute el papel de la filosofía en la formación ética, crítica y reflexiva del alumnado, así como las contradicciones presentes en la BNCC, que, si bien reconoce la importancia de la filosofía, se inserta en un proyecto educativo alineado con las exigencias del neoliberalismo. A través de la colaboración con autores críticos en educación, se busca destacar los desafíos que enfrenta la enseñanza de la filosofía y la necesidad de metodologías que valoren el pensamiento autónomo, la argumentación y la problematización de la realidad social.

Palabras clave: Enseñanza de la Filosofía; Educación Básica; BNCC; Metodologías de Enseñanza; Formación Crítica.

¹Arthur de Souza Rodrigues, arthursouza@aluno.uece.br, aluno de graduação em Filosofia, Licenciatura, da Universidade Estadual do Ceará, bolsista de monitoria PROMAC de metodologias de ensino em Filosofia.

²Vicente Thiago Freire Brazil, vicente.brazil@uece.br, Professor Adjunto dos Cursos de Filosofia da UECE. Coordenador do Laboratório de Pesquisas em Docência em Filosofia – LADOFIL.

1. INTRODUÇÃO

O ensino da filosofia na escola básica brasileira tem sido objeto de intensos debates e estudos, especialmente no que diz respeito às metodologias utilizadas em sala de aula e à efetividade desse ensino na formação crítica dos discentes. Embora a filosofia esteja oficialmente presente no currículo do Ensino Médio, como disciplina obrigatória desde 2008, na prática³ sua existência é de muitas formas colocadas a prova, ou negada em alguns pontos do país⁴, como em um contexto político neoliberal e ultra religioso, ela mostra-se como uma aliada ao senso crítico para o combate da disseminação da lógica neocapitalista e ultraconservadora a qual se instaurou dentro das escolas. A negação de sua permanência mostra um projeto político qual tem a necessidade a manutenção da lógica de manter os filhos da classe trabalhadora na minoridade política – crítica, social e principalmente sem as ferramentas necessárias para fundamentar a sua reflexão.

Também se observa a distância entre as metodologias utilizadas no ensino de Filosofia e a realidade concreta dos estudantes constitui um dos principais desafios dessa disciplina na educação básica brasileira. Em muitos casos, o ensino filosófico permanece centrado apenas na exposição histórica de teorias e autores, sem estabelecer vínculos com as experiências vividas pelos alunos, o que dificulta o desenvolvimento do pensamento crítico. Nesse sentido, Paulo Freire destaca que o processo educativo não deve se limitar à transmissão de conteúdos, mas deve partir da realidade dos educandos, promovendo uma educação problematizadora e crítica. Como afirma o autor, "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção" (Freire, 2012).

Dessa forma, o ensino de Filosofia precisa buscar metodologias que dialoguem com o contexto social dos estudantes, possibilitando que o pensamento filosófico se torne uma ferramenta de compreensão e transformação da realidade. Nessa perspectiva, autores como Sílvio Gallo defendem que a Filosofia na escola deve ir além da simples história da filosofia, constituindo-se como um exercício de pensamento que envolva diretamente os problemas e vivências dos estudantes.

A filosofia, enquanto campo do saber, não se reduz à memorização de conceitos ou à enumeração de correntes filosóficas; contudo, percebe-se que é isso que tem ocorrido de modo sistemático quando a reflexão filosófica é reduzida a mero conteúdo transmitido nas aulas de Ciências Humanas. Seu ensino exige a vivência do filosofar, isto é, o exercício da dúvida, da problematização e da argumentação crítica diante da realidade. Nesse sentido, Sílvio Gallo afirma que o ensino de filosofia não deve limitar-se à apresentação da história da filosofia, mas precisa possibilitar aos estudantes a experiência do pensamento filosófico, na qual os alunos sejam instigados a questionar e refletir sobre os problemas de seu tempo. De modo semelhante, Alejandro Cerletti defende que ensinar filosofia significa criar condições para que os estudantes possam efetivamente filosofar, transformando a sala de aula em um espaço de problematização e produção de pensamento, e não apenas de reprodução de teorias já estabelecidas.

Logo quando esse processo não ocorre, pode-se afirmar que a filosofia está sendo, simbolicamente, "destruída" dentro do espaço escolar, impedindo os alunos de um direito fundamental, o de pensar filosoficamente. Ao longo da história a filosofia associou-se a uma forma de lidar com o conhecimento por meio da crítica, dúvida e reflexão deste modo, como argumenta Descartes, é impossível estabelecer o exercício filosófico se não houver espaço para a liberdade da dúvida radical. Isso fica explícito de modo indubitável neste clássico excerto cartesiano:

Em tantas dúvidas fui lançado pela meditação de ontem que já não sou capaz de as esquecer, nem vejo, todavia o modo de as resolver. E, como se de repente houvesse caído em um poço profundo, minha perturbação é tal que nem posso firmar o pé no fundo, nem vir à tona. Esforçar-me-ei, contudo, para retornar ao caminho onde ontem ingressei, a saber, fazendo a remoção de tudo o que comporte a mais mínima dúvida, como se o descobrisse de todo falso. E prosseguirei até conhecer algo certo ou, na falta da outra coisa, que pelo menos reconheça como certo que nada há que seja certo. (Descartes, 2004, p. 41-43)

Em face do apresentado, esse escrito tem como objetivo refletir sobre as metodologias do ensino da filosofia na educação básica brasileira, analisando as diretrizes da BNCC e suas implicações, que por muitas

³Após quase 40 anos, as disciplinas de filosofia e sociologia foram novamente incorporadas ao currículo do ensino médio, em junho de 2008, com a entrada em vigor da Lei nº 11.684. A medida tornou obrigatório o ensino das duas disciplinas nas três séries do ensino médio. Elas haviam sido banidas do currículo em 1971 e substituídas por educação moral e cívica.

⁴Estudantes do Ensino Médio de São Paulo perderam 35% da carga horária de Ciências Humanas nos últimos cinco anos, o que representa 253 horas a menos de formação na área. As disciplinas mais afetadas foram Sociologia e Filosofia, com redução de 62,9.

vezes é uma utopia para o professor de filosofia, bem como as contradições presentes em um currículo que, ao mesmo tempo em que defende a formação ética e crítica, está submetido às exigências do modelo neoliberal de educação.

2. A TRAJETÓRIA DO ENSINO DE FILOSOFIA, BNCC E AS CRISES DAS METODOLOGIAS DO ENSINO DA FILOSOFIA BRASILEIRO.

O ensino da filosofia na educação básica brasileira tem um histórico marcado por avanços e retrocessos, ou como podemos dizer, um contínuo movimento pendular, no qual ela vai e volta, isto é, torna-se obrigatória e deixa de ser, mudanças condicionadas aos interesses políticos e econômicos vigentes. Em determinados períodos, a disciplina foi valorizada como elemento central da formação humana, como na catequização dos povos originários, que habitam no território da nova colônia, ou no processo de destruição da cultura do homem negro; em outros, foi marginalizada ou excluída dos currículos escolares, como quando foi utilizada como ferramenta reflexiva para a formação do senso crítico do trabalhador.

Apesar de seu discurso voltado à formação crítica e ética, a BNCC está inserida em um contexto educacional marcado pela lógica neoliberal. Esse modelo prioriza a formação de mão de obra para o mercado de trabalho, muitas vezes em detrimento de uma educação emancipadora. Como salienta a professora Cristiane Marinho:

A educação brasileira sempre esteve atrelada e determinada pelos interesses políticos e econômicos de cada período histórico. E cada teoria filosófica dos respectivos períodos, por sua vez, era eleita e estabelecida pelos interesses das elites de plantão. Da mesma forma, as legislações que determinavam o funcionamento da educação também eram elaboradas e executadas em conformidade com os interesses dos grupos economicamente dominantes, incluindo as legislações que orientavam o ensino da filosofia. (Marinho, 2023, p.14)

Essa análise evidencia que as políticas educacionais, incluindo aquelas que orientam o ensino da filosofia, não são neutras. Elas refletem os interesses dos grupos economicamente dominantes e por isso contribuem para a manutenção das desigualdades sociais, como salienta Rebecca Tarlau e Kathryn Moeller em sua tese de doutorado que mostra como as fundações, explicitamente a fundação Lemman, que desenvolve esse movimento de "filantropia" como elas exploram e seu texto, mas a sua real intenção é a manutenção da menoridade intelectual, tornando a

classe trabalhadora a cada dia mais técnica e menos crítica.

Base Nacional Comum Curricular (BNCC) entrou no debate de políticas públicas no Brasil e, entre 2015 e 2017, se tornou a mais importante iniciativa de reforma no Ministério da Educação (MEC). Esse processo acelerado de elaboração e aprovação de uma política pública resultou da prática do consenso por filantropia, quando recursos materiais, produção de conhecimento, poder da mídia e redes formais e informais são usados por fundações privadas para obter um consenso entre múltiplos atores sociais e institucionais em apoio a uma determinada política pública. Em outras palavras, essas fundações não impõem políticas públicas aos governos; em vez disso, elas tornam "técnicos" (Li 2005, 7) os debates políticos mais importantes como a questão premente da equidade educacional e, em seguida, influenciam a formação de um consenso entre altos funcionários governamentais sobre quais políticas devem ser adotadas. No caso da BNCC, argumentamos que essa influência filantrópica não é simplesmente um esquema neoliberal para maximizar lucros, mas sim parte de um movimento de lideranças corporativas e fundações privadas em todo o mundo para angariar poder e reconstruir a educação pública à sua própria imagem. Embora esse jogo seja muitas vezes participativo e amplamente aceito, corporações e fundações só conseguem desempenhar esse papel graças ao seu tremendo poder econômico um subproduto direto da desigualdade econômica e política global e aos cortes sistemáticos de recursos na esfera pública. (Tarlau e Moeller, 2020, p. 533)

Nesse sentido, embora a BNCC reconheça a importância do ensino de filosofia, sua implementação ocorre dentro de um sistema que valoriza competências utilitaristas, funcionalistas, mercadológicas, coisificantes, reificantes e a adaptação dos sujeitos às exigências do mercado, o que limita o potencial crítico da disciplina. No contexto do neoliberalismo, a noção de competência desloca o foco da educação da formação crítica e humanística para o desenvolvimento de habilidades consideradas úteis ao mercado de trabalho.

Assim, a escola passa a ser compreendida como espaço de formação de sujeitos capazes de se adaptar às demandas produtivas, valorizando atributos como flexibilidade, desempenho, produtividade e capacidade de resolver problemas. Para Christian Laval, essa lógica transforma a educação em um instrumento de preparação de indivíduos competitivos, ajustados às exigências do mercado e da economia global. Nessa perspectiva, o conceito de competência tende a reduzir o processo educativo a um conjunto de habilidades mensuráveis e aplicáveis, enfraquecendo o papel da

educação como espaço de formação crítica e emancipadora.

Tal fenômeno ocorre visto que muitas vezes o professor que ministra as aulas de filosofia não ser formado na área de filosofia⁵, o qual deixa o ensino cada vez mais deficiente. Como apresentamos em pesquisa anterior realizada a partir de uma experiência de imersão na educação pública durante o componente acadêmico do Estágio Docente.

Com essa experiência no estágio obrigatório em Filosofia, é nitido que os discentes da escola pública situada em uma comunidade da Cidade de Fortaleza – CE, estão afastados de suas realidades, reproduzem um estado de alienação, impedindo o posicionamento crítico sob a sua existência e seu contexto econômico que lhes envolve.

(...) alunos de 15 aos 18 anos de uma escola pública Estadual, estudantes esses da periferia da cidade de Fortaleza, os quais mostram-se alienados até mesmo da sua própria realidade com questões essas perpassam suas vidas, questões que a Filosofia tem um papel fundamental para fazer as suas indagações ou talvez a busca e a chegada de suas respostas, como é o caso da sua existência ou da forma econômica que lhes rodeiam. Para muitos a Filosofia é uma disciplina que não terá utilidade a longo prazo, é comum esses estudantes perguntarem o que é a Filosofia? E para que serve a Filosofia? Pois a sua prática que é a reflexão, a mesma que não é instigada a esses meninos e meninas, as aulas de Filosofia são somente da história do que já foi pensado, mas, não exercitado. (Rodrigues, 2025, p. 2)

As metodologias para o ensino da filosofia no que se diz respeito a educação básica, mostram-se a cada dia mais escassas dentro da sala de aula, a forma que o ensino é colocado dentro da sala de aula, na preleção da filosofia⁶, podemos caracterizar tudo, menos uma exposição do exercício da filosofia. Tal afirmação pode ser fundamentada a partir daquilo que argumenta Cerletti quando defende que o atual modelo educacional "acentua a passividade e a acomodação intelectual perante a incômoda atividade do constante interrogar (2009, p.49)

Uma classe de filosofia deve-se ter como premissa o exercício da filosofia como instrumento emancipador para cada filho da classe trabalhadora, quando ele não é efetivado, pode-se dizer que esteja destruindo as

possibilidades filosóficas dentro de cada aluno, que por direito deve ter a sua experiência com a filosofia propriamente dita. Esta afirmação apesar de contundente leva em consideração a existência dos múltiplos fatores materiais, quase- proibitivos, para a efetivação do ensino de filosofia, tais como, reduzida carga horária, múltiplas demandas pedagógicas, cenários de precarização profissional e violência educacional. A Base Nacional Comum Curricular - BNCC enfatiza que o ensino sistemático presente na escola básica deve conter a presença da filosofia.

A BNCC da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas – integrada por Filosofia, Geografia, História e Sociologia propõe a ampliação e o aprofundamento das aprendizagens essenciais desenvolvidas no Ensino Fundamental, sempre orientada para uma formação ética. (Brasil, 2018, p. 561).

O ensino de filosofia, segundo a BNCC, é caracterizado pelo exercício de desenvolvimento reflexivo que fomenta nos indivíduos as habilidades e competências para questionar, argumentar, refletir e analisar criticamente a realidade. Dentro da escola básica, esse pensamento é fundamental para a formação integral do estudante, pois contribui para o desenvolvimento da autonomia intelectual, da consciência ética e da participação cidadã.

Quando a filosofia é ensinada de forma mecânica e conteudista, sem estimular o debate e a problematização, ocorre um esvaziamento de seu potencial formativo. Pois uma aula de filosofia que não exercita o pensamento filosófico, pode-se dizer que está inviabilizando as potencialidades para a construção de uma compreensão de mundo filosófica na história dos educandos. Não há possibilidade de ensinar filosofia sem uma intervenção filosófica, como salienta Cerletti.

Poderíamos perguntar-nos, antes de mais nada, se é realmente possível ensinar filosofia sem uma intervenção filosófica sobre os conteúdos e as formas de transmissão dos "saberes filosóficos"; ou sem responder, univocamente, que é a filosofia? Ou também sem colocar que um tipo de análise social, institucional ou filosófico – político do contexto é requerido; ou as condições sob as quais se levará adiante esse ensino (Cerletti, 2009, p. 7).

Como se demonstra, o ensinar filosofia necessariamente é um movimento filosófico – sob bases

⁵O cenário educacional no Brasil enfrenta um desafio preocupante: muitos professores atuam em disciplinas para as quais não têm formação específica. Segundo o Censo da Educação Básica de 2023, 41% dos docentes do ensino fundamental II e 32% do ensino médio lecionam fora de suas áreas de graduação (Souza, 2024).

⁶As metodologias ativas são aquelas que projetam no aluno o protagonismo de sua aprendizagem, ou seja, ele é estimulado para a participação, autonomia e reflexão crítica. Diferentemente do modelo tradicional de ensino, no campo da Filosofia temos o Lipman, que desenvolve formas de ensino da Filosofia voltado para crianças. "A sala de aula deve tornar-se uma comunidade de investigação, na qual os estudantes aprendem a pensar por si mesmos através do diálogo e da reflexão crítica" (Lipman, 2003).

conceituais e finalísticas. Ou seja, o ensinar sobre filosofia pode tornar-se apenas uma expressão mimética do filosofar, talvez, apenas uma revisitação antiquária da história da filosofia. Por outro lado, e juntamente com toda uma tradição de autores com quem nos ladeamos, entendemos o ensino de filosofia como um genuíno processo filosófico, e por isso, autônomo, libertador e crítico.

3. METODOLOGIAS ATIVAS, ENSINO CRÍTICO E CONTRAPOSIÇÃO À LÓGICA NEOLIBERAL DA EDUCAÇÃO FILOSÓFICA

O desafio central do ensino da filosofia não é apenas garantir sua presença no currículo, mas assegurar que ela seja vivenciada como prática reflexiva. Isso exige metodologias ativas, que coloquem o estudante como sujeito do processo de aprendizagem e não como mero receptor de informações e que o docente seja preparado para apresentar os conteúdos de forma contextualizada a cada nível educacional.

A Base Nacional Comum Curricular que estabelece as diretrizes para o ensino sistemático na educação básica e reconhece a importância da filosofia nesse processo. No Ensino Médio, a filosofia integra a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, juntamente com História, Geografia e Sociologia. Essas orientações evidenciam o reconhecimento da filosofia como componente essencial para o desenvolvimento do raciocínio crítico e da formação ética dos estudantes. No entanto, a efetivação dessas propostas depende diretamente das metodologias adotadas em sala de aula.

No Ensino Médio, com a incorporação da Filosofia e da Sociologia, a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas propõe o aprofundamento e a ampliação da base conceitual e dos modos de construção da argumentação e sistematização do raciocínio, operacionalizados com base em procedimentos analíticos e interpretativos (Brasil, 2018, p. 472).

Diante do cenário de ataque e descredibilização do ensino de filosofia, torna-se imprescindível repensar as metodologias utilizadas no ensino da filosofia na educação básica. As práticas tradicionais, centradas exclusivamente na exposição oral do professor e na memorização de conteúdos históricos, mostram-se insuficientes para promover o exercício do pensamento filosófico. Quando o ensino se limita à transmissão de conceitos prontos, a filosofia perde sua dimensão crítica e formativa

Silvio Gallo, defende que o ensino dessa disciplina deve estar comprometido com o ato de filosofar, e não

apenas com a história da filosofia. Para o autor: Ensinar filosofia não é transmitir um saber pronto e acabado, mas criar condições para que o aluno possa experimentar o filosofar, isto é, aprender a problematizar, conceituar e argumentar (Gallo, 2012, p. 25). Essa perspectiva reforça a ideia de que a aula de filosofia deve ser um espaço de diálogo, questionamento e construção coletiva do conhecimento. O estudante precisa ser instigado a pensar filosoficamente a partir de sua realidade, articulando os conceitos filosóficos com os problemas concretos da vida social.

Nesse sentido, metodologias ativas, como debates orientados, análise de textos filosóficos, rodas de conversa e problematizações do cotidiano, mostram-se fundamentais para efetivar o ensino da filosofia como prática reflexiva. Ao assumir esse caráter investigativo, a filosofia contribui para a formação de sujeitos críticos, capazes de interpretar a realidade e intervir nela de maneira consciente. Silvio Gallo salienta que: "Ensinar filosofia não consiste em apresentar sistemas filosóficos acabados, mas em possibilitar que o estudante experimente o filosofar, produzindo seus próprios conceitos a partir de problemas que fazem sentido para sua vida. (Gallo, 2012, p. 61)"

Somente assim será possível resgatar o sentido da filosofia como prática viva e transformadora, capaz de contribuir para a formação de sujeitos críticos e conscientes de seu papel na sociedade. Formados em contextos universitários majoritariamente bacharelescos, ambientes nos quais as metodologias adotadas são as mesmas da *lectio* e da *disputatio* medievais, os docentes da educação básica tendem a reproduzir em suas salas de aulas mesmas estruturas didático-pedagógicas, as quais demonstram-se totalmente obsoletas no que diz respeito à comunicação com as metodologias ativas de educação.

A filosofia, não deve ser uma disciplina maçante, focada em temas excessivamente abstratos, na qual a teoria não se aproxime da realidade dos alunos. É imprescindível que o ensino de filosofia se revista de um viés transformador, colaborando para o enriquecimento do intelecto do indivíduo em formação, em todos os ambientes escolares, especialmente no instante da aula de filosofia, uma vez que tal processo é a principal finalidade deste componente curricular. Aproximar o conceito da realidade do aluno, não esvaziará a filosofia, ao contrário, dotará de um sentido mais amplo toda a aprendizagem.

A filosofia, quando ensinada de forma crítica – isto é, apresentada, debatida e construída como um instante de reflexão crítica, radical e exclusivamente racional –

possui um caráter profundamente emancipador. Ela possibilita aos estudantes compreenderem as estruturas sociais, políticas e econômicas que moldam suas vidas, além de questionarem as desigualdades e injustiças presentes na sociedade. Nesse aspecto, o ensino da filosofia se contrapõe à lógica neoliberal pois promove a reflexão crítica e a resistência à alienação. Ao estimular o pensamento autônomo, a filosofia contribui para a formação de cidadãos capazes de intervir na realidade e lutar por transformações sociais. Como defendido por Jimenez e Mendes Segundo, o sistema educacional brasileiro:

vem, de fato, praticando a contenção dos gastos com a educação pública, priorizando, mesmo assim avaramente, o ensino fundamental, lançando o ensino médio e o superior à arena da privatização, além de fazer jorrar suas graças financeiras pelos cofres das empresas privadas de ensino superior, como vem sendo denunciado em plenas medidas. (Jimenez e Mendes Segundo 2007, p. 125)

Partindo do excerto apresentado, é possível afirmar que a lógica educacional neoliberal se fundamenta em pressupostos que reduzem a educação a uma prática instrumental e não transformadora, voltada prioritariamente para a formação de mão de obra e para a adaptação dos sujeitos às exigências do mercado, sem reclamar. Nessa perspectiva, o conhecimento é tratado como mercadoria, a escola assume caráter empresarial e o estudante é visto como "capital humano", devendo desenvolver competências e habilidades úteis à competitividade e à produtividade.

Diferentemente dessa racionalidade, Paulo Freire critica o modelo de educação bancária, ao afirmar que "na visão bancária da educação, o saber é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber" (Freire, 2025, p. 33), denunciando o caráter opressor dessa prática pedagógica. Assim, em oposição à lógica neoliberal, o ensino crítico da filosofia, inspirado em uma pedagogia emancipadora, promove a conscientização, a autonomia e a leitura crítica da realidade, possibilitando aos estudantes compreenderem as estruturas sociais, políticas e econômicas que moldam suas vidas e intervirem nelas de forma transformadora.

A filosofia, quando ensinada de maneira crítica e reflexiva, assume um papel fundamental no processo de emancipação dos sujeitos. Ao possibilitar a leitura crítica da realidade social, política e econômica, o ensino da filosofia contribui para que os estudantes compreendam as estruturas que condicionam suas vidas e possam questionar as desigualdades e injustiças presentes na sociedade. Como afirmam Marx e Engels no seu Ideologia alemã:

A transformação, pela divisão do trabalho, de forças (relações) pessoais em forças reificadas não pode ser superada arrancando-se da cabeça a representação geral dessas forças, mas apenas se os indivíduos voltarem a subsumir essas forças reificadas a si mesmos e superarem a divisão do trabalho. Isso não é possível sem a comunidade. É somente na comunidade [com outros que cada] indivíduo tem os meios de desenvolver suas faculdades em todos os sentidos; somente na comunidade, portanto, a liberdade pessoal torna-se possível.

