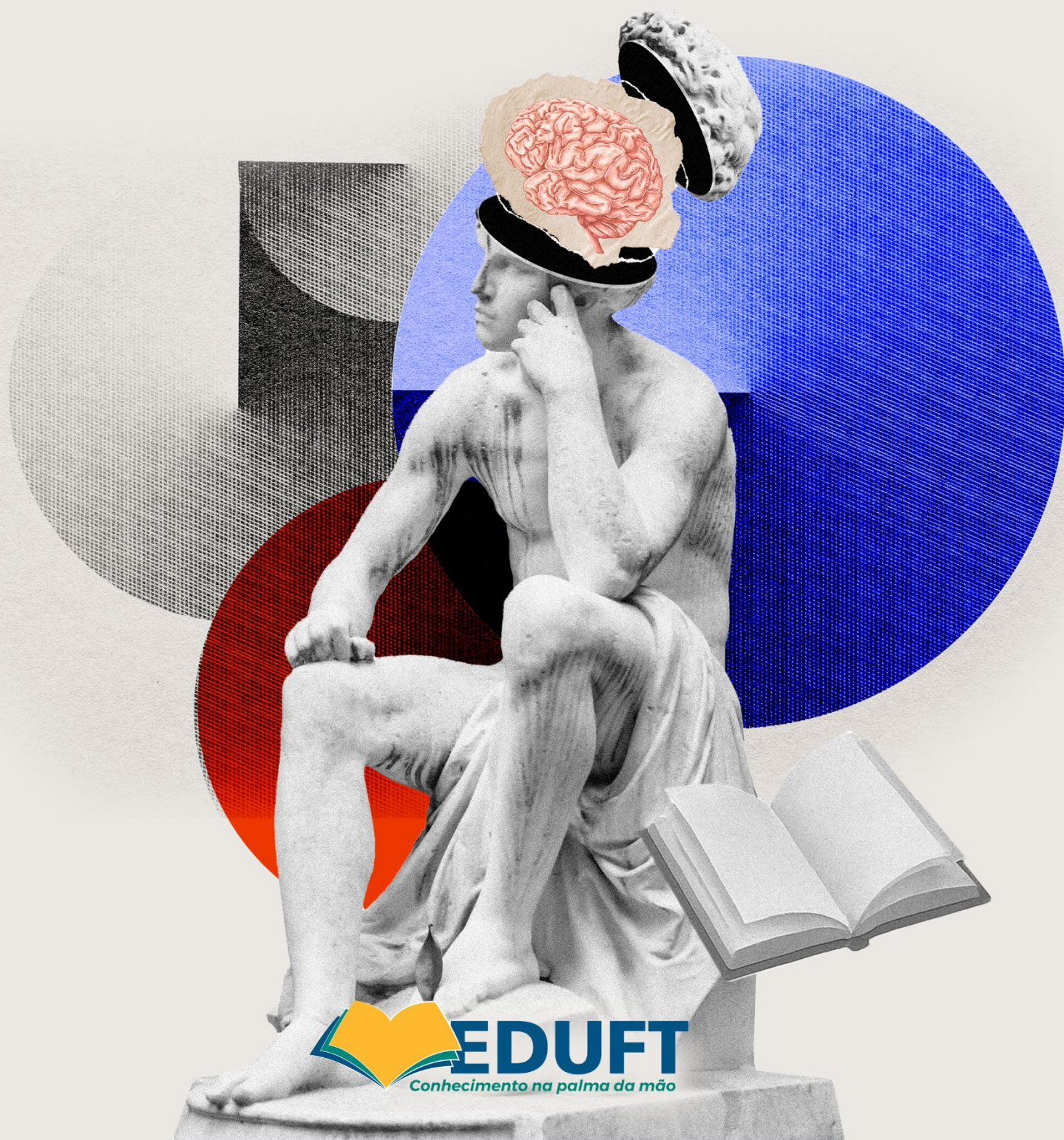


PESQUISAS E PRÁTICAS EM ENSINO DE FILOSOFIA A PARTIR DO PROF-FILO

VOLUME I

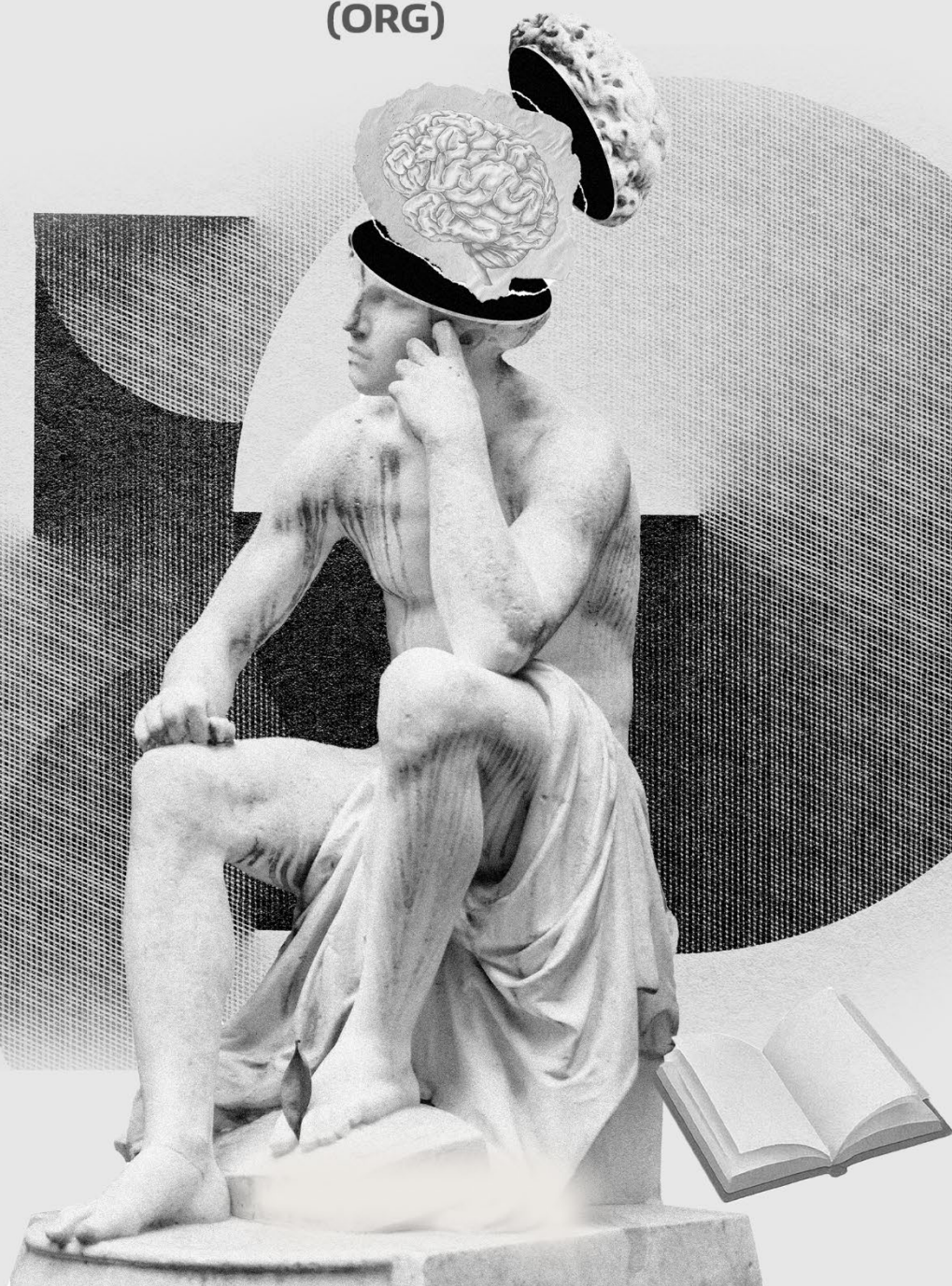
**JOSÉ SOARES DAS CHAGAS
PAULO SÉRGIO GOMES SOARES
(ORG)**



PESQUISAS E PRÁTICAS EM ENSINO DE FILOSOFIA A PARTIR DO PROF-FILO

VOLUME I

**JOSÉ SOARES DAS CHAGAS
PAULO SÉRGIO GOMES SOARES
(ORG)**



JOSÉ SOARES DAS CHAGAS
PAULO SÉRGIO GOMES SOARES
(ORG)

PESQUISAS E PRÁTICAS EM ENSINO DE FILOSOFIA A PARTIR DO PROF-FILO

VOLUME 1

JOSÉ SOARES DAS CHAGAS
PAULO SÉRGIO GOMES SOARES
(ORG)

PESQUISAS E PRÁTICAS EM ENSINO DE FILOSOFIA A PARTIR DO PROF-FILO

1ª Edição
Volume 1
PALMAS
2025

Universidade Federal do Tocantins

Editora da Universidade Federal do Tocantins - EDUFT

Reitor
Luís Eduardo Bovolato

Vice-reitora
Marcelo Leineker Costa

Pró-Reitor de Administração e Finanças
(PROAD)
Carlos Alberto Moreira de Araújo

Pró-Reitor de Avaliação e Planejamento
(PROAP)
Eduardo Andrea Lemus Erasmo

Pró-Reitor de Assuntos Estudantis
(PROEST)
Kherlley Caxias Batista Barbosa

Pró-Reitora de Extensão, Cultura e
Assuntos Comunitários (PROEX)
Maria Santana Ferreira dos Santos

Pró-Reitora de Gestão e
Desenvolvimento de Pessoas
(PROGEDEP)
Michelle Matilde Semiguen Lima
Trombini Duarte

Pró-Reitor de Graduação (PROGRAD)
Eduardo José Cezari

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-
Graduação (PROPESQ)
Karylleila dos Santos Andrade

Pró-Reitor de Tecnologia e
Comunicação (PROTIC)
Werley Teixeira Reinaldo

Conselho Editorial
Presidente

Ruhena Kelber Abrão Ferreira

Membros do Conselho por Área

Ciências Biológicas e da Saúde
Ruhena Kelber Abrão Ferreira

Ciências Humanas, Letras e Artes
Fernando José Ludwig

Ciências Sociais Aplicadas
Ingrid
Pereira de Assis

Interdisciplinar
Wilson Rogério dos Santos

O padrão ortográfico e o sistema de citações e referências bibliográficas são prerrogativas de cada autor. Da mesma forma, o conteúdo de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade de seu respectivo autor.