Nos sucedâneos da comunidade existentes até aqui, no Estado etc., a liberdade pessoal existia apenas para os indivíduos desenvolvidos nas condições da classe dominante e somente na medida em que eram indivíduos dessa classe. A comunidade aparente, em que se associaram até agora os indivíduos, sempre se autonomizou em relação a eles e, ao mesmo tempo, porque era uma associação de uma classe contra outra classe, era, para a classe dominada, não apenas uma comunidade totalmente ilusória, como também um novo entrave. Na comunidade real, os indivíduos obtêm simultaneamente sua liberdade na e por meio de sua associação. (Marx & Engels, 2007, p.64)

Partindo do que foi exposto, Paulo Freire, ao refletir sobre o papel da educação na formação humana, destaca que o processo educativo deve ir além da adaptação do indivíduo à realidade, promovendo a conscientização e a transformação social. Para o autor: "A educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo" (Freire, 2005 p. 35).

Essa concepção freiriana dialoga diretamente com o ensino da filosofia, na medida em que ambos compartilham o compromisso com a formação de sujeitos críticos, capazes de pensar de forma autônoma e agir de maneira consciente. A filosofia, ao estimular o questionamento e a reflexão, rompe com a lógica da educação bancária e se apresenta como prática de liberdade.

Concepção de construção de conceitos e de reflexões consistentes diante de suas realidades e o papel do docente de filosofia é esse, Freire desenvolve que "Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção." (Freire, 2005, p. 47), e esse é a função do professor de filosofia.

Desse modo, o ensino da filosofia se contrapõe à racionalidade neoliberal que reduz a educação à formação de mão de obra barata e sem a mínima

qualificação, deixando esses filhos da classe trabalhadora próximos de uma ascensão do esclarecimento humano, social e político, reafirmando seu caráter humanizador e emancipatório.

Ao fomentar o pensamento crítico, a filosofia contribui para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária que desenvolve o senso crítico da classe trabalhadora desde a sua essência educacional, democrática e consciente de suas contradições, é essencial para uma aula de filosofia, o exercício efetivo da filosofia, e que o professor domine e esteja disposto a sair do lugar de detentor do ensino, mas, para um condutor, que use a história da filosofia não como o centro de sua aula, mas como um processo de investigação para um novo significado do conceito atualizado para a realidade vivida dos estudantes.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

É possível afirmar a partir dos argumentos apresentados na presente reflexão que o ensino da filosofia na escola básica brasileira enfrenta o desafio de superar a dicotomia entre o ensino e a reflexão filosófica, especialmente no que se refere às metodologias adotadas em sala de aula – por serem essas excessivamente tradicionais, bacharelescas e, em algum sentido, acriticas revelando-se assim ineficazes para o ensino filosófico da filosofia durante as aulas do ensino básico, somente expor os pensamentos dos grandes pensadores, não significa um aprendizado filosófico, mas somente fomenta a distância entre o aluno e a filosofia.

Embora a BNCC reconheça a importância da filosofia para a formação ética e crítica dos estudantes, sua implementação ocorre em um contexto marcado por contradições e interesses econômicos, como os do neoliberalismo, que desenvolveu no interior de filhos de filhas da classe trabalhadora a meritocracia e o desejo de ser “patrão”, pois como é ensinado no sistema neoliberal, o empreendedorismo é a solução de todos os problemas, mas ele deixa esses meninos passíveis a uma vida de negações e privações, uma delas a intelectual.

Para que a filosofia cumpra seu papel formativo é imprescindível que as práticas pedagógicas sejam repensadas, priorizando o exercício do pensamento filosófico e a problematização da realidade. Somente assim será possível evitar o esvaziamento da disciplina e garantir aos estudantes o direito a uma educação verdadeiramente crítica e emancipadora, levando os filhos da classe trabalhadores a uma concepção crítica do mundo, mas como fala Paulo Freire, que façam o exercício do verbo esperar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Filosofia e sociologia no ensino médio**. Brasília: MEC, [s.d.]. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/filosofia-e-sociologia-no-ensino-medio>. Acesso em: 6 mar. 2026.

BASILIO, Ana Luiza. **Menos sociologia, filosofia e geografia: ciências humanas perdem 35% da carga horária no Ensino Médio de SP**. CartaCapital, 6 fev. 2025. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/menos-sociologia-filosofia-e-geografia-ciencias-humanas-perdem-35-daa-carga-horaria-no-ensino-medio-de-sp/>. Acesso em: 6 mar. 2026.

CERLETTI, Alejandro. **O ensino de Filosofia como problema filosófico**. Minas Gerais: Autêntica, 2009.

DESCARTES, René. **Meditações sobre a Filosofia Primeira**. Campinas – SP: Editora Unicamp, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2025.

GALLO, Sílvio. **Ensino de Filosofia: teoria e prática**. São Paulo: Cortez, 2012

GALLO, Sílvio. **Metodologia do ensino de filosofia: uma didática para o ensino médio**. Campinas: Papyrus, 2012.

JIMENEZ, Susana Vasconcelos; MENDES SEGUNDO, Maria das Dores Mendes. Erradicar a pobreza e reproduzir o capital: **Notas críticas sobre as diretrizes para a educação do novo milênio**. Pelotas, Editora da UFPEL, Ano 16, N. 28, Jan-Jun 2007, p. 119 - 138.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. São Paulo: Boitempo, 2019.

LIPMAN, Matthew. **Pensando na Educação**. 2ª ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

MARINHO, Cristiane. **Educação, Filosofia e interesses políticos**. 2023.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã. Tradução de Rubens Enderle, Nélío Schneider e Luciano Cavini Martorano**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2007.

SOUZA, Lorena de. **Desafios na educação: 1 em cada 3 professores do ensino médio atua fora da sua área de formação**. Escola Educação, 22 nov. 2024. Disponível em: <https://escolaeducacao.com.br/desafios-na-educacao-1-em-cada-3-professores-do-ensino-medio-atua-fora-da-sua-area-de-formacao/>. Acesso em: 20 dez. 2025.

RODRIGUES, Arthur de Souza. **Ensino de Filosofia: Uma educação libertadora dentro da escola básica brasileira**. Fortaleza: Universidade Estadual do Ceará (UECE), 2025.

TARLAU, Rebecca; MOELLER, Kathryn. O consenso por filantropia: como fundações privadas influenciam a Base Nacional Comum Curricular no Brasil. **Curriculum Inquiry**, v. 50, n. 5, p. 533-555, 2020.

Guilherme Ribeiro dos Santos¹
Leilson Pereira de Sousa²

STUDYING, TEACHING AND PRACTICE: *Reflections on the philosophy teaching and philosophical practice*

Resumo:

Este trabalho objetiva refletir sobre a dúvida como parte fundamental no fazer filosófico e seu lugar no ensino de filosofia. A dúvida é uma constante quando se trata da natureza da filosofia; elaborar ou encontrar os problemas filosóficos por excelência é parte do processo de filosofar. Todavia, quando se trata do ensino de filosofia, pouco se vê desse caráter crítico próprio do pensamento filosófico. Não é incomum que o ensino de filosofia se limite à exposição cronológica dos grandes pensadores ou à explicação das ideias canônicas de cada temática e abordagem filosófica, o que não necessariamente provoca uma prática filosófica ou uma apropriação do método filosófico. A partir disso, o presente trabalho reflete, por meio de uma pesquisa bibliográfica, sobre a dúvida como parte essencial no saber filosófico e no seu ensino. A pesquisa usou como base diversos textos e autores dentre as áreas de filosofia, ensino de filosofia, pedagogia e prática docente. Percebeu-se a divergência entre a prática filosófica problematizadora e o ensino comumente conteudista. Conclui-se que a filosofia não se pratica sem o desenvolvimento e o trabalho de problemas filosóficos. Considerando que o ensino de filosofia não pode se distanciar tanto de sua prática, é necessário praticar filosofia no ensino.

Palavras-chave: Ensino de filosofia 1. Prática filosófica 2. Método filosófico 3.

Abstract:

This work aims to reflect on doubt as a fundamental part of philosophical practice and its role in the teaching of philosophy. Doubt is a constant feature when it comes to the nature of philosophy; elaborating or finding the fundamental philosophical problems is part of the process of philosophizing. However, when it comes to the teaching of philosophy, not much of this critical character inherent in philosophical thought is seen. It is not uncommon for the teaching of philosophy to be limited to the chronological exhibit of the most well-known thinkers or to the explanation of the canonical ideas of each theme and philosophical approach, which does not necessarily lead to a philosophical practice or an apprehension of the philosophical method. Given that context, the present work reflects, through bibliographic research, on doubt as an essential part of philosophical knowledge and its teaching. The research based his view on several texts and authors of philosophical research, teaching of philosophy, pedagogy, and teaching practice. The divergence between the problematizing philosophical practice and the commonly content-based teaching was noticed. This work has concluded that philosophy cannot be practiced without the development and efforts made by philosophical problems, establishing that the teaching of philosophy cannot lie so far from the practice of it, making it necessary to practice philosophy in teaching.

Keywords: Philosophy teaching 1. Philosophical practice 2. Philosophical method 3.

¹Licenciado em filosofia pela UFC e professor de filosofia na rede privada de Fortaleza.

²Licenciado em filosofia e história pela UFC.

1. INTRODUÇÃO

Por mais diversas que sejam as respostas apresentadas para a pergunta “o que é filosofia?”, é muito provável que nenhuma delas deixe de ressaltar, em maior ou menor medida, o quanto a estrutura da forma como o assunto foi abordado – a forma do questionamento – sintetiza ela própria a característica central daquilo mesmo sobre o que se está abordando – a filosofia. Não seria exagerado afirmar que, independentemente da corrente de pensamento, nenhuma autora ou autor filosófico jamais abriria mão da importância da pergunta para descrever, em certa medida, algo de fundamental para a filosofia. Obviamente, perguntar não é a única coisa que a filosofia faz, mas é, sem sombra de dúvidas, parte essencial do pensamento filosófico. O filósofo não é apenas uma pessoa que faz perguntas a si mesma, mas uma pessoa que não faz tais perguntas não pode ser um filósofo (PORTA, 2014).

Considerada desta forma, o elemento da pergunta, da questão, não é apenas o ponto de partida da filosofia, mas parte central de todo o processo do pensamento. Mas não toda e qualquer pergunta: sabemos que há especulações específicas que não são de interesse da filosofia. Desse modo, entendemos que elaborar ou encontrar os problemas filosóficos mais pertinentes, dados determinados contextos, já é em si parte do processo de filosofar. Podemos elencar vários casos na história da filosofia que exemplificam esta busca pelas questões mais adequadas, de Sócrates rompendo com a tradição naturalista da filosofia para uma reflexão humanista até Albert Camus afirmando o suicídio como único problema filosófico sério. Em todos esses casos, os filósofos tentavam estabelecer ou formular a preocupação filosófica fundamental de sua época (ou reformular, ao tentar se contrapor em certos assuntos ao pensamento dominante de seu tempo). Eles estavam trabalhando para fazer a pergunta certa e evitar filosofar sobre coisas que, em seu entender, poderiam não valer a pena ou que não deveriam ser a preocupação principal da filosofia.

Todavia, quando se trata do ensino institucional e escolar de filosofia, pouco se vê desse caráter crítico próprio do pensamento filosófico. Para tomarmos como parâmetro apenas a produção de livros didáticos que auxiliam o ensino de filosofia na educação básica, pode-se dizer que uma boa parte dos materiais didáticos em circulação nos últimos anos apresenta uma abordagem predominantemente historiográfica, ou seja, buscam ensinar cronologicamente o pensamento dos filósofos, desde a Grécia antiga à contemporaneidade. Sendo assim, permanecem prioritariamente como “uma

proposta de transmissão daquilo que foi produzido no pensamento” (GALLO, 2012, p.147). Mesmo quando o material didático possui uma metodologia diferente, como a chamada abordagem temática, continua podendo ser ainda descrita como uma exposição das ideias e pensamentos mais consagrados sobre determinados temas filosóficos (SANTOS, 2024). Por mais que o ensino de filosofia aconteça na sala de aula e não se limite ao material didático, muito provavelmente são nestes livros em que os discentes buscarão inicialmente por conteúdos filosóficos quando estiverem em casa e sem o professor por perto. Portanto, as aulas precisam ser pensadas para dialogar com o conteúdo a que eles têm acesso, buscando utilizar-se desses materiais como instrumentos facilitadores de suas propostas didáticas, e não como manuais e receitas a serem meramente repetidas oralmente em sala de aula.

A relevância dessa reflexão parte de duas grandes preocupações. A primeira pode assim ser resumida: será que durante sua formação os alunos compreendem o que é filosofia e a atividade filosófica? Não é incomum que a filosofia seja compreendida, por aqueles que não a estudam academicamente, como mero capricho, como opinião muito elaborada e arbitrária, além de coisa meramente especulativa e confusa. Tais noções ocorrem, principalmente, devido à falta de compreensão do problema filosófico que cada filósofo tenta resolver ou ainda da falta de consciência de que existem problemas filosóficos (PORTA, 2014). Este é um problema sério para o ensino de filosofia, pois torna possível que o aluno da educação básica termine os estudos sem sequer compreender o que é um problema filosófico ou se dar conta do fato de que os grandes pensadores se empenhavam na resolução de problemas que se considerava próprios da humanidade. “O não atentar ao problema degrada o ensino ou o estudo filosófico a um contar ou escutar histórias” (ibidem, p.31).

A segunda grande preocupação pode ser assim sintetizada: sabendo que temos um ensino de filosofia muito focado na abordagem histórica, “não estará o método esterilizando a reflexão?” (PEREIRA, 1999, p.23). Para que se consiga praticar filosofia, é preciso que exista um espaço para a reflexão livre e a criatividade dos discentes. Porém, é comum em sala de aula que se dê tanta importância ao ensino da história da filosofia que não haja tempo para se promover, com os discentes, o desenvolvimento de suas próprias ideias filosóficas.

Considerando o contexto atual de ensino de filosofia no Brasil, é possível concordar com a ideia do filósofo Jacques Rancière de que estamos inseridos em um contexto do que ele nomeou de sociedade pedagogizada, isto é, num ensino centralizado numa

lógica de explicação, de pensar o que já foi pensado (RANCIÈRE, 2002). Em tal sociedade, os alunos são considerados eternamente como crianças, privados do direito de uma emancipação intelectual, presos e escravizados na medida em que lhes é proibida a experiência de verdadeiros problemas e permanecem dependentes dos mestres explicadores (GALLO, 2012).

É forçoso reconhecer, portanto, que predomina atualmente uma visão de ensino de filosofia que, no âmbito escolar, comumente privilegia a exposição dos pensamentos de filósofos consagrados ou, às vezes, ainda de maneira cronológica, limita-se a desfilhar uma mera versão do que seria a história do pensamento filosófico. Tudo isso acompanhado, por vezes, de uma série de reflexões genéricas e superficiais sobre resumos seguindo uma lógica de explicação, mais preocupada com o ensinar do que com o aprender (GALLO, 2012). Nesse contexto, o papel do questionamento assume um papel coadjuvante no ensino de filosofia, servindo muitas vezes apenas de estopim para a explicação redentora, que necessariamente se apresentará (como conteúdos didáticos convenientemente organizados) para pôr forma e termos definitivos àquilo que deveria ser considerado o processo de aprendizagem.

A dificuldade que aqui se assinala, portanto, é uma certa negligência por parte do procedimento educacional em relação aos elementos da pergunta e dos problemas filosóficos como parte indispensável da prática filosófica. Se isso ocorre, então "não saímos da doxa, do exercício de uma ortodoxia que é a repetição do mesmo, ainda que de maneiras diferentes" (GALLO, 2012, p. 78-79). No entanto, é preciso que se questione: se o discente não entendeu ou mesmo refletiu, ante um determinado tópico filosófico, sobre a natureza e razão mesmo de ser da pergunta central daquela discussão, como pode fazer sentido para ele a resposta daquele filósofo? Ou pior, se não ensinamos o caráter crítico e cauteloso das perguntas que permeiam o pensamento filosófico, será que estamos realmente ensinando filosofia?

Dada esta problemática, a presente reflexão busca voltar-se, a partir de determinados referenciais teóricos, em direção à natureza da filosofia e de seu ensino, defendendo que o ensino de conteúdos de filosofia não necessariamente provoca uma prática filosófica ou uma apropriação do método filosófico. Assim sendo, procura-se evidenciar que um ensino de filosofia com foco exclusivo no conteúdo não provoca uma apropriação do saber filosófico, uma vez que entendemos ser preciso uma apropriação do método filosófico para que se consiga formar este saber. Como ressalta Mário González Porta:

[...] não apenas os filósofos filosofam, mas também outros que jamais produziram um pensamento "original". Comum a ambos é o exercício de um tipo de atividade intelectual que chamamos "filosófica" (...) Trata-se da capacidade de uma reflexão sistemática, metódica e (em maior ou menor medida) autônoma sobre certos problemas. Sem ela, jamais há filosofia em nenhum sentido (PORTA, 2014, p. 23).

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para fundamentar teoricamente a presente reflexão, procuraremos nos basear principalmente (mas não exclusivamente) em cinco textos que consideramos fundamentais para a presente discussão: Discurso aos estudantes sobre a pesquisa em filosofia, de Oswaldo Porchat Pereira; A filosofia a partir de seus problemas, de Mario Ariel González Porta; A pedagogia da autonomia, do pedagogo Paulo Freire; O mestre ignorante, de Jacques Rancière; e Metodologia do ensino de filosofia, do professor Sílvio Gallo.

Primeiramente, é importante partirmos da ideia de Paulo Freire de que "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção" (FREIRE, 1996, p.12). Nesse sentido, a educação não pode ser compreendida como mera memorização. A educação filosófica, conseqüentemente, não pode se resumir num conhecimento próprio do professor que é transferido ao aluno, como comumente acontece no ensino de filosofia, que, muitas vezes, se resume à busca da compreensão do pensamento dos filósofos (SANTOS, 2024). Defendemos, de forma alternativa, que tal ensino deveria compreender o desenvolvimento de uma prática filosófica realizada pelos discentes e também pelo professor, como preconiza Pereira (1999): "Ensinar a filosofar exige que se filosofe também. Que se tenha a coragem de pensar por conta própria, de propor ideias, de tomar posições, de fazer críticas e de recebê-las" (p.32). Nesta concepção, apoiamo-nos também na postura de Porta (2014) para afirmar que a filosofia meramente descritiva é uma contradição em termos, ou ainda, a partir de Gallo (2012), para ressaltar que a filosofia não é uma mera transmissão de conteúdos, mas um convite ao pensamento próprio, ao pensar.

Além disso, nos posicionamos favoravelmente às ponderações do professor Oswaldo Porchat Pereira (1999) que, discursando aos estudantes que àquela altura ingressavam no curso de filosofia da USP, teceu críticas ao método estruturalista de estudo e pesquisa em filosofia (método do qual era adepto e grande defensor até então) para defender uma prática filosófica dos próprios estudantes. Para Pereira, o estudo rigoroso

da história da filosofia não faz de alguém um grande filósofo (PEREIRA, 1999). Estas ideias repercutem diretamente na compreensão que os professores de filosofia possuem sobre seu próprio ofício, pois, caso se considere seriamente tais questões, não poderão mais se limitar a narrar a história do pensamento e explicar complexos conceitos filosóficos, a fim de que os discentes memorizem e compreendam o pensamento de grandes filósofos:

Ele [o professor de filosofia] deverá acompanhar uma literatura filosófica mais ampla e abrangente que aquela, já em si mesmo vasta, exigida pelo desenvolvimento de sua pesquisa. E ele não mais poderá valer-se de sua autoridade magistral: em História da Filosofia a autoridade parece contar muito, em Filosofia a autoridade não conta nada. Seja qual for a minha erudição historiográfica, minha opinião filosófica conta tanto, na esfera do saber e no domínio das verdades filosóficas, quanto a de qualquer um de meus alunos[...] (PEREIRA, 1999, p.31)

Corroborando com essa ideia, Paulo Freire assinala: "Ao ler não me acho no puro encaixe da inteligência do texto como se fosse ela produção apenas de seu autor ou de sua autora. Esta forma viciada de ler não tem nada que ver, por isso mesmo, com o pensar certo e com o ensinar certo" (1996, p.14). Estas considerações, tomadas em seu conjunto, lembram-nos que o ofício de professor é complexo e cheio de nuances, não podendo se restringir ao apelo à autoridade ou à simples leitura do texto. Ademais, a atitude de uma pedagogia meramente de explicação é antifilosófica, pois implica que os alunos devem, ao final, abrir mão de seus próprios pontos de vista e ceder aos pontos de vista do mestre (GALLO, 2012).

Caberia assim ao professor, em vez de exercer uma tarefa explicadora em prol dos alunos ignorantes (tarefa considerada inerente a um mestre conhecedor) desempenhar o papel de auxiliar dos estudantes em um processo que os levaria ao reconhecimento de suas próprias capacidades até então negadas, a saber: a de poderem obter conhecimentos e desenvolver habilidades pelo esforço independente de sua própria inteligência, sem a mediação de um pedagogo explicador que lhes imporia um certo saber (RANCIÈRE, 2002). Considera-se que o conhecimento não é um objeto destacável do espírito humano, mas se trata do espírito mesmo em ação, de sua vontade de lançar-se contra o mundo de modo atento e empenhado na superação de uma determinada dificuldade. Por isso Rancière (2002) destaca que o princípio da inteligência é justamente a marca da igualdade entre os homens. A desigualdade que se alega incorretamente entre as

capacidades intelectuais é apenas a manifestação empírica da desigualdade momentânea das vontades individuais e o aprendizado não é algo que pode ser realizado a partir do ensinamento externo de outrem. É um processo interno, uma movimentação do espírito em torno de si mesmo em busca de se alcançar uma meta autoimposta, de se vencer um obstáculo proposto por si próprio (ibidem).

Nessa perspectiva, a atitude explicadora de um mestre exterior não é apenas antipedagógica, por contrariar o processo real de aprendizagem, mas também antidemocrática, pois nega a possibilidade de emancipação ao fazer os sujeitos acreditarem que não podem se tornar iguais sem a tutela de um mestre. Não há, portanto, uma igualdade de inteligências a ser alcançada: a emancipação consiste no reconhecimento de que essa igualdade já é a condição fundamental de todos. A construção do conhecimento não começa pela adição de um saber externo, mas pela superação da lógica que institui o aluno como ignorante. Assim, a emancipação passa pelo reconhecimento da autonomia do aprendiz, cujo conhecimento depende sobretudo de sua vontade de conhecer; somente quando essa autonomia é assumida e exercida é que a aprendizagem efetiva se torna possível.

3. METODOLOGIA

A presente pesquisa utiliza uma abordagem qualitativa e bibliográfica, por entender que os temas tratados aqui não cabem numa pesquisa quantitativa. Segundo Gerhardt e Silveira (2009), a pesquisa de abordagem qualitativa concentra-se em aspectos da realidade que não são métricos e por isso não podem ser reduzidos a quantificações.

Além disso, trata-se de uma pesquisa bibliográfica. Entende-se por isso uma pesquisa que parte de pesquisas e materiais prévios sobre os temas abordados (SEVERINO, 2013). Procurou-se utilizar como base uma diversidade de textos que possibilitasse uma compreensão panorâmica sobre os temas afins aqui tratados, tais como: pedagogia, metodologia filosófica e ensino de filosofia.

A escolha das principais referências que compõem os fundamentos dessa pesquisa partiu do interesse de contemplar pensadores tanto da educação (como é o caso de Rancière e Paulo Freire), do método filosófico (por exemplo Porta e Oswaldo Porchat) e também do ensino de filosofia (Silvio Gallo). A partir dessa miscelânea, buscaram-se pontos de interseção sobre a natureza da filosofia, seu método e ensino.

4. DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Estas razões nos incitam a defender um ensino de filosofia que leve os discentes da educação básica a pensarem filosoficamente por si mesmos e que promova o espaço para a reflexão autoral desses estudantes, uma vez que "estudar filosofia não é possuir um conjunto de 'saberes' a respeito do autor" (PORTA, 2014, p.29). Ao contrário, é preciso compreender que "[...] Ensinar, aprender e pesquisar lidam com esses dois momentos do ciclo gnosiológico: o em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente" (FREIRE, 1996, p.14). Nesta perspectiva, somente com esta abertura para o exercício do pensamento livre os alunos poderão elaborar e compreender perguntas filosóficas, além de poderem eventualmente criar suas próprias ideias, "para que a História da Filosofia, entre nós, comece a dar lugar finalmente à Filosofia" (PEREIRA, 1999, p.24). Apenas desta maneira se poderá efetivamente "oferecer resistência à sociedade pedagogizada, ao ensino embrutecedor, por meio de um ensino emancipatório" (GALLO, 2012, p.82). Se buscamos nos concentrar em um processo de aprendizagem que ressalte a emancipação crítica dos alunos como seres pensantes, entendemos ser imprescindível ressaltar o fato de que, em alguma medida, essa emancipação precisa necessariamente ser um exercício autônomo e ativo que os estudantes devem propor a si mesmos enquanto problemas a serem superados para seu próprio crescimento pessoal, e que ferramentas e procedimentos podem ser disponibilizados para estimulá-los a essa atividade.

É compreensível que essa ideia cause estranhamento, já que costumamos associar a filosofia a figuras ilustres como Platão, Spinoza e Rousseau. Além disso, imaginar alunos filosofando com autonomia é incomum até mesmo na universidade, o que torna ainda mais surpreendente pensá-lo na educação básica. No entanto, a experiência em sala de aula mostra que jovens de diferentes idades podem ser profundamente curiosos quando são sensibilizados por temas de seu interesse (GALLO, 2012). Não é raro, inclusive, que a própria filosofia represente o filósofo como alguém jovem, como se vê em diversos diálogos platônicos (REALE; DARIO, 2003). Certamente, as perguntas de uma pessoa mais jovem, em idade escolar, dificilmente possuiriam o rigor metodológico de um filósofo experimentado. Porém, tal elemento é justamente aquilo que se poderia aprimorar a fim de desenvolver o pensamento filosófico dos estudantes:

Não há para mim, na diferença e na 'distância' entre a ingenuidade e a criticidade, entre o saber de pura

experiência feito e o que resulta dos procedimentos metodicamente rigorosos, uma ruptura, mas uma superação. A superação e não a ruptura se dá na medida em que a curiosidade ingênua, sem deixar de ser curiosidade, pelo contrário, continuando a ser curiosidade, se critica. Ao criticizar-se, tornando-se então, permito-me repetir, curiosidade epistemológica, metodicamente 'rigorizando-se' na sua aproximação ao objeto, conota seus achados de maior exatidão. (FREIRE, 1996, p.15)

Paulo Freire nos ensina que a curiosidade ingênua não está distante da criticidade, mas constitui um estágio a ser superado em direção a um pensamento mais rigoroso. Sendo os jovens dotados dessa curiosidade, é fundamental que o ensino de filosofia os estimule à criticidade e à rigorosidade do pensar, para que possam compreender, reelaborar e até criar conceitos e ideias diante dos problemas filosóficos. Nesse sentido, como afirma Gallo, "O ensino de filosofia pode ser tomado em uma perspectiva ativa, que tenha por meta a emancipação intelectual daquele que aprende a produção de singularidades" (2012, p.48).

Compreendemos tais ideias como centrais para um ensino de filosofia verdadeiramente democrático e crítico, que só se realiza quando é valorizado como prática e atividade, e não apenas como um corpo fixo de conhecimentos. Nessa direção, acompanhamos Mario González Porta, segundo o qual "o núcleo essencial da filosofia não é constituído de crenças tematicamente definidas e racionalmente fundadas, senão de problemas e soluções" (2014, p.27). Isso exige metodologias que permitam aos alunos formular problemas filosóficos e criar, se assim desejarem, suas próprias soluções. Tais procedimentos possibilitam compreender essas etapas como constitutivas da filosofia, pois "Os problemas da disciplina – e isso por sua própria natureza – não estão ali prontos, esperando simplesmente que o pensador os tome. A sua construção (e não tão só e em primeira linha a sua resposta) é parte essencial do trabalho filosófico" (ibidem, p.28). Do mesmo modo, "a filosofia não é um discurso descritivo. Toda descrição é para ela apenas um eventual problema a ser desenvolvido" (ibidem, p.30).

É possível que persista o estranhamento ou a resistência sobre um pensamento autônomo de jovens estudantes que ainda não estudaram demoradamente os grandes pensadores. No entanto, "cabe lembrar um fato simples: o de que a maioria esmagadora dos pensadores filosóficos (os grandes, os médios e os pequenos...) não se prepararam desse modo para filosofar, não adquiriram primeiro uma sólida formação historiográfica" (PEREIRA, 1999, p.29). Oswaldo Porchat Pereira nos alerta ainda:

Reconhecendo também que há questões sobre que se debruçaram os grandes mestres que não apresentam hoje nenhum interesse para a filosofia, que pertencem ao museu das antiguidades curiosas, que somente o especialista em historiografia filosófica das épocas passadas precisa eventualmente conhecer. Não é verdade que o conhecimento necessário que nossos estudantes devem ter dos autores clássicos exija o detalhamento minucioso e abrangente de seus sistemas. (ibidem, p.25)

Por consequente, defendemos que é desejável que o estudante que tenha aulas de filosofia seja incentivado desde o início a pensar livremente por meio de trabalhos, atividades e discussões em sala de aula, exercitando-se em tomar seu próprio posicionamento, expressar suas ponderações e até ousando inovar e criticar as teses dos grandes filósofos (PEREIRA, 1999). Além disso, é necessário que seja desafiado com problemas filosóficos:

[O] problema nos move a pensar justamente porque não somos capazes de compreendê-lo de antemão; ele não nos oferece uma resposta pronta, mas se apresenta para nós como um desafio a ser enfrentado, para o qual uma resposta precisa ser construída. Todo problema é multiplicidade, na medida em que é composto por um conjunto de singularidades (GALLO, 2012, p.72-73).

Por outro lado, é provável que se critique o estímulo desse tipo de prática com estudantes mais jovens, com a alegação de que essa tentativa de filosofar poderá lograr tão somente resultados irrelevantes. Contudo, contra isso também argumentou Oswaldo Porchat:

Afirmar que os primeiros exercícios filosóficos serão forçosamente toscos, desajeitados, mesmo ingênuos, é proferir um truismo banal, pois é forçosamente assim em todos os ramos do saber teórico, algo de análogo também ocorre em todos os ramos da sabedoria prática. Haverá outra maneira de aprender a fazer algo, no campo teórico ou prático, senão começando a fazer e fazendo, de preferência sob o acompanhamento e aconselhamento de um mestre, aquilo que se quer aprender a fazer bem? Não é, aliás, o mesmo que ocorre no aprendizado da historiografia filosófica? No que concerne particularmente ao aprendizado filosófico, caberá ao mestre apontar as necessárias imperfeições das primeiras tentativas, sugerir leituras que possam ser utilizadas como ponto de apoio para os passos seguintes, corrigir falhas de argumentação, estimular o debate filosófico entre os próprios estudantes. (PEREIRA, 1999, p.30)

Desse modo, o discurso de uma suposta genialidade necessária para se filosofar não passa de uma ideia restritiva, que dificulta a possibilidade de um pensamento autoral dos alunos. Não é necessário mais genialidade para ser um filósofo que para qualquer outra coisa, seja astronomia ou jogar basquete (PEREIRA, 1999, p.15). Conforme também o entendimento de Gallo:

Se o aprendiz de natação é aquele que enfrenta o problema de nadar nadando, o aprendiz de filosofia é aquele que enfrenta o problema do conceito pensando conceitualmente. Não há outro modo de aprender o movimento do conceito, senão lançando-se ao conceito. E como não se pode aprender o conceito senão pelo problema que o incita, o aprendiz de filosofia precisa adentrar nos campos problemáticos, precisa experimentar sensivelmente os problemas, a fim de poder ver engendrado o ato de pensar em seu próprio pensamento (GALLO, 2012, p.84).

Se o conhecimento filosófico é uma prática, ele é um fazer necessariamente incompleto. Quando o ensino privilegia a transmissão de conteúdos como núcleo da aprendizagem, essa prática passa a ser concebida como algo que só se realiza plenamente quando o saber está fixado na mente do aluno. Mas que prática é essa que se completa pela simples absorção do que foi transmitido? Trata-se menos da prática dos estudantes e mais da prática dos filósofos, cujos conceitos ocupam o livro didático e o quadro do professor. Ora, esses conceitos nasceram justamente do enfrentamento de problemas não resolvidos, isto é, de um pensamento em atividade. Ao reduzir o ensino à apropriação desses conteúdos prontos, espera-se, de modo contraditório, que os alunos aprendam a pensar por si mesmos a partir do pensamento já feito dos outros.

É necessário avançar para novas perspectivas de prática filosófica em sala de aula, pois é difícil conceber uma prática que se aprenda apenas pelo estudo de teorias. Observar e acompanhar o pensamento de outros não equivale a pensar autonomamente. Pode-se objetar que nem mesmo os grandes filósofos partiram do nada e que todos aprenderam com seus mestres; ainda assim, eles só desenvolveram um pensamento próprio porque, em algum momento, tiveram a ousadia de ir além da mera observação.

O ensino de filosofia deve, portanto, ajudar o discente a praticar a filosofia e experimentar os problemas de cunho filosófico, não somente explicar o que já foi feito na história da filosofia. Aqui nos valem do conceito de problema apresentado pelo filósofo Gilles Deleuze, na interpretação de Sílvio Gallo, enquanto manifestação de um incômodo resultante da ordem dos encontros. Trata-se, portanto, de uma entidade singular

que remete à própria experiência de cada um de nós, em suas particularidades próprias, e que funciona como o motor fundamental do pensamento, ou seja, aquilo sem o qual o próprio ato de refletir filosoficamente não possui nenhum sentido:

O problema é sempre fruto do encontro; há um encontro, uma experiência que coloca em relação elementos distintos e gera o problemático [...] o problema é o que força a pensar [...] Pensar é experimentar o incômodo do desconhecido, do ainda não pensado e construir algo que nos possibilite enfrentar o problema que nos fez pensar. (GALLO, 2012, p. 72)

Por isso, mesmo quando são apresentados em sala de aula problemas formulados ao longo da história da filosofia, a aprendizagem ativa só se realiza quando esses problemas podem ser reapreendidos, reencenados e vividos por cada estudante como questões que fazem sentido para si, em relação à sua própria singularidade. A prática filosófica mais fundamental é o pensar por si mesmo, que só ocorre no enfrentamento direto de problemas que os próprios alunos reconhecem como dificuldades a serem superadas.

É no reconhecimento e na vivência dos problemas que a prática filosófica ganha sentido: apenas quando os alunos os tornam pertinentes para si é que eles se tornam verdadeiramente problemáticos. Isso não ocorre pela ação do mestre, mas pelo próprio estudante, que pode se reconhecer como alguém que problematiza e, portanto, que filosofa. Um ensino de filosofia verdadeiramente crítico e transformador não pode se afastar da própria prática filosófica; em outras palavras, deve ser ele mesmo essa prática, fazendo do pensar em sala de aula uma atividade efetiva, sem receio de exercê-la ou de provocá-la.

Como qualquer tarefa, esta visão somente se faz possível se, antes de mais nada, seus próprios propositores considerem-na pelo menos passível de experimento e tentativa. Para que proponham a emancipação de outros, precisam iniciar propondo libertar-se de sua própria condição de explicadores, incapazes de imaginar novas formas de aprendizagem: "Emancipatório é o exercício, se nos permite, ao final das contas (...) educar sem subestimar ninguém – começando por não subestimarmos a nós próprios." (KOHRAN, 2003, p. 224).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que o ensino de filosofia deve aproveitar e estimular a curiosidade dos jovens, frequentemente tida como ingênua, para conduzi-los à criticidade e ao

pensamento filosófico. Isso não implica abandonar a história da filosofia, mas aproximar-se dela por meio de metodologias que permitam formular problemas e construir, em sala de aula, propostas e respostas próprias. Assim, o ensino de filosofia deve ser concebido como prática do pensamento, e não apenas como transmissão de saberes previamente prontos. Desse modo, filosofar em sala de aula significa não temer o confronto com questões filosóficas nem a emergência das perguntas dos próprios alunos, pois somente uma prática interativa e integradora pode despertar um interesse vivo por uma filosofia que não venha apenas de fora, mas também deles mesmos.

Em vez de se limitarem à leitura e repetição de conteúdos dos livros didáticos ou das notas do professor, as aulas devem ser encontros intencionalmente preparados para a prática do pensamento. Não apenas para o estudo das filosofias consagradas, mas, sobretudo, para envolver os alunos no exercício ativo de pensar e na busca por se libertarem das restrições impostas por outros. Assim, a formação democrática exige que aprendam não só os conhecimentos legitimados pela história do pensamento, mas, principalmente, que se reconheçam como capazes de pensar e de construir por si mesmos seus próprios caminhos nessa história.

i

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996

GALLO, S. **Metodologia do ensino de filosofia: uma didática para o ensino médio**. Campinas: Papirus, 2012.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. 1. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

KOHRAN, Walter Omar. **Três lições de filosofia da educação. Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 221-228, abr. 2003.

PEREIRA, Oswaldo Porchat. Discurso aos estudantes de Filosofia da USP sobre a pesquisa em Filosofia. **Dissenso: revista de estudantes de filosofia**, São Paulo, n. 2, p. 131- 139, 1999.

PORTA, Mario Ariel González. **A filosofia a partir de seus problemas: didática e metodologia do estudo filosófico**. 4. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante. Cinco lições sobre a emancipação intelectual**. Tradução de Lilian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

REALE, Giovanni; DARIO, Antiseri. **História da filosofia: filosofia pagã antiga**, v. 1. [tradução Ivo Storniolo]. – São Paulo: Paulus, 2003.

SANTOS, Sílvia Regina Macário dos. **A filosofia nos livros didáticos do novo ensino médio**. 2024. 112 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Filosofia) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2024.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico [livro eletrônico]**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013.



FORMAR O JUÍZO E DESENVOLVER A AUTONOMIA: PERSPECTIVAS FILOSÓFICAS NO ENSINO DE FILOSOFIA

Michael Vasconcelos da Silva¹

FORMING JUDGMENT AND DEVELOPING AUTONOMY: Philosophical perspectives in the teaching of philosophy

Resumo:

Este trabalho investiga de que modo René Descartes apresenta, na obra Regras para a Direção do Espírito, uma concepção de formação intelectual associada à educação filosófica, capaz de iluminar o aprender e o ensinar filosofia. Parte-se da constatação de que, já na Regra I, Descartes desloca o foco do acúmulo de informações para a formação do espírito, compreendida como a capacidade de emitir juízos sólidos e verdadeiros. Essa mudança de orientação, entendida como a passagem de um modelo informativo para um modelo formativo do aprender, permite repensar a figura do aprendiz como sujeito ativo no processo de conhecimento, bem como o papel do mestre na condução dos estudos filosóficos. Para sustentar essa interpretação, o artigo se apoia na análise das Regras I, II, III e XII da referida obra, com o objetivo de mostrar que, nos escritos iniciais de Descartes, já se delineia uma concepção de formação intelectual que implica uma transformação do status quo educacional de sua época. A partir dessa discussão, não apenas analisaremos as Regras sob um viés histórico-filosófico, mas indicaremos de que modo a concepção cartesiana de formação intelectual pode contribuir para uma perspectiva filosófica do ensino de filosofia.

Palavras-chave: Descartes 1. Ensino de Filosofia 2. Autonomia 3.

Abstract:

This paper investigates how René Descartes presents, in the work Rules for the Direction of the Mind, a conception of intellectual formation associated with philosophical education, capable of illuminating the learning and teaching of philosophy. It starts from the observation that, already in Rule I, Descartes shifts the focus from the accumulation of information to the formation of the mind, understood as the capacity to issue solid and true judgments. This change in orientation, understood as the passage from an informative model to a formative model of learning, allows for a reconsideration of the learner as an active subject in the process of knowledge, as well as the role of the teacher in guiding philosophical studies. To support this interpretation, this paper relies on the analysis of Rules I, II, III, and XII of the said work, aiming to show that, in Descartes early writings, a conception of intellectual formation already emerges that implies a transformation of the educational status quo of his time. From this discussion, not only are the Rules analyzed from a historical-philosophical perspective, but it is also indicated how the Cartesian conception of intellectual formation can contribute to a philosophical perspective on the teaching of philosophy.

Keywords: Descartes 1. Philosophy teaching 2. Autonomy 3.

¹Graduando no Sétimo Período em Licenciatura em Filosofia na Universidade Estadual do Ceará (UECE).

1. INTRODUÇÃO

A presente pesquisa propõe-se a investigar concepções cartesianas que se mostram indispensáveis ao processo de aquisição do conhecimento e que, em seu contexto histórico, contribuíram para repensar o modo como a educação era concebida. Inserido em um cenário intelectual dominado pela tradição aristotélico-tomista, o pensamento de René Descartes introduz uma série de deslocamentos teóricos que colocam em questão as formas tradicionais de ensino e aprendizagem vigentes em sua época.

Nesse sentido, pretende-se discorrer sobre esse processo de mudança com as devidas cautelas e preocupações conceituais, recorrendo às discussões epistemológicas e educacionais presentes no corpus cartesiano. O objetivo não é tratar a epistemologia e a educação como domínios estanques ou autossuficientes, mas compreendê-los de maneira articulada, à luz da defesa cartesiana da unificação das ciências. Tal perspectiva permite pensar que as reflexões de Descartes acerca do conhecimento, do método e da aprendizagem podem oferecer subsídios teóricos para a reflexão sobre o ensino de filosofia, sem que isso implique uma aplicação direta ou anacrônica de seus escritos.

A partir dessa articulação, sustenta-se que as conclusões alcançadas por Descartes em suas investigações epistemológicas e educacionais podem proporcionar perspectivas relevantes para o campo do ensino de filosofia. Ainda que seja possível encontrar, em Descartes e em diversos outros filósofos, elementos passíveis de aplicação como práticas metodológicas, este trabalho opta por concentrar-se em duas questões centrais, que se mostram particularmente fecundas para essa reflexão.

A primeira dessas questões é a formação. Interroga-se, assim, qual o processo a ser seguido na formação das novas gerações e de que modo é possível formar indivíduos aptos a julgar com clareza e distinção os objetos que pretendem conhecer. Em Descartes, essa formação não se reduz à aquisição de conteúdos ou à repetição de doutrinas consagradas, mas diz respeito ao exercício e ao aperfeiçoamento do próprio entendimento. Por isso, o filósofo dirige críticas severas ao modelo de conhecimento predominante em sua época, marcado pela autoridade dos textos dos mais doutos e pela confiança excessiva na transmissão do saber já constituído. Contra esse modelo, Descartes recusa a concepção segundo a qual conhecer consiste apenas em assimilar o pensamento de outrem, deslocando o eixo do processo educativo para a

formação do juízo daquele que busca conhecer. Tal deslocamento implica compreender a formação como um processo ativo, orientado por regras e pela condução ordenada do espírito, o que conduz, inevitavelmente, à problematização do papel do docente: não mais como aquele que simplesmente transmite conteúdos, mas como quem orienta e conduz o aprendiz no exercício autônomo do pensar, isto é, o aluno se torna ativo no processo de aprender.

A segunda questão central diz respeito à autonomia. No pensamento cartesiano, observa-se de modo explícito, tanto nas Regras para a Direção do Espírito quanto em outros escritos, como os Princípios da Filosofia, a afirmação de que a faculdade de conhecer não é privilégio de alguns poucos, mas algo comum a todos os espíritos. Ao afirmar que não acredita que a faculdade de conhecer de certos homens seja maior do que a dos demais, Descartes sustenta a ideia de que todos são capazes de filosofar, desde que conduzam corretamente o seu espírito.

Dessa forma, a formação assume um papel decisivo, pois é por meio dela que o sujeito alcança a autonomia na busca do conhecimento. Tal autonomia não deve ser compreendida como independência absoluta ou espontaneidade irrestrita, mas como a capacidade de não mais depender da autoridade de outrem para conhecer, orientando-se por regras claras e pelo estabelecimento de um método. Assim, o pensamento cartesiano permite pensar uma concepção de autonomia fundada na condução racional do espírito, oferecendo elementos para refletir, em chave teórico-prática, sobre o ensino de filosofia.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

Para o desenvolvimento do referencial teórico, tomamos como eixo central as Regras para a Direção do Espírito, de René Descartes, uma vez que nelas se delineia uma concepção de formação intelectual que articula aspectos epistemológicos e formativos do conhecimento. Ainda que se trate de um escrito publicado de forma póstuma, as Regras apresentam elementos fundamentais para compreender como Descartes concebe a condução do entendimento e o exercício do juízo, oferecendo subsídios para pensar o processo de aprender e ensinar filosofia para além da mera transmissão de conteúdos.

René Descartes ocupa um lugar central no desenvolvimento da filosofia moderna por ter sido o primeiro a sistematizar explicitamente o método como elemento fundamental da investigação filosófica. Ao deslocar o método para o centro das discussões

filosóficas, o autor inaugura uma nova forma de conduzir o pensamento, orientada não pela autoridade da tradição ou pelo prestígio dos antigos, mas pela exigência de clareza, distinção e ordem no conhecimento. Tal deslocamento marca uma ruptura significativa com o modelo escolástico predominante, no qual o saber era frequentemente concebido como herança a ser transmitida e conservada, e não como resultado de um exercício ativo do entendimento.

Essa preocupação metodológica se torna particularmente evidente ao longo do desenvolvimento da obra cartesiana, sobretudo a partir da década de 1630, quando o filósofo passa a articular de maneira mais rigorosa as condições de possibilidade do conhecimento certo. No entanto, já nas Regras, Descartes sustenta que o avanço seguro do saber depende menos da acumulação de conteúdos e da erudição livresca do que da correta condução do entendimento. O método, nesse contexto, aparece como um conjunto de orientações destinadas a evitar a confusão, a precipitação e os preconceitos adquiridos desde a infância, orientando o espírito a operar de modo ordenado e reflexivo.

Essa concepção é apresentada de forma mais sistemática no Discurso do Método (1637), obra em que Descartes expõe os princípios que devem orientar a busca da verdade nas ciências. Ao formular os conhecidos preceitos metodológicos, o filósofo reforça a ideia de que conhecer não é repetir o pensamento de outrem, mas exercer ativamente o próprio entendimento segundo regras bem estabelecidas. Desse modo, o método cartesiano não se reduz a uma mera repetição de conteúdo, mas assume também um sentido formativo, na medida em que visa educar o espírito para julgar corretamente. Assim, as Regras para a Direção do Espírito podem ser compreendidas como parte de um projeto mais amplo de formação intelectual, no qual já se encontra esboçada a preocupação com a orientação do pensamento e com o desenvolvimento da autonomia do sujeito que conhece.

A compreensão do conhecimento como exercício ativo do entendimento, presente nas Regras, permite ainda estabelecer um diálogo com discussões contemporâneas no campo do Ensino de Filosofia, sobretudo no que diz respeito à crítica aos modelos de ensino centrados exclusivamente na transmissão de conteúdo. Nesse contexto, destaca-se a recorrente defesa de que a filosofia não deve ser ensinada como um conjunto de doutrinas prontas, mas como uma prática formativa voltada ao desenvolvimento do pensar filosófico. Desse modo, tal perspectiva enfatiza que aprender filosofia implica aprender a filosofar.

Essa abordagem formativa pressupõe a compreensão do aluno como sujeito ativo do processo de aprendizagem, capaz de participar efetivamente da construção do conhecimento, e redefine o papel do professor, que deixa de ser mero transmissor de conteúdos para assumir a função de mediador do exercício filosófico. A crítica à mera reprodução de teorias e à passividade intelectual do aprendiz aproxima-se, nesse sentido, da preocupação cartesiana com a formação do juízo e com a condução adequada do entendimento.