<http://www.abecbrasil.org.br>



<http://www.abeu.org.br>

PESQUISAS E PRÁTICAS EM ENSINO DE FILOSOFIA A PARTIR DO
PROF-FILO - VOLUME I

Capa: Letícia Neves Teixeira dos Santos

Diagramação: José Soares e Letícia Neves

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins (SISBIB)
Campus Universitário de Palmas

P474 Pesquisas e práticas de Filosofia a partir do PROF-FILO / José Soares das Chagas e Paulo Sérgio Gomes Soares (organizadores). – 1. ed. - Palmas, TO: EDUFT, 2025.
V. : il.

Volume 1
Inclui Bibliografia.
ISBN: 978-65-5390-189-6.

1. Filosofia – Estudo e ensino. I. Chagas, José soares das (org.). II. Soares, Paulo Sérgio Gomes (org.).

CDD 107

Bibliotecária: Roseane da Silva Pires
CRB2 / 1.211

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte.

APRESENTAÇÃO

É com imensa alegria que apresentamos esta coletânea a qual é resultado do labor dos pesquisadores em Ensino de Filosofia do Programa de Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO) da Universidade Federal do Tocantins (UFT) em parceria com pesquisadores de outras Universidades e Institutos Federais. A iniciativa deste trabalho é divulgar e fomentar a riqueza da produção que se desenvolveu na prática concreta de docentes de Filosofia do Ensino Médio da rede pública e privada do Tocantins, do Paraná, de Pernambuco, da Bahia e de Brasília os quais teorizam e filosofam a partir da experiência do chão das escolas e encontram no PROF-FILO um lugar de qualificação à altura da dignidade dos professores e professoras. Ao mesmo tempo, entendemos que estes textos servem para subsidiar práticas futuras em sala de aula por meio da universalização das pesquisas que este livro propicia.

O Mestrado profissional em Filosofia surgiu da necessidade de desenvolver as políticas de qualificação docente no âmbito da Filosofia. Numa configuração de rede, atualmente comporta 25 instituições públicas de ensino superior sob a coordenação nacional da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Este formato proporciona uma colaboração riquíssima de parcerias entre as Universidades e Institutos Federais envolvidos, trocas de experiências, espírito de colaboração e produção conjunta. Por isso, iniciativas como este livro mostram a pujança da atuação tanto local do PROF-FILO como da colaboração nacional num esforço de entregar para sociedade professores e professoras cada vez mais qualificados e conscientes de sua atuação crítica e social nas escolas, além de produtos pedagógicos que fomentem e desenvolvam a prática docente.

Neste sentido, o PROF-FILO/UFT vem desenvolvendo este trabalho de promoção da formação continuada dos docentes do

Tocantins e vizinhanças como Pará, Bahia e Piauí. São muitos mestres e mestras entregues às redes de Ensino Básico que atuam fortalecendo sobretudo a educação pública. Também destacamos que o nosso núcleo sempre foi favorecido pela atuação de professores e professoras de outras instituições da rede seja como docentes, como orientadores ou como parceiros de projetos como neste livro que agora entregamos para sociedade. A todos os nossos colaboradores, agradecemos! E a você, nosso leitor, desejamos que seja tomado do mesmo entusiasmo pelo Ensino de Filosofia de qualidade que perpassa o trabalho de tantas mãos que escreveram este livro.

Prof. PhD José Soares das Chagas
Coordenador do Mestrado Profissional em Filosofia
PROF-FILO/Núcleo UFT (UFPR – instituição coordenadora)

PREFÁCIO

O PROF-FILO é um marco na história da filosofia no Brasil. O volume de pesquisas sobre ensino de filosofia espalhadas por todo o Brasil é inédito na trajetória de formação de professores de filosofia. As pesquisas envolvem os mais diferentes referenciais teóricos, uma diversificada perspectiva metodológica e gerando o maior acervo de produtos para o ensino de filosofia que temos disponível até aqui.

O que é um produto educacional adequado em filosofia e a sua forma de apresentação ainda não é um consenso. Isso só mostra que é um campo dinâmico de investigação e elaboração. Juntamente com outras questões envolvidas nas pesquisas dentro do PROF-FILO e em outras tantas produzidas em mestrados acadêmicos, o ensino de filosofia também se consolida como subárea de pesquisa na filosofia. A recente criação da ABEFIL – Associação Brasileira de Ensino de Filosofia foi mais um importante passo nesse processo.

Os desafios ainda são enormes. No contexto educacional brasileiro, é fundamental potencializar o processo educativo que agrega tantos profissionais docentes e discentes do PROF-FILO na execução dessa política pública de formação de professores. Nessa perspectiva, é necessária a produção de uma crítica das condições de trabalho a que muitos professores de filosofia estão submetidos nos diferentes estados brasileiros. Condições inadequadas de trabalho comprometem a oferta de uma educação de qualidade e um melhor aproveitamento da formação desenvolvida no PROF-FILO.

Tendo fechado a segunda quadrienal de avaliação da CAPES o programa pode ser considerado maduro para novos desafios, como a proposição do doutorado profissional. Muita coisa ainda por amadurecer. A relação com egressos ainda continua um desafio

em vários núcleos. A visibilidade e aproveitamento das pesquisas por professores da educação básica que ainda não tiveram a oportunidade de cursar o PROF-FILO requer novas estratégias de comunicação e socialização.

A Universidade Federal de Tocantins periodicamente tem organizado publicações reunindo textos relacionados às dissertações defendidas no PROF-FILO. Essa coletânea caminha nessa perspectiva de sistematização das experiências e facilitar o acesso a essa diversificada produção sobre ensino de filosofia.

Leitores e leitoras encontrarão nessas páginas um pouco da vida que pulsa nas pesquisas desenvolvidas e poderão se identificar também com as experiências de docência vivenciadas em diferentes contextos.

Pedro Gontijo
Departamento de Filosofia da Universidade de Brasília

SUMÁRIO

Capítulo 1	12
ORIENTAÇÃO SEXUAL NA ESCOLA: DESAFIOS FILOSÓFICOS NA PERSPECTIVA DE MICHEL FOUCAULT	
Romualda Mirdes de Figueiroa Vieira	
Christian Lindberg	

Capítulo 2	28
LOUCURA, SABER-PODER EM MICHEL FOUCAULT E O FILME <i>BICHO DE SETE CABEÇAS</i> : UMA PROPOSTA PARA EXPERIÊNCIA FILOSÓFICA NO ENSINO MÉDIO	
Marcella Aparecida Schiavo Trava	
Stela Maris da Silva	

Capítulo 3	44
"O QUE PASSOU NÃO CONTA?" A FILOSOFIA E O ENSINO DE FILOSOFIA ENQUANTO ATITUDE - LIMITE: REFERÊNCIAS FOUCAULTIANAS	
Marcella Aparecida Schiavo Trava	
Stela Maris da Silva	

Capítulo 4	63
DESSACRALIZAR PARA FILOSOFAR: DESAFIOS, RUPTURAS E POSSIBILIDADES DA FILOSOFIA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	
Eusébio Andrade de Oliveira	
Cristiano Dias da Silva	

Capítulo 5	85
A ESCOLA DOS SONHOS – CONHECIMENTO ANCESTRAL TRANSMITIDO PELAS PALAVRAS DOS ESPÍRITOS ANIMAIS	
Adriane Caldas dos Santos	
Roberto Amaral	

Capítulo 6	113
IMAGENS QUE PENSAM: O <i>STOP-MOTION</i> COMO ESTRATÉGIA PARA EXPLORAR A PRESENÇA DAS IMAGENS TÉCNICAS NA SOCIEDADE	
Aline Aquino Alves	
Leon Farhi Neto	
Capítulo 7	138
MÚSICA E OFICINAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO DE FILOSOFIA EM UMA ESCOLA DA EDUCAÇÃO BÁSICA DA SEDUC - PIAUÍ	
Akyciel dos Santos Farias	
José Soares das Chagas	
Capítulo 8	155
O ENSINO DE FILOSOFIA COMO UMA QUESTÃO FILOSÓFICA	
Heros Falcão Araujo	
José Soares das Chagas	
Capítulo 9	165
PROF-FILO ENTRE 2018 E JANEIRO DE 2022: NOTAS PARA PENSAR AS PESQUISAS SOBRE ENSINO DE FILOSOFIA	
Bárbara N. Honorato de Sousa	
Pedro Gontijo	
Capítulo 10	187
WIKI DE ENSINO DE FILOSOFIA DO SERTÃO FILOSÓFICO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA	
Gabriel Kafure da Rocha	
Emival Tibúrcio Silva	
Sobre os organizadores	202

Capítulo 1

ORIENTAÇÃO SEXUAL NA ESCOLA: DESAFIOS FILOSÓFICOS NA PERSPECTIVA DE MICHEL FOUCAULT

Romualda Mirdes de Figueiroa Vieira¹
Christian Lindberg²

INTRODUÇÃO

O objetivo deste texto é dissertar sobre a realização de um trabalho de intervenção pedagógica que busca refletir, junto ao corpo discente de uma escola pública estadual localizada na cidade de Caruaru, Pernambuco, questões pertinentes ao ensino de filosofia e uma possível intersecção com aspectos pedagógicos voltados para a educação sexual no contexto escolar. Este trabalho foi realizado no âmbito do núcleo do Prof-Filo localizado na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

Para alicerçar teoricamente a pesquisa, adotou-se a contribuição de Michel Foucault à temática, especialmente a reflexão que desenvolveu sobre as relações de poder. Compreende-se que suas análises sobre biopoder contribuem para identificar as relações de poder que existem no ambiente escolar e na constituição do referencial curricular, que no caso é o de Pernambuco, como também nas relacionadas à educação sexual. O intuito, portanto, foi desenvolver uma intervenção pedagógica e filosófica que procurasse desenvolver, nos estudantes, uma consciência crítica e reflexiva que possa conduzir a um

¹ Mestra em Filosofia pelo PROF-FILO/UFPE.

² Doutor em Filosofia, orientador do trabalho e docente da UFS e do PROF-FILO da UFPE.

compromisso ético com questões como diversidade e igualdade. Nesse sentido, procurou-se abordar a temática das relações de poder dentro e fora da escola, identificando o que existe ou não de cultura promotora do respeito à diversidade sexual.