No âmbito dessas discussões, a respeito da passividade do aluno e das metodologias ativas, utilizaremos o filósofo brasileiro Sílvio Gallo, que propõe compreender o ensino de filosofia na ideia de que a filosofia é uma atividade de criação conceitual diante de problemas. Em obras como Metodologia do Ensino de Filosofia (2012), o autor defende que a prática filosófica em sala de aula deve favorecer o contato direto do estudante com os conceitos, não como objetos prontos a serem assimilados, mas como instrumentos a serem elaborados e mobilizados no enfrentamento de questões filosóficas. Tal concepção reforça a centralidade da atividade do sujeito que aprende e a necessidade de um ensino que promova a autonomia intelectual, sem reduzir a filosofia à repetição de conteúdos historicamente consagrados.

Sem atribuir a René Descartes uma proposta pedagógica nos moldes contemporâneos, essa leitura permite reconhecer que a preocupação com a formação do juízo, com a autonomia do sujeito e com a crítica à transmissão passiva do saber atravessa diferentes contextos históricos. Nesse sentido, a aproximação das discussões cartesianas com a área de Ensino de Filosofia, representada aqui entre outros autores, utiliza como alicerce teórico Sílvio Gallo, não tendo por finalidade ler as Regras para a Direção do Espírito como um manual didático, mas evidenciar que a concepção cartesiana de formação do conhecimento, centrada no exercício ativo do pensamento, na condução ordenada do entendimento e na recusa da mera repetição, oferece um fundamento metodológico que é filosófico e formativo relevante para pensar o aprender e o ensinar filosofia que resultará na autonomia do sujeito que busca conhecer. Assim, as Regras podem ser compreendidas como um horizonte conceitual que ilumina, em outro registro, discussões atuais do Ensino de Filosofia, preservando o rigor histórico e conceitual necessário a essa articulação.

3.METODOLOGIA

A presente pesquisa se caracteriza como um estudo teórico e analítico, orientado pela perspectiva histórico-filosófica e pedagógica, com o objetivo de compreender a concepção cartesiana de formação intelectual e suas implicações que nos permitem pensar em perspectivas para o ensino de filosofia. O foco metodológico recai sobre a análise interpretativa das Regras para a Direção do Espírito, principalmente as Regras I, II, III e XII, que apresentam elementos fundamentais para compreender o exercício do juízo, a condução do entendimento e o desenvolvimento da autonomia do sujeito que conhece. A metodologia adotada envolve a leitura e análise detalhada das Regras, buscando identificar passagens que evidenciem a formação do espírito, o exercício das faculdades cognitivas e a recusa da mera transmissão de conteúdo. A pesquisa procura compreender como Descartes concebe o processo de aprendizagem como uma atividade do sujeito, mobilizando entendimento, imaginação, memória e sentidos, para construir juízos próprios e sólidos.

Além disso, as Regras foram situadas no contexto histórico da tradição escolástica e do ensino filosófico do século XVII, marcado pela autoridade dos antigos e pela acumulação de conhecimentos livrescos. Essa perspectiva permite evidenciar os deslocamentos introduzidos por Descartes, que transfere o foco do aprendizado do simples acúmulo de informações para a formação do juízo e da autonomia intelectual do aprendiz. A análise também estabelece um diálogo com a literatura contemporânea em filosofia e educação, especialmente com autores como Thais Watanabe, Alexandre Guimarães e Sílvia Gallo. Este último oferece uma perspectiva atual ao propor a filosofia como atividade de criação de conceitos, na qual o professor atua como mediador e o aluno se engaja de forma ativa na elaboração e aplicação de conceitos a problemas concretos, promovendo o desenvolvimento de um pensamento crítico e autônomo. Devido a isso, pretendeu-se assimilar conteúdos filosóficos cartesianos a discussões contemporâneas do ensino de filosofia.

4.DISSCUSSÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Embora Descartes não formule explicitamente a distinção entre informação e formação, autores contemporâneos como Thais Watanabe e Alexandre Guimarães interpretam sua crítica à escolástica e sua defesa do método como a oposição entre um modelo de ensino fundado na transmissão de conteúdos e outro

orientado para a formação do espírito. A partir da leitura do artigo Informação e formação no pensamento de Descartes: crítica e alternativa à filosofia e à educação escolástica, tomamos essa distinção como chave interpretativa para evidenciar o alcance formativo das Regras para a Direção do Espírito. Nesse sentido, buscaremos mostrar, por meio da análise das Regras III e XII, que a preocupação cartesiana não se dirige à ampliação da erudição ou à reprodução dos saberes dos mestres. Para tanto, utilizaremos passagens específicas dessas regras que evidenciam a recusa de um ensino centrado exclusivamente na informação e apontam para uma concepção de aprendizagem fundada no exercício ativo das faculdades cognitivas, o que levará à autonomia.

A análise das Regras para a Direção do Espírito permite compreender que René Descartes propõe uma concepção de formação intelectual que se distancia significativamente do modelo informativo predominante no ensino filosófico de sua época. Esse deslocamento inaugura uma mudança decisiva no modo de conceber o aprender e o ensinar filosofia, na medida em que redefine tanto a finalidade dos estudos quanto o papel do sujeito no processo de conhecimento. Esse ponto torna-se explícito já na Regra I, na qual Descartes afirma que "o fim dos estudos deve ser o de dirigir o espírito para que possa emitir juízos sólidos e verdadeiros sobre tudo o que se lhe apresenta" (2002). A formulação é decisiva, pois estabelece que o objetivo último do estudo não é a posse de um determinado conjunto de saberes, mas o desenvolvimento de uma capacidade intelectual, para orientar o juízo a emitir um conhecimento verdadeiro sobre o objeto que se depare, implicando no desenvolvimento de um pensamento autônomo. O que importa não é o prestígio do conteúdo, mas o modo como o espírito se exerce ao conhecê-lo. O estudo deixa de ser concebido como uma prática de recepção e memorização de conteúdos e passa a ser entendido como um exercício ativo do entendimento. Formar o espírito significa, assim, aprender a conduzir o pensamento segundo regras que evitem a precipitação, a confusão e a dependência intelectual. Nesse sentido, a Regra I já antecipa uma concepção de formação que visa a autonomia do sujeito que conhece.

A crítica cartesiana ao modelo informativo de ensino torna-se ainda mais clara na Regra III, na qual o filósofo dirige suas objeções ao uso indiscriminado da autoridade dos antigos e à confiança excessiva na erudição livresca. Descartes não rejeita o valor dos autores clássicos em si, nem nega a importância do contato com a tradição filosófica; sua crítica recai, sobretudo, sobre o modo como essa tradição era

mobilizada no ensino. Segundo ele, a leitura reverente dos antigos, marcada pela acumulação de opiniões, controvérsias e interpretações divergentes, frequentemente obscurece o entendimento em vez de esclarecê-lo e deixa bem claro que apenas nos tornaremos acumuladores de histórias, mas não aprenderemos ciência de fato, cito (2002, p. 18):

"Por exemplo, embora saibamos de cor todas as demonstrações feitas pelos outros, se com o espírito não formos capazes de resolver todo e qualquer problema; nem nos tornaremos filósofos se, tendo lido todos os raciocínios de Platão e Aristóteles, não pudermos formar um juízo sólido sobre quanto nos é proposto. Com efeito, daríamos a impressão de termos aprendido não ciências, mas histórias."

Podemos perceber que o filósofo alerta para o risco de um ensino que transforma o estudante em depositário de opiniões alheias, incapaz de distinguir por si mesmo o verdadeiro do falso. Tal contestação pode ser observada de forma explícita já na Regra I, quando Descartes afirma que a finalidade dos estudos não é resolver dificuldades escolares, mas orientar o intelecto para julgar corretamente em todas as circunstâncias da vida, nas palavras do autor (2002, p. 13):

"Portanto, se alguém quiser investigar a sério a verdade das coisas, não deve escolher uma ciência particular: serão todas unidas entre si e dependentes umas das outras; mas pensar apenas em aumentar a luz natural da razão, não para resolver esta ou aquela dificuldade de escola, mas para que, em cada circunstância da vida, o intelecto mostre à vontade o que deve escolher."

Apesar da crítica à autoridade dos antigos, Descartes reconhece explicitamente o valor da leitura da tradição filosófica, desde que ela seja acompanhada de cautela, pois pode acarretar tomar como verdadeiras as falhas argumentativas de outrem, como podemos ver (2002, p. 18):

"Devem ler-se os livros dos Antigos, pois é uma grande vantagem podermos aproveitar os trabalhos de um tão elevado número de homens, quer para conhecer as descobertas já feitas no passado com êxito, quer também para nos informarmos do que ainda falta descobrir em todas as disciplinas. Há, contudo, um grande perigo de se contraírem talvez algumas manchas de erro na leitura demasiadamente atenta desses livros, manchas que nós assimilamos sejam quais forem as nossas resistências e precauções."

Essa crítica tem implicações diretas para a compreensão do papel do mestre e do aprendiz. Se o

objetivo do estudo é a formação do juízo, o mestre não pode ser concebido como aquele que simplesmente transmite um saber pronto e acabado. Sua função passa a ser a de orientar o espírito do aprendiz, conduzindo-o no exercício do pensar, e não substituindo esse exercício por explicações ou demonstrações que dispensam o esforço próprio intelectual do estudante. O aprendiz, por sua vez, deixa de ocupar uma posição passiva e passa a ser compreendido como sujeito ativo no processo de conhecimento.

A Regra XII reforça, desse modo, essa concepção formativa do conhecer, segundo a qual o saber depende do exercício do entendimento e não da simples recepção de conteúdos, pois lá serão mostradas as capacidades que todos dispomos naturalmente. Ao afirmar que, no conhecimento, "há apenas dois pontos a considerar: nós, que conhecemos, e os objetos a conhecer", Descartes desloca o problema do saber para o modo como o sujeito se relaciona com aquilo que conhece. O conhecimento não se apresenta como algo dado, pronto para ser assimilado, mas como resultado de uma atividade que exige a participação efetiva do espírito. Essa atividade supõe a apreensão intelectual do objeto, isto é, a capacidade do entendimento de captar o que é claro e distinto. No entanto, essa apreensão não ocorre isoladamente nem de maneira abstrata, mas exige que o sujeito opere sobre o que conhece, comparando, distinguindo e ordenando os elementos envolvidos. O conhecer, nesse sentido, não é um simples ato de aceitação, mas um trabalho do entendimento que constrói progressivamente a inteligibilidade do objeto. Ao mesmo tempo, o processo de conhecimento envolve a mediação das representações, imagens e percepções sensíveis, que permitem ao espírito relacionar o inteligível com o que é apreendido de modo concreto. Descartes insiste que nada do que pertence à "indústria humana" deve ser omitido, indicando que o conhecimento exige uma articulação entre diferentes faculdades do espírito. Conhecer é, portanto, um exercício ativo que mobiliza diversas capacidades cognitivas em vista da compreensão ordenada do objeto

Para concluir, a formação intelectual não se reduz à acumulação de saberes, mas se concretiza na capacidade de julgar corretamente aquilo que se busca conhecer. O elemento decisivo não é a quantidade de informações adquiridas, mas o modo como o entendimento é mobilizado para analisar, relacionar e decidir sobre os objetos do conhecimento. A autonomia que daí emerge não se configura como independência absoluta, mas como a habilidade de orientar o próprio pensamento de maneira ordenada e crítica, formando gradualmente juízos sólidos que emitam a verdade sobre as coisas. O método cartesiano, assim, cumpre

uma função eminentemente formativa, mais do que transmitir conteúdos, ele constrói no sujeito a competência de avaliar, discernir e decidir por si mesmo, transformando o exercício do conhecimento em autonomia intelectual efetiva.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos que as perspectivas apresentadas por Descartes acerca da formação do sujeito no ensino permitem refletir sobre uma concepção de autonomia intelectual, na qual o papel dos mestres e doutos se transforma: eles deixam de ser meros transmissores de saberes consolidados e passam a atuar como mediadores, orientando o exercício do juízo do aluno. No contexto histórico em que Descartes escreveu, dominado pela tradição aristotélico-tomista e por métodos de ensino voltados à repetição e à memorização, tal deslocamento assume grande relevância. A ênfase cartesiana no exercício ativo do entendimento e na formação do espírito sugere que o verdadeiro ensino não é apenas informar, mas conduzir o sujeito a julgar com clareza e independência, estabelecendo relações críticas entre o que conhece e o objeto do conhecimento.

Essa concepção de formação se conecta, de forma surpreendente, com abordagens contemporâneas teórico-práticas de ensino de filosofia, como as propostas por Silvio Gallo. Inspirando-se em Gilles Deleuze e Félix Guattari, Gallo sugere que a filosofia consiste na criação de conceitos a partir de problemas, transformando a disciplina em uma prática dinâmica e ativa. No ensino, isso significa que os alunos não se limitam a aprender conceitos prontos, mas são incentivados a manipulá-los, ajustando-os à sua própria realidade e aos problemas que enfrentam, desenvolvendo assim um pensamento crítico e autônomo. Como ele mesmo afirma (2012, p. 15):

Tendo por premissa um livro que mudou minha maneira de ver a prática filosófica - O que é a filosofia?, de Gilles Deleuze e Félix Guattari - procurei pensar as consequências, para o ensino de filosofia, de assumirmos a 'definição' dada pelos autores franceses à disciplina: 'conhecimento por puros conceitos' (1992, p. 15), na medida em que 'a filosofia é a arte de formar, de inventar, de fabricar conceitos' (1992, p. 10). Escrevi o texto 'Filosofia no ensino médio: Em busca de um mapa conceitual' tomando essa definição como princípio e problematizando o que é comum vermos em aulas de filosofia no ensino médio, o estímulo à discussão e ao debate. Com a crítica deleuzo-guattariana, procurei rever esse tipo de aula e propus uma 'pedagogia do conceito': que a aula de filosofia fosse um trato direto com os conceitos. E como o que importa na filosofia é o fato de que ela é uma 'atividade', um ato de criação,

defendi que não basta ao professor dessa disciplina no ensino médio ser alguém que apresente os conceitos aos estudantes, mas é importante que ele seja uma espécie de mediador da relação direta de cada estudante com os conceitos. Para tal, procurei trabalhar a aula de filosofia como uma espécie de 'oficina de conceitos.

A articulação entre Descartes e Gallo evidencia que, tanto na filosofia moderna quanto no ensino contemporâneo, a formação do sujeito e o desenvolvimento de sua autonomia intelectual passam pelo exercício ativo do pensamento. O professor atua como mediador do processo de conhecimento, enquanto o aluno participa de forma criativa e reflexiva, desenvolvendo sua capacidade de emitir juízos próprios, relacionar conteúdos e tomar decisões fundamentadas. Assim, a investigação cartesiana sobre o método e a condução do espírito oferece um fundamento filosófico formativo que dialoga diretamente com práticas educacionais modernas, reafirmando a importância de um ensino que vá além da mera transmissão de informações e promova a autonomia e a capacidade crítica do aprendiz.

REFERÊNCIAS

DESCARTES, René. **Regras para a Direção do Espírito**. Fortaleza: Editora 70, 2002.

GALLO, Sílvio. **Metodologia do Ensino de Filosofia**. 9. ed. Campinas: Papirus, 2012.

WATANABE, Thais Crepaldi; GUIMARÃES, Alexandre Tadeu de Soares. **Informação e formação no pensamento de Descartes: crítica e alternativa à filosofia e à educação escolástica**. Horizonte Científico, v. 5, n. 2, dez. 2011.

O ENSINO DE FILOSOFIA NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA DE BELL HOOKS: UM OLHAR TRANSGRESSOR

Sônia Maria Lira Ferreira¹

THE TEACHING OF PHILOSOPHY FROM THE PERSPECTIVE OF BELL HOOKS' ANTI-RACIST EDUCATION: A transgressive look

Resumo:

Este artigo tem como objetivo principal analisar o ensino de filosofia mediatizado pela perspectiva de bell hooks, por ser um pensamento filosófico em que o sujeito em processo de formação acadêmica, é visto através do olhar transgressor, por não se fundamentar na pedagogia procedimental que o olha como um ser passivo/não reflexivo e descontextualizado da sua cultura. Foi relevante problematizar se a intencionalidade do ensino de filosofia experienciada nos cursos de formação docente e nas escolas do Ensino Médio, têm como pontos nevrálgicos de suas reflexões um mundo: multicultural, interseccional, e não canônico. A tese defendida é que o campo do ensino na área de filosofia não pode estar dissociado do contexto social, econômico, político e cultural dos sujeitos em processo de formação. Os norteadores e marcadores epistemológicos estão relacionados as questões de: gênero, raça e classe social. A pesquisa quanto aos procedimentos foi bibliográfica que viabilizou a revisão teórica a partir de: Mattéi (2002); Dalbosco; Mühl; Flickinger (2019); Adichie (2019) e hooks (2017, 2020, 2021). A coleta de dados foi realizada através de fichamentos. O método fenomenológico buscou compreender o que se mostra do fenômeno investigado. O resultado dos dados se alicerçou na Análise Textual Discursiva-ATD – Moraes; Galiuzzi (2016). O ensino de Filosofia só pode realmente transgredir as barreiras do pensamento filosófico colonizador se todos os sujeitos envolvidos no processo de formação e do ensino, sejam respeitados, acolhidos e valorizados nas suas múltiplas representatividades: gênero, raça, classe social e cultural formando uma comunidade do aprendizado filosófico descolonizado e inclusivo.

Palavras-chave: Ensino de Filosofia 1; Transgressão filosófica 2; Educação antirracista 3; Pedagogia Procedimental 4;

Resumen:

Este artículo establece como objetivo principal analizar la enseñanza de Filosofía mediada por la perspectiva de Bell Hooks, por ser un pensamiento filosófico que ve al sujeto en el proceso de formación académica a partir de una visión transgresora, por no fundamentarse en la pedagogía procedimental que lo considera un sujeto pasivo/no reflexivo y descontextualizado de su cultura. La vía transgresora del pensar fue relevante para problematizar si la intencionalidad de la enseñanza de Filosofía vivenciada en los cursos de formación docente y en las escuelas de Enseñanza Media, tiene como puntos neurálgicos de sus reflexiones un mundo multicultural, interseccional y no canónico. La tesis que se defiende es que el campo de la enseñanza de Filosofía no se puede distanciarse del contexto social, económico, político y cultural de los sujetos en el proceso de formación; es importante tener como orientadores los marcadores epistemológicos relacionados a las cuestiones de género, etnia y rango social. La investigación bibliográfica viabilizó la revisión de literatura a partir de Mattéi (2002); Dalbosco; Mühl; Flickinger (2019); Adichie (2019) y Hooks (2017, 2020, 2021). La recogida de datos se realizó a través de resúmenes. Se utilizó el método de análisis fenomenológico para comprender lo que expone del fenómeno en cuestión y, el resultado de los datos se asentó en el Análisis Textual Discursivo-ATD – Moraes; Galiuzzi (2016).

¹Doutorado (Educação-UFAL) Filosofia (Mestrado, Bacharelado/UFPB). Professora do Ensino Superior do Magistério Público Federal-UFMG/CDSA/UAEDUC-CAMPUSSUMÉ-PB/PRO-FILO/UFPE.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7388-2735>.

La enseñanza de Filosofía solo puede transgredir barreras del pensamiento filosófico colonizador a la medida que todos los sujetos involucrados en el proceso de formación y enseñanza sean respetados, acogidos y valorados en sus múltiples representatividades: género, etnia, rango social y cultural, constituyendo una comunidad de aprendizaje filosófico descolonizado e inclusivo.

Palabras-Clave: Enseñanza de la filosofía 1; Transgresión filosófica 2; Educación antirracista 3; pedagogía procedimental 4; Pedagogía comprometida 5.

1. INTRODUÇÃO

Pensar o tema sobre o ensino de filosofia na perspectiva do pensamento de bell hooks, aponta para uma reflexão acerca do sujeito mediatizado pelo olhar transgressor, por não mais se ancorar na educação tradicional, procedimental e colonial que o vê como um ser passivo/não reativo no decorrer da sua formação docente e no chão da escola no Ensino Médio. Ou seja, significa problematizar a intencionalidade desse ensino que não pretende mais elaborar a reflexão crítica desconectada das categorias de gênero, raça e classe social enquanto questões filosóficas. As hipóteses que foram levantadas a partir do pensar crítico da filósofa bell hooks foram as seguintes: Qual é a visão de mundo que constitui o ensino de filosofia nos espaços formativos? E, nessa visão de mundo, a intencionalidade desse ensino vê o sujeito em processo de formação como um ser histórico, político e social e cultural numa perspectiva universalista ou plural? E, por fim, como essas percepções possibilitam e podem fornecer pistas teóricas e metodológicas para estruturar a licenciatura e a prática docente nas universidades e, também, nas escolas do Ensino Médio, numa filosofia antirracista, pluriculturalista, antissexista e descolonizada? Essas hipóteses surgiram no decorrer do trajeto das experiências vivenciadas enquanto professora de filosofia, negra e paraibana nos níveis fundamental, médio e superior (neste último, estou inserida enquanto professora efetiva-dedicação exclusiva há mais de quinze anos).

O desenvolvimento da elaboração do texto foi permeado por um olhar que ousou transgredir aquilo que se considera como "normal" e "não questionável" na realidade, acomodado nas instituições públicas do ensino fundamental, médio e superior, a saber: temos uma população predominantemente formada pelo grupo étnico negro (pretos e pardos), na medida em que o seu percentual é de 55,5%; e mesmo com as políticas de ações afirmativas e a Lei de Cotas (Lei 12.711/2012), que possibilitou uma mudança significativa no perfil racial das universidades públicas. Segundo o estudo desenvolvido pelo censo do IBGE de 2022 e publicado em 2023, é constatado um dado estarrecedor, isto é: há uma discrepância alarmante nos índices de acesso ao ensino superior entre brancos e pretos e pardos, pois 29,5% dos jovens brancos entre 18 e 24 anos estão matriculados em graduação, com 6,5% já formados, sendo que os números para pretos e pardos são extremamente mais baixos, denotando que apenas 16,4% cursam o ensino superior e apenas 2,9% são graduados.

Esses índices são preocupantes no contexto da educação brasileira, e, por isso mesmo, nos fez cunhar a seguinte tese sobre uma das causas da discrepância acima ressaltada de acesso ao ensino superior pelo grupo étnico formado por pretos e pardos: existe uma relação intrínseca entre o ensino e o currículo das licenciaturas, com foco na área de filosofia, com a visão universalista de mundo que fundamenta o ensino, a pesquisa e a extensão no Ensino Superior e que se reproduz no currículo do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Essa visão é eurocêntrica, colonial, do patriarcado supremacista branco, da heteronormatividade, e, por isso mesmo, é vista como a única que tem o poder epistemológico para fundamentar a produção do saber filosófico e nortear como e de que modo se constitui os espaços formativos do ensino no âmbito da educação brasileira. É preciso salientar que essa visão de educação não contempla nos três níveis de ensino a Lei 10.639/03, a qual tornou obrigatório o estudo de História africana e Afro-brasileira nos currículos de todos os níveis de ensino da educação brasileira. Essa lei foi alterada em 2008, para a Lei 11.645, que também tornou obrigatório o estudo da História e Cultura dos povos indígenas. Essas leis dizem respeito ao apagamento intencional dos conhecimentos produzidos pelas respectivas culturas. Sendo assim, a ausência dos conhecimentos filosóficos dessas duas culturas nos currículos das licenciaturas e bacharelados, provoca de forma marcante a ideia errônea de que só existe um único saber filosófico, o qual toma como referência a cultura europeia, considerada como determinante para constituir o pensamento filosófico.

Diante desse cenário estarrecedor e desafiador da educação brasileira, é pertinente afirmar que existe a necessidade urgente de repensar o ensino e o currículo de filosofia nas instituições formadoras em todos os seus níveis, não mais, certamente, por um único viés cultural, histórico, ou seja, por uma única visão de mundo. Como nos adverte Adichie (2019, p.27-28) há um perigo desumanizador em fundamentar o pensar numa história única, pois "[...] A consequência da história única é esta: ela rouba a dignidade das pessoas. Torna difícil o reconhecimento da humanidade em comum. Enfatiza como somos diferentes, e não como parecidos." Pensando nesse reconhecimento humanizador, foi constituído o problema de pesquisa, que norteou a elaboração desse texto: Como pensar o ensino de filosofia pelo olhar de bell hooks enquanto um modo transgressor de formação humana e reestruturação curricular?

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 UM OLHAR CRÍTICO NO MODO DE CONSTITUIÇÃO DO ENSINO DE FILOSOFIA NOS ESPAÇOS FORMATIVOS

O questionamento acerca de como pensamos e constituímos intencionalmente o ensino de filosofia nos espaços formativos em que atuamos como docentes (fundamental, médio e superior) é um desafio e, concomitantemente, um caminho viável para a experiência da transgressão, porque nos coloca em um lugar de enfrentamento do como atribuímos o sentido a cada assunto e referências que se encontram no ementário das nossas disciplinas, do nosso currículo, dos conteúdos que abordamos em nossas aulas. Então, é importante perceber se esses planos, se esse currículo e os conteúdos estão fundamentados, como nos adverte hooks, numa "[...] educação como prática da liberdade", ou numa "[...] educação que só trabalha para reforçar a dominação" (hooks, 2017, p. 12.).

A educação que reforça a dominação, ao nosso ver, está intrinsecamente relacionada com a concepção da pedagogia procedimental, isto é, uma Pedagogia Por Objetivos/PPO, sobre a qual nos fala Mattéi (2002, p.192-193):

[...] cujo projeto já se encontra desconsiderado pela sigla, que depende, como toda sigla, de um processo de etiquetagem e não de uma reflexão criadora de sentido. A introdução da PPO na educação representa uma normalização de todos os procedimentos de ensino e de controle dos conhecimentos que equivale a parcelar os conteúdos de pensamento e fragilizar a inteligência dos alunos. Centrar a pedagogia em objetivos é centrar a educação no sujeito que os visa ocultando os conteúdos reais do saber, os quais, de sua parte, são indiferentes às intenções subjetivas e aos processos objetivos, em razão da sua autonomia.

Esta pedagogia é enviesada estritamente pelos métodos formais que se enclausuram em seus próprios procedimentos, desvinculando-se completamente dos assuntos substanciais para os diversos sujeitos que se encontram mergulhados no processo de ensino-aprendizagem nos espaços formais do Ensino Superior e do Ensino Médio. Essa concepção de pedagogia, segundo o autor, é a que fecunda o solo humano para a instalação da barbárie interior no decorrer do processo formativo. A sua consistência é tão somente estruturada pela negação desse sujeito em suas diversas formas de expressão de ser, enquanto um sujeito livre para o pensar, o sentir e o agir; ao ter como intenção, a formação de um sujeito dissolvido do seu modo de pensar

criticamente, sem nenhuma aderência significativa com o mundo, com o outro e consigo mesmo. Assim sendo, um objetivo enquanto uma capacidade física ou intelectual só possibilita a observação mecânica e direta da constituição da ação humana, porque, como nos diz Mattéi (2002, p. 194), "[...] O círculo pedagógico que define os procedimentos por meios de objetivos a serem atingidos e estes por meio de procedimentos a utilizar chega necessariamente à constituição de um sujeito procedimental privado de qualquer horizonte de significação". Então, esse sujeito não é inserido pelo processo formativo no mundo do pensamento, tampouco no mundo do conhecimento, "[...] e sim, no laboratório experimental das condutas, as quais exprimem unicamente em termos de funcionamento e pertencem, por isso à função pedagógica" (Mattéi, 2002, p.194).

É interessante como o autor se apropria de forma significativa da poesia de Baudelaire para dizer que "[...] os procedimentos da pedagogia por objetivos, para ficarmos um instante com o poeta, não passam de espelhos embaçados ou de chamas mortas incapazes de iluminar a alma do aluno" (p.195). Em seus versos: "uma tarde feita de rosa e de azul místico, / nós trocaremos um clarão único, / como um longo soluço, todo carregado de deuses". O ensino nessa visão de educação é caracterizado por uma ausência de finalidade e de sentido que impede os estudantes de se perguntarem, no caso do ensino de filosofia, por que devo aprender filosofia e a filosofar? Por que devo ir à escola, à universidade? Esse impedimento tem um elemento da barbárie que deve ser levado de forma pujante em consideração que é: "[...] a recusa deliberada a aceitar a estratégia do sentido, requerida pelo aluno no rosto do professor, em benefício da estratégia do procedimento, imposta pelo professor ao aluno disfarçada de libertação" (Mattéi, 2002, p. 196-197). Essa é uma reflexão crucial para estabelecer uma relação com o pensamento da bell hooks para se pensar o ensino de filosofia numa visão transgressora, por nos exigir refazer a nossa visão de ensino fundamentada na pedagogia procedimental. Dessa forma, a reflexão irá se encaminhar para aprofundar as possíveis saídas da educação calcada na pedagogia procedimental e olharmos para a proposta da pedagogia engajada proposta por hooks como um ato transgressor e desafiante para o ensino de filosofia sem resquícios desse pensar procedimental, desconectado das questões essenciais para um ensino que tenha como foco as discussões filosóficas pautadas na educação antirracista.

2.2 A INTENCIONALIDADE DO ENSINO DE FILOSOFIA ENQUANTO AQUELE QUE SE DIRIGE PARA O SUJEITO COMO UM SER HISTÓRICO E SOCIAL: UMA PROPOSTA TRANSGRESSORA DO ATO DE ENSINAR E APREENDER

A superação da pedagogia procedimental mediatizada pelo viés do pensamento da bell hooks exige uma mudança radical da visão de mundo dos educadores. Essa mudança está intrinsecamente relacionada com a concepção de Pedagogia Engajada proposta pela autora, que concebe a Educação como “[...] uma prática da liberdade é um jeito de ensinar que qualquer um pode aprender” (hooks, 2017, p.25). A filósofa nos adverte que essa concepção de educação exige uma nova postura do professor em sala de aula, porque terá que compreender a sua profissão como vocação e, por isso mesmo, como aquela profissão tem uma dimensão do sagrado e, também, que a sua prática docente não é tão somente partilhar informação, mas, vai além desse partilhar, já que é vista como o ato de participar “[...] do crescimento intelectual e espiritual dos nossos alunos” (hooks, 2017, p.25). Essa concepção de pedagogia engajada entende o ato de ensinar como “[...] um jeito que respeite e proteja as almas de nossos alunos é essencial para criar as condições necessárias para que o aprendizado possa começar do modo mais profundo e mais íntimo” (hooks, 2017, p.25). Nessa perspectiva, adverte hooks que os educadores precisam ter a coragem para transgredir o seu próprio processo de formação docente calcado na pedagogia procedimental que limita as suas posturas e práticas pedagógicas ao engessá-las em procedimentos produtivistas, colonialista da supremacia branca e heteronormativa, na medida que focam tão somente na execução dos objetivos a serem alcançados e, assim, padronizam comportamentos de aprendizagens dos estudantes durante o seu processo formativo. Nessa perspectiva, hooks (2017, p.25) estabelece que “[...] Esses professores se aproximam dos alunos com a vontade e o desejo de responder ao ser único de cada um, mesmo que a situação não permita o pleno surgimento de uma relação baseada no reconhecimento mútuo”.

Hooks ao se contrapor com veemência a esse procedimento pedagógico desafia os/as professores/professoras a pensarem sobre a importância do engajamento do/da estudante durante o ato de apreender os conteúdos dos componentes curriculares. Critica, então, professores/professoras que veem os estudantes como meros “[...] consumidores passivos” (2017, p. 26). Na visão pedagógica engajada de hooks é relevante a participação dos/das estudantes

para que “[...] liguem a consciência à prática” (2017, p. 26). hooks propõe uma pedagogia que evidencie a relação entre mente, corpo e espírito (2017). Essa é uma perspectiva holística do aprendizado na qual a sala de aula é considerada o lócus de aprendizagem em que tanto os professores quanto os estudantes se encaram, se veem como seres humanos integrais ao buscar, concomitantemente, o conhecimento acadêmico e o conhecimento sobre o modo de viver no mundo.

A pedagogia engajada proposta por Hooks nos coloca numa situação problematizadora de como dirigimos o nosso olhar para os estudantes durante o seu percurso formativo, ao nos levar a questionar se a nossa prática docente tem como intenção formar seres humanos integrais, que se relacionam com a vida e as experiências complexas, se distanciando, dessa forma, de olhar os estudantes como “[...] meros buscadores de pedacinhos compartilhados de conhecimento” (2017, p. 27). Essa pedagogia vê a sala de aula como o lugar da partilha do conhecimento, na qual o fenômeno educativo se mostra quando os estudantes estabelecem uma ligação intrínseca entre “[...] as ideias apreendidas no contexto universitário e as aprendidas pela prática da vida” (2017, p. 27). E essa é a forma de experimentar a educação como prática da liberdade.

Hooks nos mostra sobre a importância da exploração de novas estratégias pedagógicas em que o ato de ensinar seja sempre fundamento numa relação de partilha do conhecimento, constituído em sala de aula entre os professores e os estudantes ao tornar a sala de aula como o local em que eclodem as oportunidades de experimentar a educação como prática da liberdade. Nessa perspectiva de educação, a partilha é mútua entre os educandos e educadores, já que esses últimos são requisitados, chamados a também partilharem as suas experiências dos seus respectivos processos de ensino-aprendizagem, pois como nos diz hooks (2017, p. 35):

[...] A pedagogia engajada não busca simplesmente fortalecer e capacitar os alunos. Toda sala de aula em que for aplicado um modelo holístico de aprendizado será também um local de crescimento para o professor, que será fortalecido e capacitado por esse processo.

Ao partilharmos as nossas experiências no processo de discussão em sala de aula, eliminaremos o papel de “[...] inquisidores oniscientes e silenciosos” (hooks, 2017, p. 35). E, ainda nos diz, que é uma excelente estratégia na vivência da educação como prática da liberdade, o sermos os primeiros a apresentar as nossas narrativas, como uma forma de motivar a partilha dos estudantes sem medo, livres de toda opressão no processo de ensino-aprendizagem. É, dessa maneira,

que o ato de ministrar uma aula não reforça os sistemas de dominação existentes. Para que isso aconteça, hooks apresenta a categoria de autoatualização (2017) que consiste num constante questionamento sobre a cisão no processo de ensinar e aprender entre mente e corpo, ou seja, a visão da educação como prática da liberdade, pelo que concebe o ensino como aquele que estabelece a ligação entre a vontade de saber à vontade de vir a ser.

O ensino de filosofia nessa visão de educação faz com que os estudantes estabeleçam a ligação entre o que se aprende com a sua experiência geral da vida, para que esse conhecimento se interligue com a construção intencional do sentido da vida. Essa visão de ensino tem como horizonte da sua construção intencional: olhar para o ser humano enquanto aquele que está inserido num contexto social, político e cultural e que apresenta suas demandas inerentes ao seu contexto de vida, que precisam ser compreendidas como ponto de partida para a construção de um currículo que não esteja dissociado da vida desses sujeitos. Nos diz hooks (2017, p. 36):

Os professores progressistas que trabalham para transformar o currículo de tal modo que ele não reforce aos sistemas de dominação nem reflita mais nenhuma parcialidade são em geral, os indivíduos mais dispostos a correr riscos acarretados pela pedagogia engajada e a fazer de sua prática de ensino um foco de resistência.

Essa transformação do currículo e, conseqüentemente, do ato de ensinar só pode ser experienciado, segundo hooks, quando os/as professores/professoras abraçarem o desafio da autoatualização, pois serão, certamente, mais capazes de se verem como capazes de criar práticas pedagógicas que seduzam e envolvam os estudantes ao proporcioná-los diversas possibilidades de saberes, não mais fundamentos unicamente na cultura ocidental, logo, eurocêntrica, colonial e da supremacia branca heteronormativa, pois o ensino precisa ter como foco fazer com os estudantes potencializem de forma significativa a sua capacidade de viver de maneira profunda e plenamente.

2.3 AS PISTAS TEÓRICAS E METODOLÓGICAS PARA ESTRUTURAR O ENSINO DE FILOSOFIA E A PRÁTICA DOCENTE NUMA VISÃO ANTIRRACISTA, MULTICULTURALISTA E ANTISSEXISTA: A FORMAÇÃO DOCENTE COMO PONTO DE PARTIDA

As pistas teóricas e metodológicas visando a estruturação do ensino de filosofia na visão da educação

antirracista pode ser correlacionada à discussão sobre a proposta de formação docente à luz da teoria feminista de bell hooks, que é um chamamento profundo para olhar filosófica e pedagogicamente um modo transgressor de vivenciar a prática docente e a aprendizagem, na medida em que rompa com o modo tradicional e limitador de ensinar e aprender no processo da formação docente. Essa é a chave essencial para experimentar a liberdade de pensar e de agir tanto do educando quanto do educador-formador, por isso, tornar-se relevante atentar criticamente para a fala de hooks (2021, p. 33) quando faz a seguinte afirmação:

Quando educadores progressistas contemporâneos de todo o país questionarem o modo como os sistemas institucionalizados de dominação (raça, sexo, imperialismo nacionalista) usam o ensino para reforçar valores dominantes desde a origem da educação pública, uma revolução pedagógica se iniciou nas salas de aula do ensino superior.

Essa revolução pedagógica se inicia através do pensar e agir a partir da perspectiva da educação antirracista de hooks, quando um convite transgressor é feito aos professores formadores das instituições superiores de ensino e do ensino fundamental e médio para assumirem novas posturas no modo de ensinar e aprender filosofia, na medida em que, não tenham medo de romper com todos os laços da Pedagogia Procedimental (pedagogia por objetivos), a qual se "[...] reduz aos procedimentos didáticos que são postos em prática, os quais, finalmente, degenerarão em procedimentos mecânicos" (Mattéi, p. 192, 2002) logo, é uma pedagogia que "[...] já não situa o saber nos conteúdos substanciais a ensinar aos alunos, mas, nos métodos formais que se fecham em seus próprios procedimentos" (Mattéi, p. 192, 2002). Dessa forma, é pertinente pensar que a formação docente voltada para a emancipação e autonomia do ser humano, precisa priorizar a sua formação integral ao perceber o ser humano enquanto aquele que decide e cria valores de forma autêntica. Essa formação com esses vieses libertadores, logo, humanizadores, só se torna possível na visão de bell hooks com o total rompimento com os roteiros formativos limitadores da educação procedimental que normatiza toda forma de exclusão dos conhecimentos que foram e são constituídos por outras matrizes culturais, citando as de origem africana e afro-brasileira e dos povos indígenas.

bell hooks ao romper com o paradigma da educação tradicional alicerçada na teoria feminista, convida seus leitores a olhar para a formação docente mediatizados por proposições humanizadoras nas construções dos espaços formativos de confrontação construtiva, pois afirma a relevância dos professores se

autoperceberem em suas dimensões: sociais, políticas e culturais, e, a partir destas, possam pensar em estratégias de ensino e aprendizagem que se fundamentem no ato de compartilhar as suas próprias experiências de vida, reconhecendo-as como fatores essenciais, por isso, relevantes e influenciadoras na forma como aprenderam os conhecimentos significativos que possibilitaram a constituição das suas práticas pedagógicas, tanto nos espaços formais quanto informais de ensino. bell hooks compreende esse compartilhar formando comunidade (2021) como um ato transgressor e importante para se constituir o processo humanizador dos estudantes no decorrer do desenvolvimento da sua formação docente.

Na visão de educação como prática de liberdade proposta por hooks, o olhar, o escutar, o sentir, o falar dos estudantes atinge a percepção de que a fala do professor é significativa ao espelhar a sua integralidade entre aquilo que fala e como age. Essa proposta de educação rompe com as tradições pedagógicas e os padrões de comportamentos dos docentes-formadores que estão engessados numa formalidade acadêmica e, dessa forma, abrem uma rachadura profunda com o modo formativo de estabelecer as relações intersubjetivas com os discentes em sala de aula. Esta última, a universidade, parece “[...] mais com uma prisão, um lugar de castigo e reclusão, e não como uma promessa e possibilidade” (hooks, 2017, p. 13). Esse tipo de educação “[...] só trabalha para reforçar a dominação” (hooks, 2017, p. 12). Para hooks é imprescindível tornar a sala de aula como um espaço de partilha do conhecimento dos professores-formadores e estudantes, ou seja, como um espaço de possibilidades de infinitas construções significativas mediatizadas pelas falas dos sujeitos que estão interagindo no ato de conversar sobre temas e problemas e, assim, possam romper gradualmente com os grilhões dos preconceitos que são vistos tão somente como “[...] uma corrente oculta de tensão que afeta nossa experiência de aprendizado” (hooks, 2017, p. 14).

Compartilhar histórias para bell hooks é “[...] uma maneira poderosa de educar, de construir uma comunidade na sala de aula” (2020, p. 97-98). A comunidade só pode se constituir enquanto um acontecimento formativo significativo e transformador quando os estudantes conhecem uns aos outros, através da escuta das experiências alheias, e, dessa escuta compartilhada, se fundamenta as condições necessárias “[...] para o aprendizado em comunidade” (hooks, 2020, p. 98).

Segundo hooks (2020), essa forma de ensino não elimina as leituras obrigatórias, pois o ato de compartilhar

está intrinsecamente relacionado com essas leituras que devem estimular o pensamento crítico dos estudantes, e, assim, se processa a escrita de seus textos ao expressar as suas experiências pessoais que resultarão numa percepção que a sala de aula pode se configurar como espaço de partilha de experiências significativas, logo, possibilitam a comunidade de aprendizagem autêntica.

Nessa comunidade de aprendizagem se desconfigura as hierarquias desnecessárias entre educadores e educandos, já que segundo hooks “[...] escutar a experiência pessoal uns dos outros em sala de aula promove uma atmosfera de cooperação e escuta profunda” (hooks, 2020, p.100). Essa desconfiguração das hierarquias promove no decorrer do processo formativo da profissão docente a compreensão de que o papel dos educadores consiste em oferecer aos estudantes “[...] a oportunidade de sentir alegria no aprendizado” (hooks, 2017, p.266), justamente porque torna a sala de aula um espaço de fomentação do pensamento livre, já que não amarra os comportamentos e não limita e desvaloriza a fala daqueles que não pertencem à classe social privilegiada e branca, logo, a sua cultura é valorizada, os seus valores são vistos como vieses significados para a vivência do pensamento crítico.

Dessa forma, ao assumir esse papel os educadores transformam a sala de aula num espaço em que ocorre o “[...] intercâmbio de informações e ideias numa espécie de êxtase” (hooks, 2017, p.266). Isso é um ato transgressor e que promove mudanças transformadoras no seio social e político. Promover na sala de aula a vivência do êxtase no ato de aprender e pensar criticamente é um ato político, pois é um ato que está intrinsecamente relacionado como o engajamento mútuo (hooks, 2017). Esse engajamento diz respeito ao modo humanizador de ensinar. Como afirma a autora:

[...] Quando ensino, encoraja-os a criticar, avaliar e fazer sugestões e intervenções à medida em que avançamos. [...] Quando os alunos se veem mutualmente responsáveis pelo desenvolvimento de uma comunidade de aprendizado, oferecem contribuições construtivas (hooks, 2017, p. 271).

A proposta de ensino e formação docente apresentada é transgressora e política por levar de forma gradual os educadores a enxergarem a sala de aula como espaço em que as possibilidades novas de ensinar e de construir conhecimentos estão ao alcance da totalidade dos sujeitos em processo de formação. Dessa forma, é nesse espaço sagrado que se constitui, segundo hooks, “[...] a oportunidade de trabalhar pela liberdade” (hooks, 2017, p. 273), como também, exigir dos educadores “[...] uma abertura da mente e do coração que nos permita encarar a realidade ao mesmo tempo

em que, coletivamente, imaginamos esquemas para cruzar fronteiras, para transgredir" (hooks, 2017, p. 273). Essa proposta da estruturação da formação docente está alicerçada numa perspectiva de "[...] educação como prática de liberdade" (hooks, 2017, p. 273), rompe com a perpetuação de constituição de um currículo hermético, logo, que contempla no seu âmago a diversidade cultural, racial, étnica, social, política, econômica e ética de todos os sujeitos no processo de formação. Promove a inclusão do pensamento crítico feminino, ou seja, da produção intelectual das mulheres acadêmicas oriundas da classe trabalhadora e pobre e de diferentes etnias/raças. A sala de aula, nessa visão de educação, é o espaço em que a diversidade pode ser vivenciada e respeitada, pois reconhece a multiculturalidade do mundo de todos os sujeitos envolvidos no processo da formação docente. Esse é o sentido do ensino e formação docente alicerçada na teoria feminista de bell hooks.

3. METODOLOGIA

Para o aprofundamento do tema e do problema da pesquisa proposto nesse artigo se tornou necessário escolher um caminho metodológico que se desenhou a partir dos seguintes passos: Primeiro passo, foi escolhida a pesquisa explicativa quanto aos objetivos que, segundo Gil (2002, p. 42), este tipo de pesquisa "[...] têm como preocupação central identificar os fatores que determinam e contribuem para a ocorrência dos fenômenos. Esse é o tipo de pesquisa que mais aprofunda o conhecimento da realidade, porque explica a razão, o porquê das coisas".

O Segundo passo, se determinou quanto ao procedimento, a realização de uma pesquisa bibliográfica que é concebida como aquela que "[...] tenta resolver um problema ou adquirir conhecimentos a partir do emprego de informações extraídas de material gráfico (livros, revistas, mapas, imagens etc.) sonoro e informado" (Rodrigues, 2013, p. 10-11).

O terceiro passo, consistiu na escolha da coleta de dados que foi o do fichamento, justamente por ter facilitado o armazenamento das informações pertinentes ao tema e problema da pesquisa no notebook. Esse tipo de coleta de dados, segundo Oliveira (2012), é muito útil para constituir fichas resultantes de leitura do pesquisador.

O quarto passo, consistiu na escolha do método de análise e de estruturação dos argumentos resultantes da reflexão filosófica que foi o método de fenomenológico, por buscar compreender a essência do fenômeno que consiste em buscar compreender a

essência do fenômeno que se mostra no campo das nossas vivências (Bello, 2006).

O quinto e último passo, foi a escolha da metodologia de análise dos dados: Análise Textual Discursiva/ATD, de Moraes e Galiazzi (2016, p. 38), pois é compreendida como "[...] um conjunto de pressupostos em relação à leitura dos textos examinados". Os materiais analisados são constituídos como um conjunto de significados atribuídos pelo pesquisador e mediatizados por seus conhecimentos, intenções e teorias. O objetivo é comunicar os significados e sentidos dos textos analisados.

4. DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

O desenvolvimento do problema da pesquisa através das análises fenomenológicas dos dados coletados possibilitou compreender que o ensino de filosofia para se tornar transgressor é necessário ser mediatizado e aberto às visões plurais de mundo em que os sujeitos do processo de ensino-aprendizagem estão inseridos. E, para que ocorra a vivência dessa experiência plural do saber filosófico, é preciso, como nos alerta hooks (2017, 2020, 2021), estarmos abertos enquanto educadores/educadoras e estudantes para a experiência mútua do entusiasmo, da liberdade para pensar e vivenciar de forma crítica a constituição de uma comunidade desse pensar, e, isso só acontece, mediante a autopermissão para a vivência dessas transgressões nos espaços formais em que o ensino de filosofia se mostra enquanto um fenômeno formativo. As transgressões educacionais só acontecem quando nos autoquestionamos sobre qual perspectiva de formação humana estamos constituindo ao ensino de filosofia nos espaços em que lecionamos em todos os seus níveis: fundamental, médio e superior.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As contribuições significativas da teoria feminista e transgressora de bell hooks para pensar criticamente as possibilidades de construção de uma proposta de estruturação curricular para o ensino e a formação docente, resultou na compreensão de que essa estruturação do pensar filosófico dos docentes/das docentes nos três níveis do ensino de filosofia para ser humanizadora, precisa de forma contundente assumir o compromisso de rompimento total com a visão de mundo eurocêntrica, reducionista, colonialista, do patriarcado supremacista branco e com a educação procedimental.

Isso implica dizer que o processo formativo deverá

ser vivenciado numa sala de aula como o lugar da produção e partilha de conhecimentos mediatizados pelo pensamento crítico e fala significativa de todos os sujeitos envolvidos no processo de formação, pois serão respeitados, acolhidos e valorizados nas suas múltiplas representatividades: social, étnica/racial, sexual, política e cultural e, assim, formando uma comunidade de aprendizado filosófico na qual os estudantes se sintam estimulados e seguros a debater as temáticas do ensino de filosofia por se sentirem implicados filosoficamente, como também, por ampliar as narrativas e experiências culturais outras, quebrando e superando um ensino de filosofia que promove as desigualdades sociais, políticas, econômicas e culturais que reforçam as diversas formas de experienciar o ensino de filosofia alicerçado na perspectiva da Colonialidade em suas diversas manifestações do saber e do poder. É necessário, à luz do pensamento de hooks, tornar o ensino de filosofia transgressor, ou seja, que acolha no seu âmbito de reflexão os temas relacionados à raça, sexismo e classe social.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única. Tradução de Júlia Romeu.** São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ALES BELLO, Ângela. **Introdução à fenomenologia.** Tradução: Ir. Aparecida (Jacinta) Turolo Garcia e Miguel Mahfoud. Bauru, SP: EDUSC, 2006.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade.** Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

HOOKS, Bell. **Ensinando Pensamento crítico: sabedoria prática.** Tradução de Bhuvi Libanio. São Paulo: Editora Elefante, 2020.

HOOKS, Bell. **Ensinando comunidade: uma pedagogia da esperança.** Tradução de Kenia Cardoso. São Paulo: Editora Elefante, 2021.

MATTÉI, Jean-François. **A barbárie interior: ensaio sobre o i-mundo moderno.** Tradução Isabel Maria Loureiro. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva.** 3. ed. rev. Ijuí: Ed. Unijuí, 2016.

OLIVEIRA, Jorge Leite de. **Texto acadêmico: técnicas de redação e de pesquisa científica.** 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

RODRIGUES, André Figueiredo. **Como elaborar artigos.** 2. ed. corrigida São Paulo: Humanitas, 2013.



GUERRILHA BRINCANTE: INSURGÊNCIAS DA FILOSOFIA AFRICANA NA FORMAÇÃO DO PENSAMENTO CRÍTICO NAS AULAS DE FILOSOFIA NA PERSPECTIVA DECOLONIAL

Samara Silva Fernandes¹

PLAYFUL GUERRILLA: Insurgencies of African Philosophy in the Formation of Critical Thinking in Philosophy Classes from a Decolonial Perspective

Resumo:

O trabalho proposto centraliza-se na temática da decolonização do currículo, abordagem de relevância fundamental para combater o eurocentrismo e garantir um ensino filosófico que verdadeiramente atende aos ecos das vozes africanas que por séculos foram silenciados. Para tanto, o trabalho tem como pilar a filosofia africana, sendo seu principal recurso o capítulo "Guerrilha Brincante", presente na obra *Vence-demanda: educação e descolonização* (2021) de Luiz Rufino. Nele, o autor discute a dimensão lúdica e encarnada do pensamento africano entre a gente de nosso país, o que, somado ao resgate do conhecimento filosófico milenar proveniente da filosofia africana, serve para complementar e enriquecer a ciranda. A pesquisa bibliográfica mediada pelo método dedutivo e de observação do interesse pelo ensino de filosofia a partir da perspectiva decolonial em sala de aula foi a metodologia aplicada. Como conclusão, os frutos desse trabalho na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) comprovaram que a assimilação da filosofia africana e da pedagogia decolonial não serve apenas de complemento ao ensino tradicional, mas se demonstra basilar para a produção acadêmica crítica e integral, sobretudo para a formação docente, validando a urgência de sua inserção em todas as esferas educacionais no combate ao racismo estrutural.

Palavras-chave: Filosofia Africana 1. Pedagogia Decolonial 2. Ensino de filosofia 3.

Abstract:

The proposed work focuses on the theme of curriculum decolonization, an approach of fundamental relevance to combat eurocentrism and to ensure a philosophical education that truly responds to the echoes of African voices that have been silenced for centuries. For this purpose, the development of this academic work is grounded in African Philosophy, using as its main reference the work of Luiz Rufino, specifically his chapter "Playful Guerrilla", "Vence-demanda: Education and Decolonization", in which the author discusses the playful and embodied dimension of African thought among the people of our country. This, combined with the recovery of ancient philosophical knowledge originating from African philosophy, serves to complement and enrich the circle of learning. The methodology consisted of bibliographic research mediated by the deductive method and by the observation of interest in the teaching of philosophy from a decolonial perspective in the classroom. In conclusion, the results of this work at UFCG showed that the assimilation of African Philosophy and decolonial pedagogy does not merely serve as a complement to traditional teaching, but proves to be fundamental for critical and holistic academic production, especially in teacher education, thus confirming the urgency of its inclusion in all educational spheres in the fight against structural racism.

¹Graduanda em Licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). E-mail: samoneechan123@gmail.com. ID Lattes: 8481736865892449

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo preocupa-se em reconhecer a necessidade de uma abordagem mais aprofundada do ensino da filosofia africana nas escolas a partir de metodologias lúdicas que levam em consideração o caráter holístico do pensamento africano (Asante, 2022), e não apenas uma menção superficial do tema em datas comemorativas, prática que se tem observado com frequência nas instituições públicas de ensino. Parte-se, assim, do interesse em compreender a relevância desse campo para a formação docente e discente no Brasil, especialmente diante da urgência de tencionar uma educação formal historicamente construída sobre bases eurocentradas.

O ensino da filosofia no Brasil é marcado pelo pensamento ocidental grego, estando presente em solo nacional desde os jesuítas, que tiveram por missão a catequização dos povos originários e uma espécie de "educação civilizatória" alicerçada na escolástica. Posteriormente, sofreu forte influência dos ideais fervilhantes do Iluminismo (principalmente sobre a regência de Marques de Pombal), sendo atravessado, pouco tempo depois, pela lógica positivista (expressa até hoje em nossa bandeira: "ordem e progresso"). A maneira "cartesiana" de pensar, portanto, está impregnada nas práticas pedagógicas de ensino ainda hoje, e com a disciplina de filosofia não é diferente.

Mas afinal, se possuímos no seio de nossa sociedade brasileira uma diversidade cultural que transcende para além dos muros ocidentais, com uma influência afro-brasileira fortíssima em tudo quanto é dimensão (seja essa de cunho filosófico, artístico, religioso, comportamental, linguístico, culinário, interrelacional, e como veremos, lúdico), e se estamos cercados por essa pluralidade que se agrega ao "ser brasileiro", não seria natural desenvolvermos uma filosofia que soubesse dialogar com esse nosso quintal?

No entanto, ao analisar o currículo de qualquer instituição básica ou superior de ensino, concluímos que a quantidade de filósofos e filósofas de África é inexpressiva, dada sua importância. Quando a contagem ultrapassa dois pensadores ou pensadoras, já estamos diante de um número bastante impressionante.

O objetivo aqui, adiante, não é criticar a presença dos clássicos ocidentais, que sustentam a filosofia ocidental nas grades curriculares, apenas apontar para o desequilíbrio desconcertante que continua sendo alimentado na educação do país. Abafar os ecos de um povo que tão exaustivamente resistiu para manter suas raízes vivas é, no mínimo, desonesto, principalmente quando reconhecemos nossa parte nisso. Cada brasileiro está intimamente ligado a esse cenário que, por um triz, não foi suprimido totalmente, sejam com políticas de "embranquecimento"², ou com a criminalização de expressões culturais³; não são poucas as tentativas para marginalizar aquilo que destoa do "belo europeu". Pensar e repensar o que temos feito para valorizar a contribuição do pensamento africano na composição da sociedade brasileira é um dever de justiça educacional. Em contrapartida, negar essa labuta seria o mesmo que contribuir para a perpetuação desse epistemicídio voraz (Machado, 2019).

E como escreve Rufino:

A defesa que faço é que a educação deve ser entendida como uma forma de erguer existências, mobilizá-las, uma encantaria implicada em contrariar toda e qualquer lógica de dominação. A educação como dimensão política, ética, estética e de prática do saber comprometida com a diversidade das existências e das experiências sociais é, em suma, um radical descolonizador (Rufino, 2021, p. 10).

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A fundamentação teórica desta pesquisa apoia-se, sobretudo, na análise do capítulo "Guerrilha brincante", da obra Vence-demanda: educação e descolonização (2021) de Luiz Rufino, tomado como eixo central para compreender a relevância da ludicidade como prática pedagógica, política e descolonizadora. Em diálogo com esse referencial, utilizou-se a obra Os Filósofos Egípcios - vozes ancestrais africanas: de Imhotep a Akhenaten (2022), de Molefi Kete Asante, para sustentar os principais conceitos do pensamento filosófico africano, especialmente seu caráter holístico, comunitário e integrado às dimensões espirituais, culturais e cotidianas da vida. Essa base permitiu compreender que a filosofia africana demanda modos próprios de ensino. Além dessas obras centrais, a pesquisa recorreu a artigos e

²Estratégias adotadas principalmente entre o final do século XIX e o início do século XX, que visavam "branquear" a população por meio do incentivo à imigração europeia e da valorização cultural, social e estética do modelo branco europeu para apagar, de forma gradual, a presença negra e indígena no país. Essas medidas integravam uma concepção pseudocientífica e racista, que associava o negro à ideia de atraso e bestialidade, em oposição à imagem do branco europeu como civilizado, evoluído e moralmente superior (Falconeris, 2022).

³Fazer nas ruas e praças públicas exercício de agilidade e destreza corporal conhecida pela denominação Capoeiragem: andar em correrias, com armas ou instrumentos capazes de produzir lesão corporal, provocando tumulto ou desordem, ameaçando pessoa certa ou incerta, ou incutindo temor de algum mal. Pena: de prisão celular por dois a seis meses. Parágrafo único. É considerada circunstância agravante pertencer o capoeira a alguma banda ou malta." (BRASIL, 1980)

estudos convergentes à temática, a fim de dialogar com a epistemologia que vem sendo construída nos últimos anos no campo da educação descolonizadora, fortalecendo a articulação entre filosofia africana, ludicidade e prática educativa.

2.1 “GUERRILHA BRINCANTE” EM SALA DE AULA

Desde tempos imemoriais, as brincadeiras têm sido uma parte fundamental para o desenvolvimento dos seres humanos, permitindo que as crianças explorem o mundo ao seu redor, desenvolvam habilidades psicomotoras essenciais e construam relacionamentos significativos. No entanto, em uma sociedade possuída pelo espírito do colonialismo, onde o corpo se converte num mero instrumento de subserviência, a brincadeira não é nada mais que uma distração do que deve ser feito. Além disso, observa-se que à medida que crescemos, o ato de brincar vai se tornando cada vez mais inaceitável, e esse é o tema central desenvolvido no capítulo “Guerrilha Brincante” de Luiz Rufino.

Como a existência é parte de uma natureza brincante, ela é conduzida como desvio na medida em que brincar não é coisa para adultos, e ser adulto é a condição a priori desse mundo que não brinca — somente produz, consome, descarta e visa o lucro (Rufino, 2021, p. 49).

Tudo aquilo que ameaça a estabilidade desse sistema brutal é sufocado, quase sempre com violência. Como já apontamos, a brincadeira é uma dessas pedras no sapato do colonialismo. Brincar não é um gesto neutro: envolve expressão, encontro e criação coletiva. Mas como admitir esse tipo de liberdade em um regime que pretende controlar a cultura, a língua, a religião e até as formas de descanso? Ao impor seus valores, o colonizador deslegitima as práticas locais e rebaixa seu *modus vivendi*, diminuindo-o a mera “perda de tempo”. Essa suposta “ociosidade” não serve ao ideal de “progresso” que a colônia deve encenar. Por isso, não encontra lugar no âmago do seu poder. Em contexto escolar propriamente, são raras as vezes em que uma aula é ministrada a partir de elementos lúdicos, salvo as aulas de Educação Física (até essas correm o risco de cair no método de monólogo técnico). E é exatamente neste ponto que os desafios da abordagem metodológica da filosofia africana começam a emergir agressivamente.

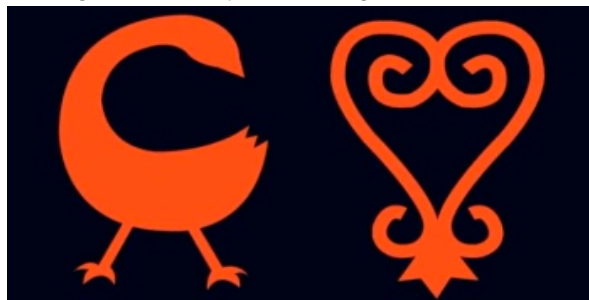
2.2 FILOSOFIA AFRICANA EM SALA DE AULA - DESAFIOS E CAMINHOS POSSÍVEIS

Abordar a filosofia africana nos moldes tradicionais da educação brasileira seria certamente incoerente, justamente por não se sustentar a partir da sistemática filosófica ocidental. Sentar-se, ouvir, ler e copiar conceitos não soa como o “praticar” filosofia africana, a começar pela lógica de “começo, meio e fim”. Essa percepção de tempo não se aplica à noção africana, diretamente ligada a ao princípio de unidade universal.

A concepção africana da realidade é frequentemente difícil para aqueles educados no Ocidente, ou influenciados pelo Ocidente, onde a noção de realidade está tão atolada no empirismo dependente unicamente da operação do sentido mesmo assim individualmente. Uma complicação adicional existe porque no Ocidente é tão fácil separar o corpo da mente e o próprio eu dos outros; este é um problema de concretude e unidade (Asante, 2022, p. 27).

Um grande exemplo disso é o *sankofa*⁴, uma representação gráfica geralmente visualizada na forma de um pássaro com a cabeça voltada para trás carregando um ovo em seu bico (alguns ideogramas se assemelham à figura do coração que conhecemos). Este ideograma *adinkra*⁵ diz respeito ao entrelaçamento do tempo, onde o retorno ao passado serve para refletirmos o presente e construir, dessa maneira, um futuro diferente. Mas como uma constante, passado, presente, futuro constituem-se num elemento uno, contemplados na figura do pássaro.

Figura 1 – Duas representações gráficas de *sankofa*



Fonte: <https://segredosdomundo.r7.com/sankofa-significado-simbolo/>, 2022

Além disso, observa-se outra barreira para o desenvolvimento da filosofia africana em sala de aula,

⁴Sankofa é um conceito de origem africana, do povo Akan (Gana), que significa, de forma simbólica: “voltar ao passado para resgatar o que foi esquecido e seguir adiante com sabedoria.”

⁵Adinkras são símbolos gráficos da cultura Ashanti de Gana (África Ocidental) que representam conceitos, provérbios e valores como sabedoria, coragem, harmonia e a importância de aprender com o passado, sendo usados em tecidos, cerâmicas e arquitetura para transmitir mensagens ancestrais e filosóficas.

que consiste em abandonar a ideia de que filosofia só se produz com lápis e papel. Isso ocorre porque a corporeidade constitui-se como um de seus fundamentos; a reflexão racional deve andar de mãos dadas com os sentidos. Rejeitar isso nas práticas pedagógicas seria lastimável para o ensino integral da filosofia africana, configurando-se na própria perda de seu coração.

Como introduz Machado:

A Cosmopercepção africana traz o pensamento e o corpo, pensar de corpo inteiro, o cognitivo e o sensorial. Implica nas pluralidades de sentidos das nossas vivências, das nossas escrevivências, das nossas ações pedagógicas, das pretagogias, dos referenciais teóricos e metodológicos afrorreferenciados, das filosofias africanas, das filosofias da diversidade (Machado, 2019, p.67).

Portanto, o ato de brincar está intimamente ligado ao processo de assimilação da prática filosófica afrocentrada. A memória e o afeto, por exemplo, são elementos evocativos na brincadeira, pois permitem que as pessoas se conectem com suas experiências passadas e com suas emoções. A tradição é ensinada de maneira natural, por meio das histórias que são construídas com o corpo. Não há imposição, mas também não é uma prática desvinculada de contexto e finalidade. A função da brincadeira nessa perspectiva é reforçar o que se aprende, reafirmando motivações e valores. De fora, pode parecer uma mimesis desorientada do mundo real, mas se nos dermos ao trabalho de compreender as estruturas imaginárias do faz-de- conta infantil, seremos capazes de perceber que eles tecem um mundo próprio a partir de quem são e do que gostariam de ser.

Um outro fator imprescindível nessa abordagem é o senso de comunidade, norteador da cosmovisão africana; não há o eu sem o outro. Isso diz muito sobre o caráter uno do pensamento africano, onde tudo converge num mesmo ponto em algum momento, todos os entes estão conectados como um só, e por isso, não há como trabalhar filosofia africana sem se deixar envolver por essa percepção holística: "Não é banal para o africano dizer "tudo é tudo". E para a mente do antigo povo kemético, essa ideia era pensada para representar todo o universo como um" (Asante, 2022, p.29).

Ora, ninguém faz ciranda sozinho, assim como nenhuma brincadeira existe para permanecer solitária em um único corpo. Brincar é, por natureza, um gesto de encontro: exige presença, troca, escuta e movimento coletivo. Nesse sentido, o ato de brincar reafirma quem somos enquanto seres sociais, formados na relação com

o próximo, no vínculo. Essa dimensão relacional é decisiva quando se fala na desconstrução de um currículo colonialista, marcado pelo individualismo e pela competição agressiva. A brincadeira abre espaço para outras formas de aprender e existir, baseadas na cooperação, no cuidado e na partilha. Ao brincar juntos, os sujeitos não apenas se divertem, mas também exercitam modos de convivência que os capacitam a construir, em comum, um futuro mais justo, solidário e menos centrado no "eu".

Finalmente, a brincadeira aponta para o inacabamento do ser. A inconformidade e a sensação de inacabamento são, de longe, os atributos mais intrigantes e particulares do ser humano; a inconformidade e a sensação de inacabamento. É fato que isso reverbera como um combustível que nos impulsiona a buscar a transformação e a transcendência. Essa "ponta solta" também se faz presente no pensamento africano de aproveitar "tudo quanto cai na suavaranda":

No entanto, a mente da África é inclusiva e pode acomodar muitas ideias diferentes ao mesmo tempo. Não é um mundo exclusivo que impede que outras ideias surjam. Na verdade, os africanos aceitam estranhos, admitem ideias e absorvem culturas cognatas em seu próprio dossel de valores. A razão para isso tem muito a ver com a ideia de que tudo é tudo na visão africana, ou seja, tudo está relacionado, conectado e nada é discreto, isolado (Asante, 2022, p. 34).

Parte do meio, excede o concreto. Esse fator fica implícito no próprio "faz- de- conta" das crianças, que criam e reconstróem identidades o tempo todo, apenas para ter o gostinho de alcançar o que antes se demonstrava distante. Esse movimento de reconstrução e desconstrução, faz parte do processo de descobrimento do ser, que mais tarde, se manifesta nas mais densas críticas ao 'estático'.

2.3 O JONGO E A CAPOEIRA COMO EXPRESSÕES BRINCANTES NO ENSINO DA FILOSOFIA AFRICANA

Para tornar mais visível a importância do lúdico no ensino da filosofia africana, podemos recorrer a dois exemplos marcantes de expressões brincantes: a capoeira e o jongo. A capoeira surgiu no Brasil durante o período colonial, criada por africanos escravizados que foram arrancados de suas terras e forçados a viver aqui. Já o jongo se desenvolveu mais tarde, no contexto do inchamento dos cortiços no Rio de Janeiro e em São Paulo. Era uma celebração noturna, e dela descenderia a raiz do samba.

Ambas as expressões carregam, simultaneamente, grito e lamento: não são movimentos arredios, mas rodas vibrantes que entusiasmavam (e ainda entusiasmam) corpos, vozes e vizinhanças inteiras. Seus cantos evocam um passado doloroso e se recusam que se recusavam ao esquecimento, porque esquecer seria ceder à desumanização que, por séculos, tentou reduzi-los a coisa. No entanto, essas práticas não vivem apenas da memória da dor. Elas também transmitem valores e uma rica sabedoria latente. Na capoeira, a criança aprende disciplina, autocontrole e respeito. O outro não é inimigo, mas parceiro de jogo, sempre é digno de consideração. No jongo, os pontos desafiam a memória, despertam a criatividade e reatam laços com a própria origem: a história de um povo é lembrada, celebrada e reinventada. Como afirma Rufino (2021), "esses são brincantes e sabem que quem faz o velho é a criança e quem faz a criança é o velho", destacando a circularidade do aprender entre gerações.

O contraste não é notável?! Tudo isso é transmitido de forma afetiva e coletiva, integrando o sujeito à comunidade sem apagar sua singularidade. Esse modo de ensinar se diferencia radicalmente do modelo autoritário da doutrinação colonial, que impõe valores de maneira rígida, negando identidades e tenta na tentativa de silenciar culturas inteiras. Aqui, ao contrário, aprender é brincar, lembrar, criar e pertencer.

2.4 A PRÁTICA DO DESCANSO

A partir desse ponto, o autor também relembra sobre quando aprendeu a brincar sentado, cantarolando ao lado de um velho sábio. Ao perceber que não conseguia acompanhar os meninos toureiros pelo campo, decidiu parar para observar. Num instante, percebeu que tal ação fazia parte da brincadeira, uma cantarola tímida se enrolava na trilha sonora de um momento repousante. O ditado "Brinque enquanto eles dormem" não existe, e não é por acaso. O momento de descanso é importante e educativo nessa perspectiva também, sendo a contemplação um elemento de destaque na prática da filosofia africana e, também, em qualquer prática filosófica. São nesses momentos que podemos sentir os efeitos que a brincadeira causou em nossa carne, em nosso ser. E isso se desdobra até chegar em um dos últimos relatos do capítulo:

Minha avó, que era sabedora de tudo um pouco, tinha um chamego com os vaqueiros meninos, um trio de crianças que se encantou na busca por um boi que nunca ninguém achou. Os vaqueiros meninos têm fama de que são capazes de encontrar coisas perdidas, à maneira de São Longuinho, lá nas bandas da divisa entre o pé da serra e o sertão. Minha avó era devota desses meninos encantados, fazia jura de que eles já

tinham lhe valido um tanto e que nas noites, antes de dormir, eles faziam zoadas em seus ouvidos a atentando para que ela não viesse a perder as coisas de vista (Rufino, 2021, p.53).

Ele presumia que dessa forma, ela mesma se recordava de seu tempo de menina. É notável que a recordação à se costumava juntamente a esta dessa colcha, como uma criança entre eles, que brinca em meio ao emaranhado de sonhos e lembranças vivíssimas. Estava lá, mas agora de outra forma. Uma não menos legítima.