Para elucidar a concepção de ensino de filosofia adotada ao longo da intervenção, recorremos à contribuição de Alejandro Cerletti ao campo de pesquisa ensino de filosofia. Na ocasião, foi enfatizado a prática reflexiva, o diálogo filosófico e a contextualização histórica e cultural, encorajando os estudantes a participarem ativamente e a desenvolverem habilidades de questionamento, análise e avaliação crítica. Além disso, promovemos a inclusão de diversas perspectivas filosóficas, valorizando a diversidade de experiências e tradições para enriquecer o debate e fortalecer o entendimento crítico.

O CONTEXTO DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Parte-se do pressuposto que ter consciência pedagógica significa, no caso do projeto de intervenção, considerar que a “atividade de planejar é uma ação de análise crítica da realidade que se tem e daquela que se quer alcançar, do que se faz e do que ainda precisa ser feito para atingir o que se almeja” (LEITÃO, 2023, p. 269), ou seja, o primeiro movimento é o de conhecer a realidade local.

O desenvolvimento do trabalho junto aos estudantes foi realizado em nove encontros presenciais. A turma selecionada foi de ensino médio em uma escola da rede estadual da cidade de Caruaru, agreste de Pernambuco. Ela fica localizada em um dos maiores bairros e de economia ativa da cidade, o Salgado. A turma era composta por 41 estudantes, sendo 13 do sexo feminino e 28 do sexo masculino.

Segundo os dados fornecidos pelo Censo do IBGE (2025), o bairro é considerado populoso, provavelmente por causa de uma grande presença de empresas da região, contabilizando, aproximadamente, 3 mil estabelecimentos, que variam de pequeno a grande porte. O resultado da concentração empresarial indica um

intenso dinamismo econômico que tem poder de provocar mudanças significativas no que diz respeito ao universo educacional da comunidade. Por haver a oferta de trabalho com relativa abundância, muitos estudantes desistem dos estudos para ingressarem no mercado de trabalho, em busca da desejada independência financeira.

Na perspectiva de fazer com que o processo de construção do conhecimento seja uma ação contínua, a escola oferece a modalidade regular do ensino médio em três turnos, além do Ensino de Jovens e Adultos (EJA) no período noturno. Seu corpo discente é diversificado, provindo de diferentes níveis socioeconômicos, com uma predominância das classes média e baixa. Os professores possuem formação específica em suas áreas, que tende a colaborar com o compromisso da instituição em ofertar uma educação de qualidade. No entanto, parte dos docentes possui dois vínculos empregatícios, atuando tanto na rede estadual de ensino quanto no município de Caruaru, impactando diretamente no processo de ensino e de aprendizagem. Durante o período de aplicação da intervenção pedagógica, constatou-se, com base em relatos fornecidos pela secretaria da escola, que havia de falta de professores e que a equipe de coordenação apresentava dificuldades de material humano.

Do ponto de vista da infraestrutura, a escola, possui aproximadamente 6 (seis) espaços climatizados, salas de aula, sala da direção, sala dos professores, laboratório de informática, laboratório de ciências, auditório, espaço de leitura, biblioteca, banheiros, almoxarifado, cozinha, duas quadras, áreas adaptadas para acessibilidade, entre outros espaços essenciais. Soma-se a esses aspectos, o fato de a escola dispor de água tratada, sistema de esgoto e coleta de lixo periódica. A unidade de ensino também possui internet de banda larga, impressora, copiadora, projetor, TV, microfone e caixa de som. Em suma, pode-se afirmar que a escola possui condições de oferecer um lugar de trabalho propício à educação.

No que se refere aos índices educacionais, antes da realização da intervenção pedagógica, a taxa de reprovação girava em torno de 7,2%, a de abandono na casa dos 11,8% e de aprovação na de 81%. No que concerne à distorção idade-série, 53,1% dos estudantes do 1º ano do ensino médio estavam com idade distorcida, 29,9% no 2º ano e para 25,4% no 3º ano. Esses dados fornecem uma visão abrangente do panorama educacional da instituição, destacando tanto suas conquistas quanto os desafios a serem enfrentados.

A METODOLOGIA DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

A investigação sobre a possibilidade de uma prática filosófica com o tema da sexualidade é relevante para o contexto social de nosso tempo. Nota-se que questões sociais, culturais e educacionais, aliadas com aspectos religiosos, impactam diretamente na compreensão que o estudante venha ter sobre o tema. Por outro lado, percebe-se que há um arcabouço de normas e preconceitos que moldam a compreensão da sexualidade de maneira limitada.

Além desses fatores, boa parte das discussões sobre a sexualidade, no espaço escolar, fica designada à disciplina de Biologia, como se a questão da sexualidade estivesse restrita apenas a aspectos anatômicos e fisiológicos. Nesse sentido, uma prática filosófica pode ajudar na desconstrução dessas normas, estereótipos e preconceitos, promovendo uma perspectiva mais crítica e libertadora da sexualidade, como também tende a revelar e questionar estruturas de poder e opressão.

Desse modo, recorrer a alguns textos de Foucault tende a subsidiar a compreensão sobre a sexualidade ao extrapolar a perspectiva meramente biológica. Quando trata da história da sexualidade, por exemplo, indica a importância dos discursos sobre a sexualidade, que não apenas falam de sexo e das práticas sexuais, mas instituem o que deve ser considerado normal e o que é desvio, anormalidade ou perversão. Nesse sentido, de forma específica, seus textos que abordam o tema da sexualidade, do biopoder e da

disciplina foram fundamentais para a compreensão das relações de poder, normas sociais e práticas discursivas que influenciam a percepção da sexualidade entre os jovens estudantes.

Para contextualizar a pesquisa, foram analisados, também, dois documentos curriculares importantes: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Currículo de Pernambuco para o Ensino Médio. A análise procurou identificar como a sexualidade é abordada, verificando sua presença e a maneira como o tema é tratado.

Do ponto de vista metodológico, a pesquisa adotou a abordagem qualitativa, ao mesmo tempo, exploratória e descritiva, com a finalidade de possibilitar uma prática filosófica com o tema da sexualidade no contexto educacional do ensino médio.

Do ponto de vista prático, a metodologia seguiu alguns momentos. O primeiro se deu ao escolher a série onde a intervenção seria realizada. Devido ao fato de o currículo de Pernambuco indicar a disciplina apenas para o 1º ano do ensino médio, com duração de 50 minutos, a escolha foi feita sem opções. Em seguida, a fim de efetivar de intervenção, promoveu-se o entendimento sobre a relação entre filosofia e sexualidade junto aos estudantes da turma. Para tanto, recorreu-se aos conceitos foucaultianos, procurou-se estimular o pensamento crítico sobre as construções sociais da sexualidade e os sistemas de poder que as influenciam e, por fim, fomentou-se um diálogo aberto e inclusivo sobre sexualidade, respeitando a diversidade de orientações sexuais e identidades.

As aulas foram realizadas tendo como suporte bibliográfico os seguintes textos de Foucault: trechos dos livros *História da Sexualidade I: A Vontade de Saber*, *Vigiar e Punir* e *Microfísica do Poder*. Eles foram trabalhados como material didático para guiar as aulas, contendo resumos e explicações dos conceitos principais, bem como sugestões de atividades escritas. O uso da plataforma *Google Forms* também auxiliou no desenvolvimento das atividades em sala de aula. Os temas abordados foram: 1) Explorando a filosofia e a sexualidade: introdução à perspectiva de Michel Foucault; 2) Conceito de sexualidade e biopoder; 3) Conceito de biopoder e

disciplina; 4) (Des)construção de estereótipos e preconceitos: ética sexual e relações de poder; 5) Educação sexual e inclusão.

O segundo momento foi reservado ao processo de avaliação da intervenção, seguido de uma discussão sobre aprendizagens e *feedbacks*. Os dados foram coletados por meio de várias técnicas qualitativas: 1) No *Google Forms*, com a coleta e análise das respostas; 2) Questionários e atividades escritas que tentaram identificar a compreensão estudantil sobre o que é filosofia, sexualidade, norma e disciplina; 3) Observação participante, compreendida como as interações em sala de aula durante as discussões e debates, registrando a participação e as reações dos alunos; 4) Registro fotográfico das aulas para documentar o ambiente, as interações e a dinâmica das atividades.

Os dados foram tratados com base na análise de conteúdo, onde as respostas e interações dos alunos foram examinadas para identificar padrões, temas recorrentes e significados atribuídos pelos estudantes aos conceitos discutidos. A interpretação dos dados foi orientada pelos conceitos foucaultianos (sexualidade, poder, norma, disciplina), buscando entender como esses influenciam a percepção da sexualidade entre aqueles jovens e como eles reagem.

A pesquisa seguiu rigorosos princípios éticos, garantindo a confidencialidade e o anonimato dos participantes. Todos os estudantes e responsáveis pela escola foram informados sobre os objetivos e procedimentos da pesquisa e o consentimento dos responsáveis foi obtido antes da coleta de dados. A participação foi voluntária e o corpo discente alvo da intervenção teve a liberdade de se retirar da pesquisa a qualquer instante.

A ORGANIZAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

O primeiro momento teve como tema: *Explorando a filosofia e a sexualidade: introdução à perspectiva de Michel Foucault*. A escolha desse tema se deu por abranger o objetivo geral da aula

que é apresentar-se aos alunos e introduzir o tema do projeto de mestrado, incentivando a reflexão sobre as concepções de filosofia e sexualidade. Utilizamos os conceitos de Michel Foucault como base para a discussão, buscando proporcionar aos estudantes uma compreensão mais aprofundada desses temas complexos e estimular sua capacidade de análise crítica. Acreditamos que essa abordagem contribuiu para uma maior conscientização e reflexão sobre as questões filosóficas e sexuais presentes em nossa sociedade, ou seja, um despertar à curiosidade filosófica e existencial.

O segundo, que teve como tema *Conceito de sexualidade e biopoder segundo Michel Foucault*, objetivou proporcionar aos alunos uma compreensão crítica sobre a sexualidade e introduzi-los ao conceito de biopoder de Foucault. No trabalho procurou-se estimular um diálogo aberto sobre o tema e desafiá-los a questionar as normas sociais e os mecanismos de controle da sexualidade na sociedade contemporânea, a partir da compreensão de informações divulgadas nas redes sociais. A introdução ao conceito do biopoder possibilita uma análise das práticas de normalização da vida sexual, revelando como esses mecanismos se manifestam no controle dos corpos e no comportamento individual.

O terceiro momento pretendeu discutir: *Conceito de biopoder e disciplina segundo Michel Foucault*. A escolha do tema se deu pela importância de se ter uma compreensão das dinâmicas de poder e de controle na sociedade contemporânea, especialmente em relação à regulação dos corpos e comportamentos individuais e que se expressam tanto nas redes sociais, nos espaços escolares e da comunidade, como na mídia, de modo geral. Considerando o contexto educacional e social da pesquisa, notou-se que era fundamental abordar questões que promovessem uma reflexão crítica sobre os mecanismos de poder e de disciplina presentes nas instituições e nas relações sociais.

Foucault oferece uma perspectiva teórica rica para analisar esses fenômenos em sua obra *Vigiar e Punir*. Ao introduzir alguns conceitos contidos nesta obra, os estudantes foram incentivados a

questionar como o poder se manifesta em suas vidas cotidianas, permitindo uma compreensão mais ampla das estratégias de controle social e das implicações éticas e políticas desses mecanismos de poder. Essa abordagem desafia os estudantes a refletir sobre a relação entre poder, saber e práticas de normalização, contribuindo para o desenvolvimento de uma consciência crítica diante das questões sociais, culturais e educacionais e da valorização de um *ethos* que possa se expressar em práticas de tolerância, respeito ao diferente, valorização dos gêneros e do ser humano enquanto pessoa.

O quarto, que teve como tema *Desconstrução de estereótipos e preconceitos, Ética sexual e relações de poder, educação sexual e inclusão*, foi realizado para atender a necessidade de uma abordagem nas questões centrais para a formação ética dos estudantes em relação à sexualidade e às dinâmicas de poder atuais. É essencial debater temas que afetam diretamente suas vidas e experiências, promovendo uma visão inclusiva e respeitosa da diversidade humana.

Abordar estereótipos e preconceitos visa desconstruir visões discriminatórias que permeiam as relações sociais. Como afirma Branco (2020), significa assumir uma resistência diante da violência institucional e institucionalizada. Discutir a educação sexual e as relações de poder é crucial para o desenvolvimento de uma consciência crítica, ajudando os estudantes a compreenderem as implicações éticas de suas atitudes. A educação sexual é vital para o desenvolvimento dos jovens, além de tentar promover um ambiente escolar que valorize a diversidade de orientações sexuais e identidades de gênero.

Por fim, ao discutir o tema: *Avaliação do projeto, discussão sobre aprendizados e coleta de feedbacks*, pretendeu-se refletir sobre o impacto do projeto e garantir um processo de aprendizagem contínuo. Esta etapa foi crucial para avaliar quanto os estudantes internalizaram os conceitos discutidos ao longo da realização da intervenção. Desse modo, foi o momento de se estabelecer uma avaliação qualitativa de todo o processo experimentado até o

momento. Também visou promover a reflexão crítica, permitindo que os estudantes expusessem o que aprenderam e como isso afetou suas percepções e atitudes.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

As atividades da intervenção tiveram início com um diálogo, criando um espaço para que os estudantes compartilhassem as experiências vividas e os sentimentos. Em seguida, um questionário foi entregue aos estudantes e a turma foi dividida em blocos para que realizassem pesquisas de campo. As perguntas foram organizadas de modo que se relacionassem com questões sobre sexualidade, filosofia, Michel Foucault, o universo familiar, sala de aula, professores, escola e comunidade escolar.

Como resultado, pode-se inferir que os estudantes compreendem a abrangência dos conceitos fundamentais de Foucault. Todos os grupos demonstraram entendimento sobre heteronormatividade, biopoder, normas e controle social. Eles também reconheceram a influência da família, da igreja e da escola na regulação dos comportamentos sexuais, enfatizando a importância de evitar preconceitos e respeitar a diversidade sexual. De igual modo, notou-se que os estudantes conseguiram internalizar e refletir sobre os conceitos foucaultianos, aplicando-os ao contexto de suas próprias experiências e observações sobre a sociedade contemporânea.

Ao responderem sobre sexualidade, constatou-se que 28% dos estudantes entendem-na como uma relação entre um casal composto por um homem e uma mulher, materializando a concepção denominada de tradicional e relacional da sexualidade, possivelmente influenciada por normas sociais e educacionais que enfatizam a sexualidade no contexto de relacionamentos estáveis e heteronormativos. Outros 56% dos estudantes associam o termo sexualidade diretamente ao ato de praticar sexo, demonstrando que

a maioria dos estudantes tem uma visão física da sexualidade, limitando o conceito ao ato sexual em si. Provavelmente, essa perspectiva reflete a ausência de educação sexual, que inclui aspectos emocionais, sociais e psicológicos. Já 8% dos estudantes demonstraram uma compreensão mais abrangente da sexualidade, reconhecendo-a como parte da identidade pessoal e da percepção de si, o que está mais alinhado às discussões contemporâneas que consideram dimensões como identidade de gênero, orientação sexual e o desejo — um componente fundamental da sexualidade. Por fim, 8% expressaram sentimentos de relutância ou vergonha ao abordar o tema, o que pode indicar um desconforto ou falta de familiaridade com a temática. Esse dado sugere que a sexualidade ainda é percebida como um assunto sensível e, possivelmente, estigmatizado entre os estudantes, evidenciando a necessidade de um ambiente mais seguro, acolhedor e inclusivo para o desenvolvimento de discussões significativas sobre o tema.

As respostas possivelmente refletem valores e normas culturais do conjunto de estudantes que participaram da intervenção. Esses dados apontam para a importância de um trabalho colaborativo e pedagógico que contribua para ampliar e enriquecer a compreensão sobre o tema, promovendo um ambiente escolar mais inclusivo e respeitoso.

A pesquisa também indicou que alguns estudantes se sentiram desconfortáveis e não participaram da atividade. Três estudantes se recusaram a participar, mesmo após a explicação sobre a relevância da atividade. Além disso, durante os encontros, foi possível observar certo desconforto por parte de alguns discentes, que estavam rindo ou com conversas paralelas. Teve até o questionamento se as aulas eram sobre sexo. Essas reações demonstram tanto a curiosidade, quanto a tensão em torno do tema, revelando o estigma para se discutir o tema da sexualidade no espaço escolar.

No entanto, um grupo de estudantes comentou que as aulas de Filosofia seriam mais interessantes se abordassem esse tipo de assunto, pois o que estavam estudando eram conteúdos denominados por eles como chato. Em outras falas, notou-se a

opiniões do tipo: “pensei que só falava nesse assunto na aula de Ciências”. O dizer do estudante revelou a percepção limitada sobre onde e como a sexualidade pode ser discutida no ambiente escolar. Além disso, ao final da intervenção, discentes queriam participar de forma mais ativa das discussões, mas se sentiam envergonhados para exporem as próprias ideias.

Quanto às respostas obtidas, constatou-se também que os estudantes percebem que a escola ainda não está adequadamente preparada para desenvolver a discussão de determinados temas em sala de aula. Há uma nítida necessidade de atualização e revisão curricular, além de uma maior integração de metodologias e recursos que abordem esses temas de forma mais eficaz. A escola pode desempenhar um papel fundamental em promover um ambiente de discussão aberto e seguro, oferecendo uma educação sexual mais abrangente e inclusiva, respeitando a privacidade dos alunos.

Dessa forma, cada unidade escolar não só transmite conhecimento, mas também regula e influencia as práticas sociais e os comportamentos, exercendo uma forma de biopoder que pode contribuir para a construção de uma sociedade mais informada e consciente. Isso implica dizer que a escola deve focar em criar um currículo abrangente, diversificar as metodologias de ensino, incorporar *feedback* dos alunos, investir na formação dos professores e criar espaços democráticos de discussões.

A análise das respostas também revelou que há uma diversidade de experiências e interesses dos estudantes em relação à educação sexual, com a necessidade de ampliar e melhorar as oportunidades pedagógicas nessa área. Nesse sentido, a relevância da reflexão filosófica de Foucault para o assunto torna-se relevante. No entanto, a ausência de informações sobre os conceitos e reflexões desenvolvidas por ele refletem a necessidade de uma abordagem educacional ampla, inclusiva e que introduza teorias críticas e complexas desde cedo, a fim de provocar um diálogo com filósofos e filósofas que tenham desenvolvido reflexões hodiernas. Isso não apenas enriquecerá a compreensão dos alunos sobre as

dinâmicas de poder e controle na sociedade, mas também promoverá um pensamento mais profundo sobre suas próprias experiências na escola e além dela.

Abordar os conceitos foucaultianos tende a contribuir significativamente para uma educação que constitua, nos estudantes, habilidades de pensar criticamente e agir de maneira informada em um mundo cada vez mais complexo e multifacetado. Considerando que Foucault discute como as instituições empregam estratégias disciplinares para regular e moldar o comportamento dos indivíduos, incluindo a imposição de normas que são internalizadas por cada um, também descreve a sociedade como um espaço onde a vigilância não é apenas imposta de cima para baixo por autoridades visíveis, mas também internalizada pelos próprios indivíduos.

Assim, por ser uma instituição disciplinar, a escola não apenas regula diretamente o comportamento através de normas, mas também influencia a formação da autopercepção e da autorregulação dos indivíduos. Essa internalização das práticas disciplinares permite que o controle social promovido pela escola se torne mais sutil e eficaz, uma vez que os indivíduos seguem as regras devido a uma supervisão externa. Assim, a vigilância e o controle social se tornam processos intrínsecos à vida cotidiana, resultando em uma forma de poder.

A escola se estrutura em torno dessa rede de normas e práticas de vigilância, refletindo um modelo de controle social onde o poder é exercido de maneira menos visível. Isso cria a sensação de constante monitoramento. Nas respostas, os estudantes mencionaram que coordenadores, professores, diretores, porteiro e até mesmo guardas monitoram o comportamento dos alunos. Isso reflete uma vigilância física presente tanto dentro, quanto fora da sala de aula. Há menção de intervenções diretas como chamar os alunos para conversar, assinar advertências e convidar os responsáveis para se dirigirem para a direção da escola em caso de comportamento inadequado.

A vigilância constante pode impactar a autonomia dos alunos, restringindo sua liberdade e autonomia ao impor normas e regras que moldam o comportamento. Assim, as práticas de vigilância e controle na escola afetam não apenas o comportamento dos estudantes, mas também suas identidades e relações de poder dentro do ambiente escolar. É essencial encontrar um equilíbrio entre a necessidade de segurança e a promoção da autonomia. Isso pode envolver revisar práticas de vigilância para garantir que sejam justas, respeitosas e eficazes na promoção de um ambiente educacional seguro e acolhedor.

Em outra questão, os estudantes, na casa dos 80%, responderam que não existem programas ou iniciativas específicas relacionadas à saúde mental e à educação sexual na escola, revelando uma lacuna significativa na abordagem educacional em relação a esses temas cruciais. Apenas 20% dos alunos, aproximadamente, afirmaram que existem, embora tenham apontado que eles são limitados e possivelmente insuficientes para atender as necessidades de todos e de todas.

Tendo em vista a ideia de biopoder de Foucault, a falta de programas sobre sexualidade pode ser interpretada como uma maneira de manter o controle sobre a informação e os corpos dos alunos. Ao não oferecer educação sexual adequada, a escola está, de certa forma, regulando e controlando o conhecimento e as práticas sexuais dos estudantes. Essa impressão encontra ressonância nas obras de Foucault, quando afirma que as instituições, a exemplo da escola, desempenham um papel crucial na normatização dos comportamentos. A ausência de políticas inclusivas indica uma falha em desafiar as normas hegemônicas, perpetuando assim a marginalização de identidades sexuais diversas. A falta de políticas de inclusão e respeito à diversidade sexual revela uma falha na governamentalidade da escola em promover um ambiente seguro e acolhedor para todos os estudantes.

A escola deve fornecer apoio e recursos educacionais para alunos LGBTQIAPN+, como, por exemplo, grupos de apoio, e incluir

temas de diversidade sexual nos programas de saúde mental e bem-estar. Também capacitar os professores para lidar com questões de diversidade sexual de maneira sensível e informada, a exemplo da criação de ambientes inclusivos e estratégias para apoiar alunos LGBTQIAPN+.

Com base nas respostas obtidas, pode-se concluir também que os discentes destacam a necessidade de uma abordagem educacional mais inclusiva e aberta em relação à sexualidade. A falta de discussões estruturadas sobre o tema e a dependência das interações entre colegas para obter informações, revelam uma lacuna na educação sexual que pode perpetuar a normatividade e excluir outras formas de expressão sexual. Implementar políticas educacionais que promovam a inclusão e o respeito à diversidade sexual é essencial para criar um ambiente escolar que apoie o desenvolvimento saudável e inclusivo das diversas identidades estudantis.

CONCLUSÃO

O projeto de intervenção foi de grande importância não somente para fazer com que os estudantes entrassem em contato com um filósofo contemporâneo, mas por possibilitar um momento em que expressam, de maneira livre e consciente, suas inquietações, angústias e perplexidades diante de um tema como sexualidade.

Vê-se, portanto, que a necessidade de se criar um ambiente escolar seguro e acolhedor para todos os alunos, independentemente de sua orientação sexual, é essencial. Isso inclui políticas antidiscriminação, apoio emocional e recursos educativos adequados. Trabalhar em parceria com as famílias e a comunidade escolar para implementar a educação sexual pode ampliar o impacto da escola na vida das pessoas de forma significativa.

No que diz respeito ao tema da sexualidade, percebe-se que a abordagem filosófica era algo novo para os estudantes. Durante as discussões, ouviram-se comentários, como: “É por isso que hoje em

dia tem tantas pessoas que acham errado falar sobre esse assunto” ou “por isso, que algumas pessoas falam que tem que se casar”. O falar dos discentes evidencia uma reflexão sobre a liberdade individual em contraposição às normas religiosas.

As respostas dos/das discentes apontam para uma crítica aos mecanismos de controle, enfatizando a importância da liberdade individual e a injustiça percebida na imposição de normas e valores. A interpretação dos textos de Foucault colaborou com o entendimento de que as percepções sobre a injustiça resultam do poder disciplinar exercido pela família, pelas instituições religiosas ou pelo conjunto da sociedade.

Esta pesquisa permitiu uma reflexão profunda sobre as estruturas de poder que permeiam as discussões sobre sexualidade. Desafios foram superados, mas também houve o testemunho do impacto positivo das discussões na sala de aula. Esta experiência fortaleceu o compromisso com uma educação que valoriza a diversidade sexual.

Em suma, esta pesquisa reafirma a importância de compreender a sexualidade como um constructo social e político, como um problema filosófico. Os resultados destacam a necessidade urgente de políticas educacionais que reconheçam e respeitem as diversas expressões da sexualidade, de modo a contribuir para uma sociedade mais justa e democrática.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Denise Bastos de. **Gênero e sexualidade na escola**. Instituto de Humanidades, Artes e Ciências – Universidade Federal da Bahia (UFBA). Superintendência de Educação a Distância, Salvador, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: a educação é a base**. Brasília, 2018.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade: a vontade saber**. 22.ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2012.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. 11.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*. 20.ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Dados censitários econômicos*. Disponível em < <http://www.ibge.gov.br/censoeconomico> >. Acesso em 15 de dezembro de 2024.

LEITÃO, C. Elaborando um projeto de intervenção local para enfrentar a violência na escola. In: ASSIS, S. G., CONSTANTINI, P., AVANCI, J. Q., NJAINE, K. *Impactos da violência na escola: um diálogo com professores*. 2.ed. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2023. p. 263-286.

OCDE. *A educação no brasil uma perspectiva internacional*. Disponível em < <https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2021/06/A> >. Acesso em 12 de fevereiro de 2024.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E ESPORTES DE PERNAMBUCO. *Currículo de Pernambuco: ensino médio*. União dos Dirigentes Municipais de Educação. Recife, 2021.

Capítulo 2

LOUCURA, SABER-PODER EM MICHEL FOUCAULT E O FILME *BICHO DE SETE CABEÇAS*: UMA PROPOSTA PARA EXPERIÊNCIA FILOSÓFICA NO ENSINO MÉDIO

Marcella Aparecida Schiavo Trava³
Stela Maris da Silva⁴

INTRODUÇÃO

Eu pensei em escrever uma história que nunca apareceria, a dos loucos. O que é ser louco? Quem decide? A partir de quando? Em nome de que? (...). Nascia, então, a seguinte questão: como tão pouco saber pode gerar tanto poder? (...) (Foucault, 2006, p. 70).

Questionamentos como esse e tantos outros lembram a importância de render homenagens aos 40 anos da morte de Michel Foucault (1926-1984), datado no último dia 25 de junho. O seu legado ajuda a atualizar o presente e os problemas que atravessam a contemporaneidade, o que de fato se faz presente neste estudo.

Michel Foucault, filósofo francês contemporâneo, historiador, arquivista, ativista, quase impossível de ser definido, construiu importante obra sobre a constituição do sujeito. Em diferentes perspectivas analisou, pesquisou a produção dos saberes e suas

³ UNESPAR - Universidade Estadual do Paraná. Programa de Mestrado Profissional em Filosofia - PROF-FILO 2024.

⁴ UNESPAR – Universidade Estadual do Paraná. Campus Curitiba II.
UNESPAR – Universidade Estadual do Paraná. PROF-FILO – Programa de Mestrado Profissional em Filosofia. Campus União da Vitória.

práticas, estudou como as relações de poder foram se modificando ao longo da história e do contexto social e como contribuíram para a normalização do que se compreende por normalização e controle dos corpos, além de pensar uma ética da existência. Dedicou-se a estudar como se deu a produção de verdades de poder, loucura, a construção do anormal, as relações de poder e possíveis resistências. A obra, *História da Loucura* é um marco que, possibilitou estabelecer a conexão entre a loucura e a narrativa de como o saber-poder se exerce dentro de uma sociedade, através de ações e discursos, enquanto mecanismo excludente. Ela se faz referência, pois apresenta uma crítica da razão, mostra os limites desta razão e o que ameaça a ordem.

Diante desse cenário teórico filosófico vasto, instigante e complexo e das problemáticas que foram surgindo com as mais desafiadoras situações vivenciadas, enquanto assistente social e professora de filosofia, o presente estudo é resultado da dissertação apresentada no Programa de Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO), *Campus* União da Vitória/PR, no ano de 2024⁵, com a orientação da Professora Dra. Stela Maris da Silva. As nossas inquietações levaram ao seguinte problema de pesquisa: Quais as contribuições da concepção de loucura, saber-poder, em Michel Foucault, para a análise da obra fílmica *Bicho de Sete Cabeças* (2000), em uma experiência didático pedagógica, realizada com estudantes e professores (as) de colégios estaduais, de ensino médio e de jovens e adultos, no município de Sabáudia, norte do estado do Paraná?

O objetivo geral da pesquisa teve como foco analisar quais as contribuições da concepção de loucura, saber-poder, em Michel Foucault, para o estudo do filme *Bicho de Sete Cabeças* (2000), na disciplina de filosofia. Com tal objetivo de pesquisa buscou-se observar como os (as) estudantes compreendiam a loucura em sala

⁵ TRAVA, Marcella Aparecida Schiavo. *Loucura, Saber-Poder em Michel Foucault e o filme Bicho de sete cabeças: Uma proposta para experiência filosófica no ensino médio*. Dissertação (Mestrado em Filosofia) / PROF-FILO, Unespar *Campus* União da Vitória Pr. Marcella Aparecida Schiavo Trava. -- União da Vitória-PR, 2024. 130 f.

de aula, com base na visão de loucura para Foucault. E como o saber-poder era percebido a partir da teorização e análise fílmica.

Como já apontado, a própria experiência enquanto assistente social no serviço público me constituiu como uma pessoa com muitas inquietações, questionamentos e recusas. Devido aos deslocamentos na vida pessoal e profissional, quando assumi o magistério público, me tornando professora de filosofia, as inquietudes decorrentes das práticas se acentuaram. Comecei a vivenciar um novo espaço de trabalho, com novas pessoas, porém com os mesmos e intensos questionamentos. Não só no campo profissional, mas na vida pessoal. Percebi, independente do ambiente profissional, que a minha busca sempre foi tentar apreender o visível, o mesmo, mas ao mesmo tempo, ampliar o olhar para ver o invisível, o que está nas adversidades como ponto de poder e nela atuar para buscar alternativas para resistir e talvez encontrar soluções.

O estudo foi dividido em partes denominadas de “tomadas”, pois, assim como na gravação de um filme, entende-se que se faz necessário registrar todas as cenas, com o máximo de detalhes e experimentações possíveis.

As “tomadas” deste estudo fazem alusão a trilha sonora do filme *Bicho de Sete Cabeças* (2000), oportunizando o conhecimento e enfatizando a importância da presença musical na composição de uma metragem.

TOMADA 1: NÃO DÁ PÉ, NÃO TEM PÉ NEM CABEÇA

Neste primeiro momento, reflito como a experiência profissional, atuando como assistente social, contribuiu para o cerne desta pesquisa. Atuando por dezesseis anos no serviço público, pude vivenciar as mais diversas situações envolvendo crianças e adolescentes, suas respectivas famílias e instituições. Desses anos, sete deles foram dedicados à promoção da saúde mental, na qual estive a frente da coordenação dos serviços

ofertados no Centro de Atenção Psicossocial (CAPS)⁶. Na ocasião orientava pessoas, famílias, escolas e comunidade atendendo tais especificidades. E pasmem! As organizações sociais e normativas institucionais refletem as sombras do controle e exclusão “daqueles” que não se submetem aos micropoderes dos dispositivos institucionais.

Enquanto atuava na área de saúde mental, não percebia e não tinha o conhecimento sobre os micropoderes envolvidos nas relações normalizadas, institucionalizadas. O que buscava eram conhecimentos que dessem conta dos anseios, que ajudassem a entender as necessidades trazidas pelas pessoas, família, pelas escolas e pelo serviço de convivência. Por não ter a noção das relações de “micro” e “macro” poder, me sentia incomodada e angustiada. Acatava, muitas vezes, as ordens, tanto do poder público, como do poder judicial, mas não compreendia a relação saber-poder que estava atrelada em todas as ações e situações.

Com uma trajetória acadêmica em andamento e com muitas inquietações e angústias, em 2016, a licenciatura em filosofia trouxe outros elementos e oportunidades: a experiência em sala de aula. Oportunidade que me fez refletir sobre uma possível transição de carreira de assistente social para professora de filosofia. Assim, meu ingresso no PROF-FILO, no ano de 2022, permitiu um contato aprofundado com as obras de Michel Foucault e a discussão pertinente das “relações de poder”.

No âmbito da filosofia, refletia e sentia ainda mais as questões que tanto me inquietavam no serviço social. Me levando a pensar sobre o filme *Bicho de Sete Cabeças (2000)*, um longa brasileiro que sempre esteve presente, de um modo ou outro, na minha trajetória.

Contudo, essas inquietações se fizeram plácidas a partir do ingresso no programa de Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-

⁶ Centro de Atenção Psicossocial - Serviço de saúde de caráter aberto e comunitário voltados aos atendimentos de pessoas com sofrimento psíquico ou transtorno mental e decorrentes do uso de álcool, crack e outras substâncias. Implantados desde 2002, substituem os hospitais psiquiátricos. Disponível em: <https://www.gov.br/saude>. Acesso em : 03. mar. 2023.

FILO), na qual estabeleci contato com as obras de Michel Foucault, principalmente na temática de poder e loucura.

A leitura e os estudos foram, incessantemente, meu refúgio, na ânsia por respostas, por descobertas e por quietude. E a bonança se fez presente a partir do contato com as obras de Foucault, como *Vigar e Punir*, *Microfísica do Poder* e, em especial, *História da Loucura*, que me levaram a perceber a importância das mudanças de “olhar”. E pude perceber que as inquietações, questionamentos e repúdios não iriam me levar à lugar nenhum enquanto minha prática não estabelecesse uma conexão com o meu pensar sobre essas experiências e vivências desafiadoras.

Através da teoria foucaultiana, as minhas reflexões e práticas passaram a ser de curiosidades e inovações nas experiências educacionais possíveis. Experiências essas que, neste trabalho de pesquisa, são expressas no âmbito da sala de aula, pois o objeto de estudo nesta pesquisa se refere às essas experiências e discussão da loucura, relacionada ao poder, em sala de aula enquanto professora da disciplina de filosofia.

A experiência relatada me levou a reconhecer os dispositivos de controle encontrados nas instituições e nas práticas: família, escola, medicina, entre tantos outros. Assim, nesse ponto, trata-se de enfatizar a importância dos argumentos de Michel Foucault no que se referem aos mecanismos de administração e controle dos corpos e como esses mecanismos perpassam e são renovados nas práticas e normativas sociais.

Contudo, foi em sala de aula que a inquietude da discussão sobre a loucura me fez pensar que crianças e adolescentes têm histórias, situações que precisam ser consideradas e não julgadas. Com esse ponto de partida, os anseios e a busca curiosa relacionada a palavra loucura e o controle dos corpos passaram a ser considerados uma experiência possível e inovadora. Tema bastante instigante, o que no PROF-FILO, a partir do teórico Michel Foucault, filósofo orientador deste trabalho, possibilita a oportunidade de uma experiência possível enquanto professora pesquisadora.

TOMADA 2: NÃO DÁ PÉ, NÃO É DIREITO, É SABER, É PODER, É LOUCURA: ROTEIRO DA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA

Na tomada dois da pesquisa, faço observações e levantamento quanto a diminuição do papel da disciplina de filosofia na formação básica dos (as) alunos (as) e a inviabilidade das possibilidades de autonomia do (a) docente em apresentar, em sala de aula, problemáticas que vêm ao encontro da realidade, pois são questões a serem consideradas e pontuadas. Porque problematizar a loucura em aula seria um desafio não só como prática pedagógica, mas, devido a diminuição da carga horária da disciplina e da estrutura curricular, um agravo ao sistema.

O planejamento disposto no Currículo da Rede Estadual de Ensino (CREP-PR) e no Currículo Priorizado no Estado do Paraná estabelecem uma estrutura com conteúdo programados e disponibilizados no sistema de registro que "priorizam" conteúdos considerados essenciais. Isso reforça o detrimento em contextualizar a loucura em sala de aula sem um encontro com o currículo priorizado.

Tendo em vista as dificuldades mencionadas acima, porém com o objetivo da pesquisa estabelecido, se fez necessário adentrar na própria prática da sala de aula. Com essa definição foi possível fazer o estudo sobre a loucura no ambiente escolar. Enfatizou-se a importância dos argumentos de Michel Foucault no que se refere aos mecanismos de exclusão e controle dos corpos e como esses mecanismos perpassam e são renovados nas práticas e normativas sociais. Sendo esse controle encontrado nas instituições e nas práticas, tais como família, escola, serviço social, medicina, entre tantos outros.

*"Refus, curiosité et innovation"*⁷, recusa, curiosidade, inovação são palavras princípios que, para Foucault, orientam a ação, pontos

⁷ FOUCAULT, M. L'origine de l'herméneutique de soi, Conférences prononcées à Dartmouth Collège, 1980, 2013. p. 154.

de partida para perguntar o nosso campo atual de experiências possíveis com base em um pensamento crítico numa ontologia da atualidade. Assim, as leituras e os estudos foram, incessantemente, meu modo de recusar, de curiosamente orientar a inovação nas possíveis respostas, por descobertas, por quietude e inovação. Os contatos com as obras de Michel Foucault me levaram a perceber a importância de fazer deslocamentos. As inquietações, questionamentos e a recusa não iriam me levar à lugar nenhum enquanto minha prática não estabelecesse uma conexão com o meu pensar dessas experiências e vivências de modo a não pensar como pensava antes.

Para a metodologia do trabalho empírico, utilizei o termo “decupagem”, menção ao plano e planejamento da experiência pedagógica e vivência em sala de aula. Descrevo a discussão da loucura no ambiente escolar divididas em dois cenários: cenário 1 (estudantes) e cenário 2 (professores (as)), onde, os sujeitos mencionados realizaram análise fílmica sobre o tema loucura e saber-poder.

Como parte da metodologia, descrevo considerações e observações individuais do filme escolhido para este estudo, *Bicho de Sete Cabeças*, dirigido por Laís Bodanzky, lançado em 2000, baseado no livro autobiográfico do curitibano Austregésilo Carrano Bueno (1957-2008), “Canto dos Malditos”, na qual relaciono a história narrada no filme com a teoria foucaultiana.

A presente pesquisa se desenvolveu como uma prática pedagógica no contexto da educação básica pública, envolvendo duas instituições de ensino do município de Sabáudia, no norte do Paraná: o Colégio Estadual Hermínia Rolim Lupion e o Colégio Estadual Sabáudia, que atendem, respectivamente, ao Ensino Médio regular e à modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA). O estudo assumiu uma abordagem qualitativa, com inspiração foucaultiana, centrando-se na ideia de “experiência” como categoria teórico-metodológica.

Foucault afirma que a experiência filosófica se dá na medida em que se rompe com o modo tradicional de pensar e se estabelece

uma relação crítica com o presente. Por isso, mais do que investigar um “objeto externo”, a pesquisa se propôs como um processo formativo para os sujeitos envolvidos – professora, estudantes e professores (as) colaboradores (as) – em que a prática de ensino se torna também prática de reflexão e resistência.

A metodologia foi aplicada entre os anos de 2022 e 2023 e envolveu três turmas: duas do 3º ano do Ensino Médio (turmas B e C) e uma da EJA (turma 03), totalizando 62 estudantes, com idades variando de 16 a 55 anos. A experiência foi dividida em sete etapas, organizadas em aulas expositivas e práticas, conforme quadro abaixo:

Quadro 1 – Roteiro Metodológico da Prática Pedagógica

AULA	ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS	OBJETIVOS
Aula 01	Discussão da temática loucura através de dinamização de roda de conversa.	Oportunizar a verbalização e manifestação sobre a temática proposta.
Aula 02	Aula expositiva.	Apresentar o filósofo Michel Foucault, vida, suas fases e algumas das principais obras.
Aula 03	Aula expositiva.	Apresentar o pensamento foucaultiano em relação a loucura.
Aula 04	Aula expositiva.	Apresentar do pensamento de Foucault sobre as relações de poder-saber e os mecanismos de controle.
Aula 05 e 06	Exibição do filme: <i>Bicho de Sete Cabeças</i> e aplicação do questionário analítico.	Fazer o levantamento de dados sobre as percepções dos (as) estudantes, relacionando as cenas do filme com a teoria foucaultiana.
Aula 07	Aula prática: realização de “storyboard”.	Obter dados objetivos (concretizar), através de desenhos sequenciais das cenas, as percepções descritas no questionário analítico.

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

As aulas foram conduzidas pela própria pesquisadora, docente de Filosofia. A coleta de dados foi realizada por meio de

questionários reflexivos, observações em sala e registros visuais das atividades desenvolvidas.

A escolha do filme *Bicho de Sete Cabeças* (2000), dirigido por Laís Bodanzky e baseado na obra *Canto dos Malditos*, de Austregésilo Carrano Bueno, se deu pela forte correspondência com os temas estudados, especialmente a institucionalização da loucura e a violência simbólica e física imposta aos sujeitos considerados desviantes.

Conforme Veiga-Neto (2011), a experiência pedagógica inspirada em Foucault rompe com os modelos tradicionais de ensino, ao valorizar o imprevisto, o questionamento e a problematização dos discursos. Assim, a prática foi concebida não apenas como aplicação de conteúdos, mas como experiência filosófica vivida, centrada na escuta, no olhar e na criação de significados.

Posteriormente à vivência com os (as) estudantes, teve início o trabalho de pesquisa com os (as) professores (as) do Colégio Estadual Hermínia Rolim Lupion, com uma proposta semelhante.

A proposta feita aos (as) 25 professores (as) lotados (as) no estabelecimento de ensino ocorreu no início do ano de 2023, na qual condizia em assistir ao filme *Bicho de Sete Cabeças* (2000) e responder um questionário analítico específico, apenas dez professores (as) se prontificaram em participar da pesquisa, sendo sete professores (as), duas pedagogas e a vice-diretora. O questionário foi enviado aos (as) participantes de forma virtual, assim como o *link* de acesso ao filme em questão.

Ressalta-se que não foi realizado nenhum debate ou discussão sobre a teoria de Michel Foucault com os (as) professores (as), nem foi solicitado pesquisa ou algo específico. Apenas foi sugerido que eles (as) assistissem ao filme e respondessem ao questionário.

Dos dez professores (as) participantes, apenas seis responderam ao questionário, sendo que os outros quatro justificaram a não realização da proposta.

TOMADA 3: FEZ UM BICHO DE SETE CABEÇAS: A APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Neste momento, apresento a análise da prática, na qual, na dissertação está estruturada a partir de dois eixos principais: as percepções dos (as) estudantes e as contribuições filosóficas resultantes da experiência com o filme *Bicho de Sete Cabeças (2000)*, sempre à luz dos conceitos de Michel Foucault, contribuindo para que estudantes e professores (as) pudessem repensar, construir e formar conceitos e não apenas serem meros espectadores (as) de conteúdo.

Na primeira etapa com os (as) estudantes, a roda de conversa revelou percepções diversas sobre o conceito de loucura. Expressões como “gente doida”, “quem fala sozinho”, “quem vive trancado no hospício” ou ainda “quem toma remédio controlado” apareceram com frequência nas falas dos (as) estudantes. Houve também associação entre loucura e violência, imprevisibilidade ou incapacidade de convivência. Esses discursos reiteram a análise de Foucault (2006), segundo a qual a loucura, na modernidade, é marginalizada por meio de dispositivos de exclusão, seja pelo isolamento institucional, seja pela medicalização.

A prática evidenciou como esses discursos continuam presentes no imaginário coletivo, mesmo entre jovens.

Contudo, foi proposto à turma 3, do Ensino de Jovens e Adultos, uma dinamização na qual deveriam levantar entre colegas de outras séries, professores (as) e funcionários (as), a definição de loucura, em uma única palavra. o que resultou no poema abaixo:

Diz ser loucura,
por assim dizer, o suicídio.
Um distúrbio emocional, uma perturbação.

Diz ser loucura,
uma alucinação, um louco
da cabeça, um surto, uma depressão.

Diz ser loucura,
um maluco desvairado,
um desequilibrado, um maluco desconexo.

Diz ser loucura,
um doido, um insano,
que, em um devaneio, é demente
transtornado.

Alunos (as) EJA

Após as aulas expositivas referente a teoria foucaultiana, a partir da exibição do filme e dos debates subsequentes, houve uma mudança perceptível entre os (as) estudantes. Levou-se em consideração a observação individual de cada um (a) dos (as) alunos (as) e suas percepções expressas em falas e escritas da história narrada no filme, fazendo a relação com a teoria foucaultiana. Buscou-se fazer uma análise sobre a constituição do sujeito, personagem "louco" do filme, o discurso, muitas vezes silenciado e as relações de poder que o personagem estava inserido, através da prática pedagógica com os (as) estudantes que se deu a partir da resposta de questionário analítico enquanto assistiam o filme.

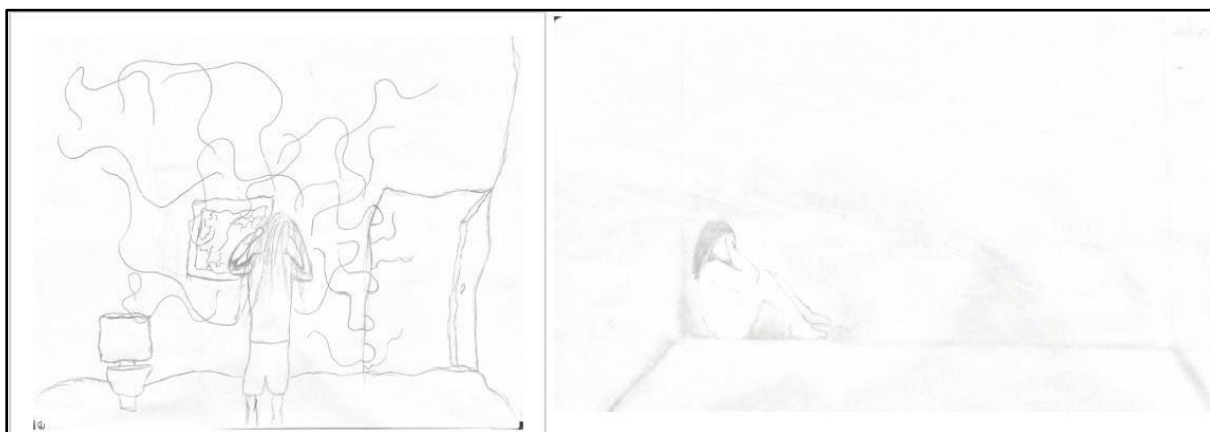
Tal experiência oportunizada para aos discentes contribuiu para discussões pertinentes a temática, com exploração de conceitos, indagações e a recusa daquilo que se pensava antes, como a reflexão escrita do estudante abaixo:

"Eu achava que loucura era doença. Mas vendo o filme e ouvindo as aulas, entendi que ser chamado de louco pode ser só uma forma de alguém controlar você" (estudante, Turma B).

A atividade final com os (as) estudantes se deu a partir da produção das percepções, através da criação de *storyboard*, das cenas escolhidas na análise do questionário, sendo reproduzidas através de desenhos.

Na imagem abaixo, produzida pelo estudante da turma C, pode-se observar que o mesmo registra a cena em que o personagem tem uma crise devido aos traumas vivenciados na primeira internação e seu isolamento no quarto após alta.

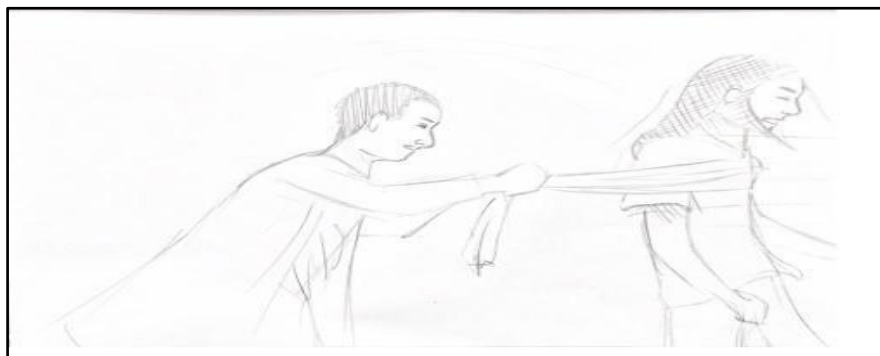
FIGURA 01 – TURMA C



Fonte: Adaptada Estudante (2022)⁸

A cena (Figura 02) retratada abaixo, diz respeito ao exato momento do filme em que o enfermeiro consegue conter o personagem principal com o lençol, interrompendo assim sua fuga do hospital psiquiátrico. Fica evidente a representação do poder pela contenção física e do saber-poder da medicina, na qual tal conduta condizia com o tratamento da época.

FIGURA 02 – TURMA B



Fonte: Adaptada Estudante (2022)⁹.

O desenho que ganhou destaque foi da estudante 22, da turma B, que não retratou uma cena do filme, mas nas próprias palavras da aluna: *“eu quis mostrar pelo desenho o quanto o personagem foi silenciado, ele não tinha voz, ninguém ouvia ele”*.

⁸ Imagem registrada em 05/12/2022, Turma C, no Colégio Estadual Hermínia Rolim Lupion.

⁹ Imagem registrada em 07/12/2022, Turma B, no Colégio Estadual Hermínia Rolim Lupion.

FIGURA 03 – TURMA B



Fonte: Adaptada Estudante - Foto 19. (2022)¹⁰

O desenho foi escolhido pela direção do colégio para ser projetado no muro da escola. Tal ação envolveu todos (as) estudantes e corpo escolar.

FIGURA 04 - PRODUTO FINAL



Fonte: Elaborado pela autora – Foto 21. (2023)¹¹

O fato é que a projeção do desenho no muro da escola é algo que irá permanecer por alguns anos, sendo a mostra do produto

¹⁰ Imagem registrada em 07/12/2022, Turma B, no Colégio Estadual Hermínia Rolim Lupion.

¹¹ Imagem registrada em 11/12/2023, Colégio Estadual Hermínia Rolim Lupion.

elaborado pelos (as) estudantes e pela professora pesquisadora enquanto experiência na prática e metodologia pedagógica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência relatada neste artigo evidencia a potência do ensino de Filosofia como espaço de resistência, problematização e construção de novas formas de olhar o mundo. Ao utilizar o pensamento de Michel Foucault como referência teórica e o filme *Bicho de Sete Cabeças* como recurso pedagógico, foi possível articular saberes teóricos, práticas educativas e vivências concretas dos (as) estudantes no cotidiano escolar.

A análise da loucura, não como essência ou patologia individual, mas como categoria construída historicamente por discursos e dispositivos de exclusão, permitiu aos (as) estudantes reconhecerem-se como sujeitos ativos, capazes de questionarem normas, refletir sobre o papel das instituições e propor novos modos de convivência social. A Filosofia, neste sentido, mostrou-se não apenas como uma disciplina, mas como prática de liberdade (FOUCAULT, 2006).

A metodologia empregada — aulas dialógicas, uso do cinema, produção de storyboards — reforçou a importância da abordagem interdisciplinar, estética e crítica para o desenvolvimento do pensamento filosófico, mesmo em contextos adversos, como a precarização do Ensino Médio público e a redução da carga horária da disciplina.

Ao final da experiência, percebeu-se uma transformação tanto na percepção dos (as) estudantes quanto na relação com o conhecimento filosófico. A prática permitiu desnaturalizar discursos medicalizantes e estigmatizantes sobre a saúde mental e mostrou que o ensino de Filosofia pode e deve abordar temas urgentes e sensíveis, conectados à realidade dos (as) estudantes.

Assim, a experimentação realizada na prática pedagógica foi muito além da exibição fílmica, mas uma ação que resultou em uma análise detalhada, atrelada a teoria de Michel Foucault,

contribuindo para que estudantes e professoras pudessem recusar o senso comum e construir conceitos inovando as suas percepções sobre a loucura e poder, assim como o próprio Foucault (2021, p.13) escreve: “existem momentos na vida onde a questão de saber se pode pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê, é indispensável para continuar a olhar e refletir”.

REFERÊNCIAS

BODANZKY, Laís. **Bicho de sete cabeças**. São Paulo, SP, 2000. Buriti Filmes; Gullane Filmes; Dezenove Som e Imagem e Fabrica Cinema – Itália.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

DELEUZE, Gilles. **O que é a filosofia?** São Paulo: Editora 34, 1992.

FONTE: Adaptada Estudante - Figura 01 - Turma C. 2022.

FONTE: Adaptada Estudante - Figura 02 - Turma B. 2022.

FONTE: Adaptada Estudante - Figura 03 - Turma B. 2022.

FONTE: Elaborado pela autora - Figura 04 - Projeção Muro. 2023.

FONTE: Elaborado pela autora - Quadro 1. TRAVA, Marcella Ap. Schiavo. Planejamento Prática Pedagógica. 2024.

FOUCAULT, Michel. **História da loucura na Idade Clássica**. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2006.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. 26. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 42. ed. Petrópolis: Vozes, 2021.

GALLO, Silvio. *Filosofia no ensino médio: o lugar do saber filosófico na escola*. Campinas: Papirus, 2007.

MACHADO, Roberto. *Foucault, a filosofia e a literatura*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

RIBEIRO, Djamila. *O que é lugar de fala*. Belo Horizonte: Letramento, 2017.

SILVA, Stela Maris. Estilística da existência e suicídio: atitude de excesso. *Dorsal. Revista de Estudos Foucaultianos*. Número 15, diciembre 2023, 29-40.

TRAVA, Marcella Aparecida Schiavo. *Loucura, Saber-Poder em Michel Foucault e o filme Bicho de sete cabeças: Uma proposta para experiência filosófica no ensino médio*. Dissertação (Mestrado em Filosofia) / PROF-FILO, Unespar *Campus* União da Vitória PR, 2024.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault e a educação: saber, poder e subjetivação*. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

Capítulo 3

“O QUE PASSOU NÃO CONTA?” A FILOSOFIA E O ENSINO DE FILOSOFIA ENQUANTO ATITUDE-LIMITE: REFERÊNCIAS FOUCAULTIANAS

Stela Maris da Silva¹²
Marcella Aparecida Schiavo Trava¹³

PRIMEIRAS CONSIDERAÇÕES

O que passou não conta? indagarão as bocas desprovidas.
Não deixa de valer nunca. O que passou ensina com a sua
garra e seu mel.

Por isso é que agora vou assim no meu caminho.

Publicamente andando

Com as sabias palavras do poeta início este texto. Tal fragmento do poema: *A vida verdadeira*, foi escolhido por mim para ser a epígrafe da primeira Proposta Curricular de Filosofia do Estado do Paraná, chamada *Proposta Curricular para o Ensino de 2º Grau* (1994). A elaboração, coordenada por mim, na ocasião trabalhando no Departamento de Ensino de 2º Grau, na Secretaria de Estado da Educação do Paraná, teve a consultoria dos Professores Bianco Garcia, da UEL e Celso Favaretto, da USP, bem como a colaboração de vários professores das Universidades Públicas do Paraná (IES) e da Rede Estadual de Ensino Básico, sendo distribuída para todas as Colégios da Rede Estadual que ofertavam Ensino de 2º Grau, à época.

¹² UNESPAR – Universidade Estadual do Paraná. *Campus* Curitiba II.

UNESPAR – Universidade Estadual do Paraná. PROF-FILO – Programa de Mestrado Profissional em Filosofia. *Campus* União da Vitória.

¹³ UNESPAR - Universidade Estadual do Paraná. Programa de Mestrado Profissional em Filosofia - PROF-FILO 2024.

Passados pouco mais de 30 anos, atuando como docente do Mestrado Profissional em Filosofia - PROF-FILO¹⁴, *Campus* União da Vitória, da Universidade Estadual do Paraná, início este texto com o fragmento do poema de Thiago de Mello e mais alguns versos.

O que passou não conta? indagarão
as bocas desprovidas.
Não deixa de valer nunca.
que passou ensina
com sua garra e seu mel.
Por isso é que agora vou assim
no meu caminho. Publicamente andando
Não, não tenho caminho novo.
O que tenho de novo
é o jeito de caminhar.
Aprendi
(o que o caminho me ensinou)
a caminhar cantando
como convém
a mim
e aos que vão comigo.
Pois já não vou mais sozinho.¹⁵

Destaco que o caminho não é novo, pois já naquela época quando trabalhava com as políticas para a volta da filosofia para a Educação Básica, o que objetivava era, além da implantação da disciplina Filosofia em todas as escolas do Ensino de Segundo Grau, fazer uma proposta curricular coerente que contribuísse com os professores no Ensino da Filosofia. Atuando no PROF-FILO, que tem como finalidade a melhoria da qualidade da docência em Filosofia na Educação Básica da qualidade da docência em Filosofia na

¹⁴ O Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO) é um programa de pós-graduação destinado a ofertar curso de mestrado a professores de filosofia do ensino médio ou fundamental, na modalidade profissional, em rede e com abrangência nacional.

O curso, com área de concentração em Ensino de Filosofia, é predominantemente presencial e confere aos estudantes concluintes o título de "Mestre em Filosofia". O PROF-FILO se estrutura a partir de núcleos sediados em Instituições de Ensino Superior (IES) que são responsáveis pela coordenação e execução local do curso. O corpo docente do PROF-FILO – responsável pelas suas atividades de ensino, pesquisa e extensão – é formado por docentes dos núcleos. Disponível em: <http://www.humanas.ufpr.br/portal/prof-filo/prof-filo/>. Acesso em: 5 mai. de 2025.

¹⁵ MELLO, Thiago. A vida verdadeira, 1996, p. 15-18.

Educação Básica¹⁶, vejo que o que tenho de novo é o jeito de caminhar, aprendendo o que o caminho me ensinou.

Caminho, me desloco, experimento, me inquieto a cada nova turma de trabalho na Disciplina de Filosofia na Graduação de cursos de artes, a cada novo curso preparado para o PROF-FILO, a cada orientando(a) de Trabalho de Conclusão de Curso, de Iniciação Científica, de Mestrado¹⁷, a cada projeto e texto que escrevo percebo que a investigação, a pesquisa que faço me modifica e não permaneço a mesma.

E aqui preciso dizer a importância de Michel Foucault na minha trajetória de estudos. “Conheci”, com muitas aspas, este pensador francês quando ainda fazia o curso Normal no Instituto de Educação do Paraná, no início dos anos setenta (1973). À época, um professor de história falou sobre a vinda de Foucault ao Brasil para proferir conferências da PUCRJ, estas foram intituladas “A verdade e as formas jurídicas”, texto este que só fui conhecer muitos anos depois. Ele fez a menção ao Filósofo como alguém que vivia, mostrando que havia pessoas escrevendo filosofia na atualidade. Essa foi a única, entre outras vezes que ele veio ao Brasil (1965, 1973, 1974, 1975, e 1976) que eu, antes dos 20 anos, ouvi falar no pensador francês. Eram tempos de controle de corpos, tempos de censura, tempos que se aprendia a calar. Mas, ainda que não tivesse claro isto, e também quem era Foucault, naquele momento ele era apenas um nome que ficou na minha cabeça. Hoje suspeito que, ao saber de um filósofo que vivia, foi fator definitivo para a minha opção de fazer, logo na sequência, o curso de Filosofia, na PUC (Pontifícia Universidade Católica), onde anos mais tarde, como professora fui

¹⁶ Regimento do PROF-FILO, em seu Art. 5º - A finalidade do PROF-FILO é a melhoria da qualidade da docência em Filosofia na Educação Básica, oferecendo aos profissionais admitidos como seus discentes uma formação filosófica e pedagógica aprofundada, voltada para o exercício da docência da Filosofia, em especial na Educação Básica. (Disponível em: <http://www.humanas.ufpr.br/porta/prof-filo/prof-filo/>. Acesso em: 5 mai. de 2025.

¹⁷ Destaco o trabalho de pesquisa da Marcella Schiavo: TRAVA, Marcella Aparecida Schiavo. *Loucura, Saber-Poder em Michel Foucault e o filme Bicho de Sete Cabeças*. Uma proposta para experiência filosófica no ensino médio. Dissertação (Mestrado em Filosofia) / PROF-FILO, Unespar *Campus* União da Vitória PR, 2024.

desafiada a dar um curso sobre Foucault. Lembro que, nas excelentes aulas do meu curso de graduação em Filosofia, entre 1975 e 1978, não ouvi falar no filósofo francês, mesmo quando em 1976 ele tenha estado em cidades do nordeste e norte do Brasil. Os meus professores, os que me “ensinaram” filosofia, e foram muitos, nos apresentaram a filosofia que ia até o século XVIII. Chegar ao século XIX e XX só foi possível nas bibliotecas dos seminários dos meus colegas queridos, hoje em maioria padres. De lá para cá tenho um caminho de estudos em Michel Foucault que se iniciou com a leitura de *História da Loucura*. Lembro de como me chamou a atenção as referências à várias obras de arte, e depois o encontro com *Las Meninas* de Velásquez, no livro *As palavras e as coisas*, especialmente porque naquele momento eu já atuava na Secretaria de Estado da Educação do Paraná como docente na, então, Faculdade de Artes do Paraná, hoje *campus* da Universidade Estadual do Paraná, e na Pontifícia Universidade do Paraná, do Departamento de Filosofia.

Percebi que aquele Foucault, que eu havia conhecido e escutado o nome na adolescência, tinha saído do meu imaginário e se transformado num filósofo, sem dúvida, que me fez diferente. Bem, mas talvez eu