3 METODOLOGIA

A metodologia adotada nesta pesquisa tem caráter qualitativo e interpretativo, centrando-se na análise do capítulo "Guerrilha brincante", da obra "Vence-demanda, de Luiz Rufino (2021). A partir dessa leitura, buscou-se compreender os fundamentos da ludicidade enquanto princípio pedagógico e político, especialmente no que diz respeito à sua potência descolonizadora. Por fim, a metodologia voltou-se à análise da relação entre essas práticas brincantes e o ensino da filosofia africana, compreendendo que essa tradição filosófica, por seu caráter holístico, corporal e comunitário, não se ajusta aos moldes rígidos e conteudistas da educação nacional tradicional. Assim, a ludicidade foi tomada não apenas como recurso didático, mas como caminho coerente com a própria epistemologia africana, favorecendo sua assimilação de modo mais significativo.

4 DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

A análise da pesquisa evidenciou que o ensino da filosofia africana, quando não está completamente ausente, ocupa um lugar periférico nas práticas escolares. Quando aparece, tende a ser abordada de modo pontual, superficial e frequentemente desvinculado de seus fundamentos epistemológicos, limitando-se, em muitos casos, a datas comemorativas ou a recortes culturais caricaturados. A investigação e comparação dos materiais referenciais com a prática pedagógica observada em sala de aula, apontam, ainda, que a adoção de métodos tradicionais, marcados pela lógica conteudista e racionalista, mostra-se incompatível com a própria natureza do pensamento filosófico africano, que se estrutura de forma integradora, comunitária, corporal e simbólica. Nesse sentido, ensinar filosofia africana exige não apenas novos conteúdos, mas outras formas de ensinar. A partir do diálogo entre as obras de Rufino (2021) e Asante (2022), a pesquisa demonstra que a ludicidade não deve ser compreendida como um recurso excedente, mas como fundamento pedagógico coerente com essa tradição filosófica.

Brincar, nesse contexto, é produzir conhecimento profundo.

Assim, tratar filosofia africana é, necessariamente, assumir práticas brincantes, que integrem corpo, emoção, coletividade e ancestralidade. Conclui-se, portanto, que a permanência de abordagens superficiais e metodologicamente inadequadas contribui para a reprodução do epistemicídio que se pretende combater. Em contrapartida, a adoção de práticas lúdicas e brincantes mostra-se como um caminho potencial para uma inserção mais justa, coerente e significativa da filosofia africana no espaço escolar.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É evidente que a decolonização do currículo não é um mero enfeite teórico, mas uma exigência ética, política e pedagógica. Ao incorporar a filosofia africana e prática integradora da brincadeira, como propõe Rufino (2022), o ensino de filosofia verdadeiramente encontra seu lugar na sala de aula. Os resultados apontados na experiência da UFCG, seja por meio de palestras, oficinas, jogos, minicursos, diálogo etc., demonstram que essa perspectiva não apenas enriquece o conteúdo, mas transforma o modelo de ensino-aprendizagem.

A brincadeira pode ser o fio condutor que nos leva de volta às nossas raízes e às nossas histórias. Ela nos permite cantar a mágoa passada, reivindicar o presente e, a partir disso, trabalhar para um futuro livre do jugo colonial. Ao brincar, não estamos apenas nos divertindo, estamos resistindo. Resistindo à desigualdade social, à adulteração da nossa essência e ao ciclo desumanizador. Resistindo ao esquecimento e à invisibilidade. Ao mesmo tempo, estamos em busca do trato. A brincadeira é, portanto, um ato de desobediência e um ato de amor. Amor por nós mesmos, amor pela nossa cultura e amor por nossa gente. E é nesse amor que encontramos a força para continuar lutando, para continuar resistindo e para continuar sonhando com um mundo mais justo, mais livre e mais brincante.

REFERÊNCIAS

ASANTE, Molefi Kete. **Os Filósofos Egípcios - Vozes Ancestrais Africanas: de Imhotep a Akhenaten**. 1.ed. São Paulo: Ananse, 2022.

BRASIL. Código Penal da República dos Estados Unidos do Brasil. Decreto no 847, de 11 de outubro de 1890. **Capítulo XIII Dos vadios e capoeiras**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-847-11-outubro-1890-503086-publicacaooriginal-1-pe.html>.

MACHADO, Aldibênia Freire. Filosofia africana: ética de cuidado e de pertencimento ou uma poética de encantamento. **Problemata International Journal of Philosophy**, v.10,n.2, Paraíba: UFPB, 2019

FALCONERIS, A. C. **Legislação brasileira: controle e embranquecimento do mercado de trabalho livre**. Museu da Imigração, São Paulo, 2022. Disponível em: <https://museudaimigracao.org.br/blog/migracoes-em-debate/legislacao-brasileira-controle-e-embranquecimento-do-mercado-de-trabalho-livre>. Acesso em: 18 jan. 2025.

RUFINO, Luiz. **Vence-demanda: educação e descolonização**. Editora Mórula, 2021.

ANTI-RACIST RESISTANCE FOR A TRANSFORMATION OF TEACHING AND PHILOSOPHY EDUCATION IN BRAZIL

Resumo:

Este artigo tem como objetivo principal refletir como as resistências antirracistas são necessárias para a docência e o ensino de filosofia se posicionarem enquanto uma ferramenta de crítica, desconstrução e ação no enfrentamento ao racismo estrutural e epistêmico dentro da escola. Refletir, resistir e filosofar pela valorização da docência e do ensino de filosofia dentro do contexto de resistências antirracistas, é assumir um posicionamento ético político antirracista que reajuste o que se ensina e como se ensina. A metodologia de pesquisa foi bibliográfica, desenvolvida através do texto de Djamilia Ribeiro, no seu livro intitulado: *Pequeno Manual Antirracista* (2019) e, também, alicerça-se umas observações das aulas de filosofia no Ensino Médio, a partir da experiência enquanto bolsista do PIBID. O resultado da pesquisa bibliográfica e das observações no contexto escolar, possibilitou a fomentação de questionamentos sobre metodologias e conteúdos do ensino de filosofia que estejam concretamente comprometidos em transformar a sala de aula num espaço onde a criticidade filosófica seja o alicerce para a construção de uma sociedade mais justa, equitativa e livre de discriminação ao atender as prerrogativas da LEl 10.639/03.

Palavras-chave: Ensino de Filosofia 1; Educação Antirracista 2; Resistências Antirracistas 3.

Abstract:

*This academic work aims to reflect on how anti-racist resistances are allowed for teaching and the teaching of philosophy to position themselves as a tool for criticism, deconstruction, and action in confronting structural and epistemic racism within the school. To reflect, resist, and philosophize for the valorization of teaching and the teaching of philosophy within the context of anti-racist resistances is to assume an anti-racist ethical-political stance that readjusts what is taught and how it is taught. The research methodology was bibliographic developed through the text of Djamilia Ribeiro in her book entitled: *Little Anti-Racist Manual* (2019), and also based on observation of philosophy classes in high school through the experience as a PIBID scholarship holder. The result of the bibliographic research and observations in the school context made it possible to foster questions about methodologies and contents of philosophy teaching that are concretely committed to transforming the classroom into a space where philosophical criticality is the foundation for building a more just, equitable and discrimination-free society, in accordance with the prerogatives of Law 10.639/03.*

Keywords: Teaching Philosophy 1; Anti-racist Education 2; Anti-racist; Resistance 3.

¹Graduanda em Licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo pela UFCG/CDSA. Bolsista PIBID/UFCG, subprojeto educação do campo- área Ciências Humanas e Sociais-Filosofia. giovanasiqueira183@gmail.com.
ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-9066-8646>

1. INTRODUÇÃO

O Ensino de Filosofia no Brasil é, historicamente, atravessado por um racismo epistêmico que marginaliza saberes não ocidentais e fortalece a branquitude como o padrão universal do pensamento. Esta pesquisa relaciona-se com a necessidade urgente de transformar o professor e o ensino de filosofia em ferramentas de crítica e ação prática contra o racismo estrutural que se manifesta no ambiente escolar. O problema está na dificuldade de ultrapassar as barreiras do currículo eurocêntrico para dedicar-se efetivamente às prerrogativas da lei 10.639/03, promovendo uma educação que valorize as existências e produções negras. Nesse sentido, uma nova perspectiva é plausível, o que nos é assegurado por Ribeiro (2019, p.5), quando afirma: "Disseram-me que a população negra era passiva e que 'aceitou' a escravidão sem resistência. [...] No entanto, essa era a história contada do ponto de vista dos vencedores. [...] O que não me contaram é que o Quilombo dos Palmares perdurou por mais de um século".

A execução desta pesquisa ético política da docência, exige o reconhecimento de que o ensino de filosofia também não é neutro e deve atuar como resistência ativa. A importância do estudo fundamenta-se na necessidade de descolonizar o currículo e o professor, superando a visão da filosofia como um legado exclusivo da Grécia e da Europa. Ao fundamentar-se no pensamento de Djamila Ribeiro e nas dimensões metafilosóficas da filosofia africana, a pesquisa busca oferecer contribuições teóricas e práticas para que o professor assuma um posicionamento antirracista capaz de reajustar o quê e como se ensina.

O objetivo geral é refletir sobre como as resistências são importantes para que o professor e o ensino de filosofia se posicionem como ferramentas de desconstrução do racismo estrutural e epistêmico na escola. Os objetivos específicos são: analisar as estratégias de conscientização e ação propostas por Djamila Ribeiro para a construção de uma prática docente antirracista; investigar a inclusão da filosofia africana no currículo como uma forma de enfrentar as dimensões metafilosóficas do ensino; e relacionar as observações práticas e as intervenções realizadas pelo subprojeto do PIBID da área de Ciências Humanas e Sociais Educação do Campo, com metodologias urgentes que transformam a sala de aula em um espaço de criticidade e justiça social.

Parte-se do pressuposto de que o racismo é um sistema de opressão estrutural que exige do professor um esforço contínuo de revisão de privilégios. A hipótese

é que a transformação do ensino de filosofia depende da denúncia do caráter colonizador do ensino tradicional e a afirmação das filosofias africanas e afrodiáspóricas como componentes essenciais e legítimos do saber filosófico, permitindo a construção de uma sociedade mais justa e livre de discriminação.

2. A TRAJETÓRIA DO ENSINO DE FILOSOFIA, BNCC E AS CRISES DAS METODOLOGIAS DO ENSINO DA FILOSOFIA BRASILEIRO.

De acordo com Djamila Ribeiro (2019), a primeira etapa para uma prática antirracista é o reconhecimento de que o racismo estrutural vem de consequências da escravidão e que é um sistema de opressão que estruturou a sociedade e as instituições.

A autora argumenta que a estrutura social, historicamente a população branca independente da negra, foi tratada com sabedoria (Djamila Ribeiro, 2019). Compreender isto é a base para qualquer prática antirracista. No contexto educacional, essa estrutura manifesta-se no que Wanderson Flor do Nascimento (2020) denominou como um mecanismo que organizou e organiza os esforços de saber, definindo quem pode falar e quais conhecimentos são válidos.

Para o ensino de filosofia, compreender o racismo estrutural é essencial para identificar como a escola reproduz desigualdades históricas ao silenciar a presença negra. Essa estrutura também se manifesta no que Bárbara Carine Pinheiro (2023) denomina colonialidade do saber. A autora destaca que as escolas, em sua maioria, reproduzem padrões eurocêntricos que invisibilizam a intelectualidade negra e reforçam os estigmas. Portanto, ser educador antirracista exige uma consciência profunda de como que os sistemas de operação estruturam a sociedade e os próprios pensamentos dos docentes.

A segunda etapa que Djamila Ribeiro estabelece é enxergar a negritude e, reconhecer o privilégio da branquitude, um dos pilares de sua obra é o convite para que os sujeitos brancos reconheçam seu lugar social e os privilégios docentes da branquitude, que se coloca como o padrão universal de humanidade. Uma universalidade eurocêntrica que tem impactos diretos na filosofia.

Pessoas brancas, por exemplo, devem questionar por que em um restaurante, muitas vezes, as únicas pessoas negras presentes estão servindo mesas, ou se já foram consideradas sujeitas pela polícia por causa de sua cor. Trata-se de refutar a ideia de um sujeito universal - a branquitude também é um traço

identitário, porém marcado por privilégios construídos a partir da opressão de outros grupos. Devemos lembrar que este não é um debate individual, mas estrutural: a posição social do privilégio vem marcada pela violência, mesmo que determinado sujeito não seja deliberadamente violento (DJAMILA RIBEIRO, 2019, p.13).

É fundamental que o indivíduo consiga enxergar a negritude para que possa reconhecer os privilégios da branquitude e combater o racismo estrutural. A universalidade eurocêntrica opera de modo a consolidar a ideia de que a razão é um atributo exclusivo do ocidente. Nesse sentido, o pensamento europeu é apresentado como o único capaz de atingir a abstração da razão, relegando as demais matrizes de conhecimento, especialmente as africanas e indígenas, ao campo do mito ou do folclore. Flor do Nascimento (2020) confirma essa crítica ao discutir como a história da filosofia foi construída para validar o modelo específico do sujeito racional em preconceito com outras formas de pensamento. Portanto, enxergar a negritude na sociedade implica romper com essa normalidade que invisibiliza o aluno negro.

Ribeiro (2019) apresenta como terceira etapa a necessidade de revisar o currículo no combate ao racismo epistêmico como uma estratégia fundamental para dar visibilidade a autores e produções intelectuais negros, combatendo o monopólio branco do conhecimento. E essa proposta se adere diretamente à implementação da Lei 10.639/03 no ensino de filosofia. Assim, para Ribeiro (2019, p.23), "os sinais de apagamento da produção negra são evidentes. É raro que as bibliografias dos cursos indiquem mulheres ou pessoas negras; mais raro ainda é que indiquem a produção de mulheres negras, cuja presença no debate universitário e intelectual é extremamente apagada.". (DJAMILA RIBEIRO (2019, p.23).

Nos três anos do Ensino Médio não foi estudada nenhuma autora negra, somente filósofos eurocêntricos e, infelizmente, essa é a realidade. "A gravidade disso está exemplificada por Abdias Nascimento em "O genocídio do negro brasileiro", no qual afirma que negocídio é toda forma de aniquilação de um povo, seja moral, cultural ou epistemológica". (DJAMILA RIBEIRO, 2019, p. 23). Machado (2019) argumenta que a inclusão da filosofia africana exige uma mudança nas dimensões metafísicas da filosofia, desafiando a definição tradicional do que é fazer filosofia. Não seria suficiente apenas a mera inserção de informações sobre a filosofia africana nos currículos, mas também uma modificação da relação com a própria filosofia e a educação, demanda-se uma filosofia africana ou afro-diaspórica da educação que subsidie a inserção dos conteúdos.

Nascimento (2020) reforça que essa revisão curricular não deve ser apenas uma adição de tópicos, mas, uma descolonização profunda que questiona o mito do milagre grego e reconhece as pluralidades de matrizes do pensamento humano.

Nesse sentido, o papel do docente extrapola o cumprimento burocrático da Lei 10.639/03. Segundo Bárbara Carine Pinheiro, "o educador antirracista deve atuar movido por uma consciência de reparação histórica, e não apenas por obrigatoriedade legal. "Enegrecer os espaços acadêmicos é uma importante estratégia antirracista". (BÁRBARA CARINE PINHEIRO, 2023, p.59) Ser um professor antirracista implica reconhecer-se como sujeito dentro de sistemas de opressão e adotar uma "pedagogia da implosão" que questione a branquitude nos espaços de poder e saber.

A experiência vivenciada no PIBID, ao articular o referencial teórico de Djamilá Ribeiro com práticas descoloniais, demonstra que o docente se torna um doador de memórias ao resgatar a intelectualidade negra e oferecer aos estudantes novos espelhos de identificação e potência. É exatamente isto que o PIBID-UFCG-CDSA do subprojeto Educação do Campo- área de ciências humanas e sociais, faz na prática em sala de aula com intervenções descolonizando as aulas de filosofia através de temas relacionados à filosofia africana e afro-brasileira na escola jornalista José Leal Ramos, em São João do Cariri-PB, conforme figura (n.2).



Figura 1 - Experiência do PIBID: Evento Antirracista na Escola Jornalista José Leal Ramos.



Figura 2 - Intervenção em sala de aula.



Figura 3 - Intervenção em sala de aula.



Figura 4- Planejamento com o supervisor.

Para isso acontecer, primeiro os pibidianos tiveram uma grande contribuição com o minicurso de filosofia africana ministrado pela professora doutora Sônia Maria Lira Ferreira, coordenadora do PIBID-UFCG-CDSA, do Subprojeto Educação do Campo- área de ciências humanas e sociais. Sendo assim, muito necessário para a descolonização dos pibidianos, pois, segundo a Djamilia Ribeiro, para ser uma pessoa antirracista, primeiro, precisa se autoquestionar, questionar a cultura que consumimos, ler autores negros, começar uma mudança de dentro de si mesmo. Portanto, a resistência antirracista no ensino de filosofia constitui-se um compromisso com a descolonização do olhar e do currículo.

Ao reconhecer as pluralidades de matrizes do pensamento humano e enfrentar o racismo estrutural no cotidiano escolar, o ensino de filosofia deixa de ser um

instrumento de reprodução de privilégios para se tornar, efetivamente, uma ferramenta de justiça social e emancipação.



Figura 5- Minicurso Filosofia Africana com a Professora Doutora Sônia Maria Lira Ferreira.

A formação de um docente antirracista, como propõe Bárbara Carine Pinheiro (2023), exige que o educador se reconheça como um sujeito consciente de si dentro dos sistemas de opressão que estruturam a sociedade. Mais do que não ser racista, a docência deve assumir um papel ativo, compreendendo que o racismo, enquanto opressão estrutural, constitui subjetivamente os indivíduos e reverbera em suas falas e ações cotidianas no "chão da escola".

Nesse sentido, ser um educador antirracista implica em um processo contínuo de "letramento racial" e na adoção de uma postura que a autora denomina "Pedagogia da Implosão", que visa desestabilizar as bases do pensamento colonial que ainda regem o ambiente escolar. Essa desestabilização passa, necessariamente, pela categoria da decolonialidade.

A decolonialidade é uma ferramenta teórico-política voltada para a reversão da colonialidade, que não se limita à dimensão territorial, mas manifesta-se nos campos ético e, sobretudo, epistêmico. Nesse sentido, propõe um rompimento com as estruturas de saber impostas pelo processo de colonização que ainda persiste na modernidade. Significa modificar a própria relação que estabelecemos com a filosofia e com a educação, buscando uma educação filosófica de ancestralidade que se paute por conceitos como a filosofia Ubuntu "eu sou porque nós somos. [...] No umbutu, a marca da natureza é a unidade e, nessa perspectiva, o fundamental não é o Eu, mas sim o Nós" (BÁRBARA CARINE PINHEIRO, 2023, p. 65).

A ética Ubuntu e a valorização da ancestralidade oferecem um contraponto ao individualismo

eurocêntrico, promovendo uma formação baseada na integração comunitária e no respeito aos saberes tradicionais. Nascimento (2020) utiliza as ideias de Travessia e Insubordinação como metáforas para esse processo de reajuste curricular e docente. A travessia representa o movimento de saída do centro eurocêntrico em direção às margens africanas e afro-diaspóricas, enquanto a insubordinação é o ato político de validar esses saberes como componentes essenciais e legítimos do saber filosófico.

Para o docente em formação, como os bolsistas do PIBID, esse movimento exige ver-se sempre como um "docente em formação", mantendo uma reflexão constante sobre sua prática e sobre quais conhecimentos ele está legitimando em sala de aula.

Por fim, retomando Djamila Ribeiro (2019), a prática antirracista na docência consolida-se através de ações concretas: o apoio a políticas educacionais afirmativas, a leitura e citação de autores negros, e o constante questionamento da cultura consumida. A transformação da sala de aula em um espaço de criticidade e justiça social depende, portanto, desse esforço coletivo e individual de "doar memórias" e referências positivas, construindo um projeto pedagógico baseado nas potências culturais da negritude, e não apenas em narrativas de dor e escravização.

3. METODOLOGIA

A metodologia de pesquisa foi bibliográfica, desenvolvida a partir do texto de Djamila Ribeiro, no seu livro intitulado: *Pequeno Manual Antirracista* (2019); Wanderson Nascimento: *Contornos africanos e afro-brasileiros na educação e no ensino de filosofia no Brasil*, e Bárbara Carine: *como ser um educador antirracista*. Ademais, está alicerçada nas observações das aulas de filosofia no Ensino Médio, a partir da experiência como bolsista do PIBID.

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os resultados desta pesquisa revelam que a transformação do ensino de filosofia, em uma prática antirracista, não ocorre apenas pela inclusão de novos conteúdos, mas por uma mudança de postura ética e epistêmica do docente.

Os dados observados durante a vigência do subprojeto do PIBID, confrontado com os referenciais teóricos, permitiram a discussão do impacto da formação docente à descolonização. Um dos resultados mais significativos foi a percepção de que a formação do

PIBIDIANO é o primeiro território de disputa.

A participação no minicurso sobre a filosofia africana, ministrado pela professora doutora Sônia Maria Lira confirmou a tese de Djamila Ribeiro sobre a necessidade de se autoquestionar antes de agir. Além disso, permitiu a discussão em torno da Lei 10.639/03, as intervenções realizadas na escola jornalista José Leal Ramos, demonstraram que a aplicação da lei ainda enfrenta o desafio do monopólio branco do conhecimento.

Ao introduzir temas de matriz africana e afro-brasileira, os resultados apontaram o aumento do engajamento dos estudantes que antes viam a filosofia como algo abstrato, passando a se reconhecer nos conceitos das ancestralidades. A discussão permitiu que os alunos compreendessem a filosofia como a produção humana plural, e não como um evento isolado na Grécia, corroborando a visão de Wanderson do Nascimento sobre a travessia necessária para as margens do saber.

Durante o percurso das intervenções revelaram-se dificuldades como a dependência de materiais tradicionais que ainda focam no eixo França, Alemanha e Grécia, exigindo que o docente do PIBID atue como curador e produtor de seus próprios materiais decoloniais.

A análise demonstra que, ao citar autores negros e trazer a intelectualidade negra para o centro do debate, o PIBID-UFCG-CDSA cumpriu a função de reparação histórica. O resultado não é apenas acadêmico, mas subjetivo. Alunos negros se identificam e alunos brancos são confrontados com seus privilégios, conforme sugere Djamila Ribeiro (2019).

Por fim, a sala de aula transformou-se em um espaço de justiça social onde a filosofia deixou de ser uma ferramenta de exclusão para se tornar um exercício de liberdade.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa permitiu compreender que o ensino de filosofia no Brasil, é um campo de batalha ético e político.

Ao investigar a necessidade de uma decência antirracista, considera-se que a descolonização do currículo não é apenas uma exigência legal, imposta pela Lei 10.639/03, mas um compromisso com a dignidade intelectual e a justiça social no ambiente escolar.

As principais contribuições deste estudo residem na confirmação de que a formação docente é o pilar

central da mudança. A experiência vivenciada no PIBID-UFCG-CDSA demonstrou que, quando o educador se dispõe ao lamento racial e a insubordinação contra o modelo eurocêntrico, a sala de aula deixa de reproduzir o racismo epidêmico e passa a ser um espaço de produção de novas subjetividades. Identificou-se que a pedagogia da inclusão e a travessia para saberes não ocidentais são movimentos urgentes.

A pesquisa evidenciou que o ensino de filosofia, quando amparado pelas diretrizes de Djamila Ribeiro e Bárbara Karine, torna-se uma ferramenta eficaz para denunciar o caráter colonizador do saber tradicional e para afirmar as filosofias africanas como conhecimentos legítimos e rigorosos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei no 10.639/03, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática 'História e Cultura Afro-Brasileira', e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 10 jan. 2003. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm> . Acesso em: 15 mar. 2026.

MACHADO, Adilbênia Freire. **Ancestralidade e encantamento como inspirações formativas: filosofia africana mediando a história e cultura africana e afro-brasileira**. Salvador: UFBA, 2019.

NASCIMENTO, Wanderson Flor do. **Entre apostas e heranças: contornos africanos e afro-brasileiros na educação e no ensino de filosofia no Brasil**. Rio de Janeiro: NEFI Edições, 2020.

NASCIMENTO, Wanderson Flor do. Ensino de filosofia e filosofia africana: dimensões meta filosóficas na discussão curricular. REAFRO - **Revista de Estudos Afro-Brasileiros**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 17-30, 2020.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. **Como ser um educador antirracista: para familiares e professores**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

Entrevista

Entrevista organizada por:

Profa. Dra. Elizabeth Bezerra Furtado Bolzoni

Prof. Dr. Antônio Alex Pereira de Sousa

Profa. Dra. Maria Dulcinea da Silva Loureiro

Professor Titular aposentado da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas e bolsista produtividade do CNPq, atualmente no nível 1-A. Atua junto ao PPGE da FE-Unicamp. Possui graduação em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (1986), mestrado em Educação (1990), doutorado em Educação (1993) e livre docência em Filosofia da Educação (2009), todos pela Universidade Estadual de Campinas. Membro de diversas associações científicas do campo da Filosofia da Educação no Brasil e no exterior, foi Presidente da SOFIE - Sociedade Brasileira de Filosofia da Educação entre 2014 e 2018 e presidente da SOFELP - Sociedade de Filosofia da Educação dos Países de Língua Portuguesa entre 2019 e 2022. No período de 2023 a 2025 atua como membro do Comitê Científico do Collège International de Philosophie, com sede em Paris.



Prof. Doutor Silvio Gallo

DoCentes: Antes de tudo, professor Silvio Gallo, agradecemos pela disponibilidade em nos ceder esta entrevista que comporá o dossiê sobre ensino de Filosofia referente ao V Encontro Cearense de Professores de Filosofia na Revista DOCENTES. Dito isso, vamos às questões.

O senhor é um dos principais defensores da presença da Filosofia no ensino médio e na defesa do ensino de filosofia como campo de pesquisa no Brasil. Como você avalia o percurso histórico dessa luta e quais as principais conquistas e retrocessos do movimento?

Prof. Silvio Gallo: Esta luta vem de longe. Temos já diversos estudos históricos que mostram que a presença da Filosofia na educação média brasileira nunca foi uma constante. No que diz respeito à minha geração, que se graduou na década de 1980, encontramos uma luta já em andamento, pois ainda na década de 1970, com a reforma da educação básica levada a cabo pela ditadura não restou qualquer espaço para o Filosofia nos currículos, o que levou os Departamentos de Filosofia das universidades brasileiras a se manifestarem e articularem um

movimento que na época reivindicava o "retorno da Filosofia ao segundo grau". Os primeiros efeitos surgiram em 1985, quando uma legislação complementar tornou possível incluir aulas de Filosofia como opcionais na "parte diversificada" do currículo, o que criou uma disparidade muito grande entre diferentes estados e regiões brasileiros.

A continuidade do movimento, com a promulgação da Constituição de 1988, acompanhou a construção da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. No texto que foi

construído no Congresso Nacional havia a previsão de aulas de Filosofia no ensino médio. Como sabemos, o texto final aprovado (em 1996) não contemplava esse anseio, apenas afirmando a importância e a necessidade de "conhecimentos de Filosofia" presentes na formação dos jovens. O movimento passa então a agir no sentido de especificar esses conteúdos e como garantir que eles fossem efetivamente trabalhados, bem como construindo alternativas legais para garantir a obrigatoriedade de aulas efetivas de Filosofia. Um projeto de lei foi construído, debatido e finalmente aprovado, com intensa participação de professoras e professores de Filosofia. Porém, foi vetado pelo Presidente Fernando Henrique Cardoso, por indicação de seu Ministro da Educação, Paulo Renato de Souza, defensor dos princípios neoliberais na educação e um dos articuladores da LDB de 1996. O argumento era o da flexibilidade curricular e não obrigatoriedade de conteúdos. Ora, sabemos que as disciplinas que tradicionalmente estão no currículo, que gozam de "cidadania curricular", para usar o termo proposto por Wilson Francisco Correia muitos anos atrás, não precisam ser afirmadas para garantir sua presença. Mas o caso da Filosofia é diferente: tendo estado fora do currículo a maior parte do tempo – e, quando esteve, sempre em condições precárias –, sem uma afirmação legal de obrigatoriedade seria impossível consolidá-la nos currículos.

Os debates e as lutas continuaram para, finalmente, em 2008, termos a sanção da Presidência da República de outro projeto de lei substitutivo da LDB que definiu a Filosofia como disciplina obrigatória nas três séries do ensino médio. Os efeitos dessa aprovação foram muitos, para além

da simples introdução das aulas de Filosofia: diversos cursos de licenciatura em Filosofia foram abertos no país, pois era preciso formar professores para ocupar os cargos abertos nas escolas; cursos de Filosofia que formavam bacharéis abriram também licenciatura; cursos de especialização em ensino de Filosofia foram criados; a Filosofia entrou para o Programa Nacional do Livro Didático, o que estimulou a produção e publicação de novos materiais para o apoio à sala de aula; foi criado o Mestrado Profissional em Filosofia, o PROF-FILO, para capacitar em nível pós-graduado os professores. Cito apenas alguns, dentre os mais importantes desdobramentos da obrigatoriedade da Filosofia, que fez crescer o número de professores da disciplina país a fora.

Porém, com a aprovação do Novo Ensino Médio e a Base Nacional Comum Curricular, em 2018, apenas dez anos após a aprovação da obrigatoriedade, tivemos um grande retrocesso, pois essa condição mudou radicalmente. O grupo político que ficou responsável pelo Ministério da Educação durante o governo golpista de Michel Temer foi o mesmo que atuava com Paulo Renato no governo FHC, e fez valer sua posição contrária à obrigatoriedade da Filosofia. Ouso mesmo dizer posição contrária à Filosofia, pois não defender sua presença obrigatória equivale a decretar sua ausência. Na concepção neoliberal deste grupo, a formação filosófica dos jovens não tem qualquer importância; mais vale que eles sejam "empreendedores de si", repetindo fórmulas prontas dos coaches da moda, do que capazes de pensar conceitualmente o mundo e se posicionar de modo autônomo...

Embora tenha me alongado na

resposta, citei apenas alguns momentos pontuais deste processo. Ele ensejou muitas produções importantes. Paralelamente à luta política pelo ensino da Filosofia, desenvolvemos uma série de ações acadêmicas para qualificar esse ensino. Era importante justificar a presença da Filosofia nos currículos e isso gerou debates e textos interessantes, em diferentes perspectivas teóricas. Estudos sobre a história do ensino da Filosofia no Brasil nos ajudaram a melhor compreender os desafios da atualidade. A ideia de que o ensino de Filosofia deva ser pensado como problema filosófico, ou, dizendo de outro modo, a necessidade de afirmar uma Filosofia do ensino de Filosofia, foi bastante trabalhada, desenvolvida, aprofundada. Neste contexto, foi se consolidando o ensino de Filosofia como campo de pesquisa. De algum modo ele já existia, tivemos a produção de algumas dissertações e teses sobre o tema, mas com a consolidação dos debates na área o que era localizado e efêmero foi ganhando corpo, com novas linhas investigativas se desenvolvendo. Enfim, penso que nos últimos 30 anos tivemos avanços importantes, os primeiros 15 anos consolidando o movimento que já vinha se desenvolvendo e os últimos 15 anos trazendo os efeitos positivos e tornando possíveis novas realidades. O desafio, agora, é como não perdermos aquilo que foi conquistado.

DoCentes: Diante das mudanças no contexto educacional brasileiro, com reformas curriculares e implementação da Base Nacional Comum Curricular, quais os principais desafios que identifica para o ensino de filosofia na educação básica na atualidade?

Prof. Silvio Gallo: Em minha forma de ver, os desafios são enormes. Quando conquistamos a aprovação da obrigatoriedade, em 2008, eu afirmava que não podíamos esmorecer, que a presença da Filosofia era fruto de uma "canetada" do presidente e que outra "canetada" poderia retirá-la. E penso que, de algum modo, esmorecemos na luta. Fomos fazer outras coisas, pesquisar, ensinar, produzir, mas a luta política foi deixada de lado. Com uma mudança na balança política, a BNCC e o NEM produziram o que temos hoje, um retrocesso que nos colocou numa situação análoga àquela do começo dos anos 2000. Impossível dizer que se tivéssemos permanecido mobilizados a história teria sido diferente, mas não posso deixar de pensar que, ao menos, teria sido mais difícil impor tal retrocesso.

Por isso penso que hoje é preciso conhecer a fundo o que foi a luta pelo ensino de Filosofia no Brasil, compreender seus equívocos e seus acertos, para sermos capazes de desenhar as linhas de ação que são necessárias em nossos dias. Precisamos ocupar espaços para afirmar a necessidade da Filosofia na formação dos jovens. E quem está em sala de aula, por mais difíceis que sejam as condições, é preciso agir para conquistar corações e mentes dos jovens para a Filosofia. Se a ensinarmos como mais um conteúdo, como algo descolado de suas vidas e de sua realidade, nunca conseguiremos consolidar a Filosofia nos currículos. É preciso que os estudantes a compreendam e a desejem, para que nós, professores e professoras, não falemos no vazio. Para que nossos discursos de defesa da Filosofia tenham ressonância na sociedade, é preciso que conquistemos nossos jovens estudantes. Sei que isso não é nada

simples e nem há respostas únicas e definitivas; precisamos, cada um de nós, inventar formas de ação que façam sentido em nossos locais de intervenção, para nossos respectivos públicos.

Paralelamente, parece-me que precisamos reforçar a luta coletiva, ocupar espaços políticos que reverberem nossa voz, fortalecer associações como a ABEFIL. Em um nível mais amplo e geral, participar dos debates de política educacional, sempre afirmando o papel da Filosofia e reivindicando seu espaço. E, se conseguirmos, fazer frente à BNCC tal como ela foi aprovada e vem sendo implementada. Sofremos uma derrota em 1996 com a LDB, mas conseguimos, com muita luta, reverter a situação; então, não é impossível reverter também o revés que nos foi imposto com a BNCC. Trata-se de uma visão de como deve ser a educação no Brasil; se não fizermos ouvir nossa voz, afirmando e justificando a importância da Filosofia, não teremos chance frente aos grupos que dominam o cenário atualmente.

DoCentes: O seu livro "Metodologia do ensino de filosofia: uma didática para o ensino médio" tornou-se referência para a formação e a prática de professores no Brasil. Passados mais de uma década de sua publicação, como o senhor avalia o seu alcance no campo do ensino de filosofia? Quais as potencialidades e também seus limites? Há a intenção de uma edição revisada ou de novos desdobramentos teóricos e didáticos?

Prof. Silvio Gallo: Esse livro, publicado em 2012, é resultado de uma série de reflexões e explorações conceituais que fiz desde o início dos

anos 2000. Não sei se ele se constitui em referência na área, mas alegrar-me que vocês o vejam assim. Ele foi pensado como uma possibilidade entre tantas outras para o ensino da Filosofia. Sempre defendi, especialmente para meus alunos quando lecionei Didática Específica para Filosofia e Prática de Ensino em Filosofia, que para ensiná-la é preciso que, antes de tudo, tenhamos clara qual é nossa orientação em Filosofia. Esse campo é plural, diverso, e nisso reside sua beleza e seu interesse. Dizendo de outro modo, não há uma Filosofia, mas filosofias, que são muitas. Portanto, é preciso termos coerência entre aquilo que pensamos ser a Filosofia que praticamos e como a ensinamos. Não dá para ser idealista e praticar um ensino materialista e vice-versa, apenas para dar um exemplo gritante. O livro problematiza o ensino de Filosofia no Brasil, propõe-se a pensá-lo filosoficamente e defende uma forma de praticá-lo, pensada a partir de uma certa concepção de Filosofia, aquela que a vê como criação conceitual.

O livro, ainda sem o saber, começou a ser gestado em 2001, quando ao participar do I Fórum Sul-Brasileiro do Ensino de Filosofia, em Passo Fundo, defendi a proposta de pensar o ensino de Filosofia como atividade de criação conceitual, de modo que aula de Filosofia fosse uma espécie de "oficina de conceitos", na qual aprendemos a manejá-los. Em eventos nos anos seguintes continuei a explorar essa perspectiva, cada vez desenvolvendo novos aspectos da questão. Em princípio, minha preocupação era principalmente teórica, mas os colegas sempre me perguntavam: como fazer isso? A questão me conduziu a formular os

quatro passos didáticos para ensinar filosofia como criação conceitual: sensibilização; problematização; investigação; conceituação. O livro consolidou essas várias explorações, ao longo de uma década.

Este livro desdobrou-se em outro. Ainda em 2012 ou 2013 fui convidado pela Abril Educação, que então detinha as marcas das Editoras Ática e Scipione, para propor um livro didático de Filosofia, que materializasse essa perspectiva. Produzi então Filosofia – experiência do pensamento, que foi aprovado no PNLD 2015, teve uma nova edição atualizada no PNLD 2018 e agora no PNLD 2026 foi transformado no livro Filosofia da coleção "Do seu jeito". Uma versão para o mercado privado também tem tido sucessivas edições desde então. Considero que os desdobramentos teóricos e didáticos de Metodologia... foram se desenvolvendo e se consolidando, bem como se renovando, no livro didático. Por isso nunca pensei em uma nova edição revisada, mas agora que vocês deram a ideia, não descarto a possibilidade (risos!).

Penso que o alcance daquele livro é também seu limite. Ele se propôs a ser, como afirmei, uma exploração de uma certa maneira de ensinar Filosofia. Seu alcance é a materialização do ensino de Filosofia como oficina de conceitos, como criação conceitual. E esse é também seu limite: ele não se propõe a ser uma espécie de "teoria geral do ensino de Filosofia", que explore todas as possibilidades, que se universalize... ao contrário, tem uma intenção modesta, de evidenciar um certo estilo de ensinar a disciplina, sem debruçar-se sobre outros estilos e outras possibilidades.

DoCentes: No mesmo livro, o senhor afirma a criação de conceitos como eixo do ensino de filosofia. Em que medida ela permanece como convicção em seu pensamento e em que medida foi tensionada ou transformada por novas leituras, experiências ou problemas ao longo de sua trajetória? Há algo que pensaria de modo diferente sobre o ensino de filosofia?

Prof. Silvio Gallo: Há livros que mudam nossas vidas e eu, felizmente, encontrei alguns deles, que moldaram minha maneira de pensar e viver. Um deles foi O que é a Filosofia?, de Deleuze e Guattari, que li assim que foi lançada a tradução brasileira, em 1992, pois eu já vinha lendo obras dos dois autores desde 1985, bastante mobilizado por sua inquietante e estimulante forma de pensar e de escrever. Esse livro, que consolidou o projeto filosófico dos autores dos autores caiu como um sopro de ar fresco no jovem professor de Filosofia que eu era, na época já atuando na universidade, mas ainda com aulas no ensino médio. Convencido por eles de que a Filosofia é uma atividade de criação conceitual, posição que vinha ao encontro de como eu pensava, procurei começar a praticá-la, buscando desdobramentos em minha atividade docente, em minha produção no campo da Filosofia da Educação. E, alguns anos mais tarde, como comentei na resposta anterior, no ensino de Filosofia.

Todas as nossas posições são sempre tensionadas e transformadas com o tempo. Mas, de forma geral, posso dizer que continuo concebendo a Filosofia como atividade de produção conceitual. Novas leituras e novas experiências, o trabalho de orientação de

pesquisadores, os debates com colegas no Brasil e no exterior foram, sem dúvida, refinando essa concepção, fazendo encontrar novas nuances, possibilidades outras, mas dentro dessa perspectiva de compreensão da Filosofia, que foi aquela que mais se adequou a como vejo essa disciplina, desde que comecei a estudá-la e depois a praticá-la profissionalmente, como professor, como pesquisador, como filósofo.

Como também já disse anteriormente, embora essa permaneça sendo minha perspectiva para pensar a Filosofia e, portanto, de modo coerente, para pensar também seu ensino, ela foi se complexificando ao longo do tempo, especialmente com o desafio que foi construir um livro didático que pudesse dar materialidade a esta perspectiva, ao mesmo tempo em que se adequasse aos múltiplos elementos solicitados nos editais do PNLD.

Hoje, continuo pensando que só faz sentido defender a Filosofia como disciplina no ensino médio se ela não for apenas mais um desfile de conteúdos apresentados aos estudantes, mas um convite (às vezes, mais do que convite, um forçar) ao pensamento próprio. Estou convencido de que os jovens são capazes de pensar, embora não sejam levados a isso na maior parte do tempo e na maioria de suas experiências escolares. Por isso a importância da Filosofia, se ela for esse espaço-tempo do pensamento, em que eles possam ampliar seu repertório cultural, olhar criticamente o mundo, pensando caminhos e produzindo suas vidas. A Filosofia pensada como atividade de criação conceitual reúne as condições para tornar isso possível.

DoCentes: As recentes diretrizes do MEC para as licenciaturas ampliaram a carga horária e deram centralidade às dimensões pedagógicas na formação docente, tentativa de superação do modelo tradicional do 3+1. Muitas universidades estão buscando diferentes estratégias para atender a essas exigências, algumas das quais visam manter a primazia de uma formação centrada nos conteúdos filosóficos, em detrimento de uma efetiva integração com a dimensão pedagógica. Como o senhor interpreta esse cenário? Em sua avaliação, estamos diante de uma transformação real na formação do professor de filosofia ou de uma adequação formal que ainda preserva a lógica conteudista e historiográfica e a separação entre pesquisa e ensino?

Prof. Silvio Gallo: Para dizer a verdade, não tenho acompanhado de perto a discussão e a implantação das novas diretrizes. Aposentei-me da universidade e essas questões ficaram mais distantes para mim, depois de as ter trabalhado intensamente por mais de 30 anos. Mas penso que o desafio permanece muito próximo daquele que já tínhamos no horizonte. Estou convencido de que a formação de professores, de modo geral, precisa ter um forte aporte pedagógico, sem qualquer dúvida, mas em estreito diálogo com a área específica de saber. Não defendo isso apenas para a Filosofia, mas para todas as áreas. Há especificidades em cada área de saber que precisam estar interrelacionadas com os saberes, competências e habilidades pedagógicas para que o possamos ter um bom ensino.

Já percebia isso quando iniciei minha carreira como professor. Fiz uma licenciatura em Filosofia, mas na qual o pedagógico era relegado a um segundo plano e os professores de Filosofia não se ocupavam do fato de que estavam formando futuros professores. O resultado é que aprendíamos Filosofia, depois, no último ano, tínhamos matérias pedagógicas (o modelo 3+1), mas umas não eram relacionadas com outras. O resultado é que quando me vi em sala de aula, bateu o desespero, não fazia ideia de como proceder. Foi preciso tatear muito, errar bastante, para encontrar caminhos. Por isso, quando fui trabalhar como professor em uma licenciatura em Filosofia, insisti que precisávamos, nós, professores de Filosofia, nos preocupar com a formação do futuro professor. Isso, infelizmente, não teve eco na maioria dos colegas. Mas persisti. Em síntese, penso que o modelo 3+1 é um fracasso em termos de formação, mas é cômodo. Os professores de Filosofia podem ensinar Filosofia, sem se preocupar com o pedagógico; e os professores dos departamentos de Educação podem ensinar as matérias pedagógicas, sem se interessar pela Filosofia, que os estudantes já aprenderam, supostamente. Trata-se de um bom modelo para os professores universitários, mas péssimo para os futuros professores que atuarão na educação básica.

Com a aprovação da obrigatoriedade do ensino de Filosofia, vimos alguns cursos novos buscarem caminhos alternativos, mas outros insistiram no modelo tradicional. Em minha visão, o PIBID (Programa Institucional de Iniciação à Docência) foi o principal elemento que, nos últimos anos, ajudou a quebrar a lógica do 3+1, colocando os estudantes

diretamente envolvidos com as escolas e com a questão do ensino, forçando-os a buscar ferramentas para ensinar. Infelizmente, ele não atinge a todos os estudantes de Filosofia no Brasil.

Em suma: penso que estamos num momento em que sim, seria possível uma virada no modelo de formação de professores no Brasil; mas, infelizmente, vejo que o comodismo de muitos dos formadores tende a fazer com que a situação permaneça muito próxima do modelo 3+1, com pequenas transformações, mas sem mudanças significativas e efetivas. Mas isso não deve nos deixar pessimistas; justamente por isso, é preciso ter clareza do processo e continuar lutando, teórica e praticamente, para construir uma formação de professores de Filosofia que seja capaz de articular de modo intenso os saberes específicos com os saberes pedagógicos, de modo que uns contaminem os outros.

DoCentes: Atualmente o professor de Filosofia, principalmente o professor temporário, enfrenta uma realidade de precarização, com baixos salários, salas superlotadas e uma fragmentação curricular do saber filosófico reduzindo-o em muitas escolas a competências socioemocionais, disciplinas eletivas e projetos. Neste cenário de isolamento e adoecimento surge uma organização coletiva, ABEFIL Associação Brasileira de Ensino de Filosofia, qual sua avaliação acerca da importância de associações, como a ABEFIL, para o fortalecimento da organização política e da prática pedagógica em sala de aula garantindo que o ensino de Filosofia permaneça fiel a sua função social?

Sou um entusiasta da ABEFIL e de

associações de professores que visem fortalecer o trabalho docente. A ABEFIL surge com esse duplo perfil: congregar professores de Filosofia para articular a luta pela consolidação do ensino da disciplina, bem como fortalecer o campo de pesquisas em ensino de Filosofia, compreendo que uma ação reforça a outra.

Prof. Silvio Gallo: Conforme explicitiei em respostas anteriores, não podemos esmorecer e abdicar da luta – política, acadêmica, social – pela presença da Filosofia na formação dos jovens brasileiros. Caso tenhamos sucesso em consolidá-la, levará muitas décadas para que possamos nos dar ao luxo de ficarmos tranquilos, como acontece com professores de outras disciplinas que gozam de “cidadania curricular”. Em nosso caso, trata-se de um processo longo de consolidação e quanto mais ações formos capazes de produzir nessa direção, melhor. Sei que numa situação de precarização do trabalho dos professores pode soar complicado dizer que eles precisam se mobilizar e lutar; se as coisas já são precárias, ocupar ainda mais tempo não é fácil. Mas se isso não for feito, a precarização continuará e tenderá a se agudizar, no limite chegando a uma nova exclusão das aulas de Filosofia do currículo. Gostemos ou não, envolver-se com o ensino de Filosofia no Brasil é colocar-se nessa trincheira de luta.

Por isso a ABEFIL é muito bem-vinda e desejo vida longa e próspera a essa associação, como costumava dizer o Vulcano Sr. Spock na série clássica Jornada nas Estrelas (risos).

Finalizando, agradeço a oportunidade de, através desta

entrevista, fazer chegar meu pensamento e minha voz a professoras e professores de Filosofia do Ceará, talvez também a outros possíveis leitores de outras partes do país. O Encontro Cearense de Professores de Filosofia é uma das ações importantes de mobilização e luta dos professores e faço votos de que siga sendo este importante espaço de debates, ajudando a consolidar o trabalho filosófico docente entre nós.



CEARÁ
GOVERNO DO ESTADO
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO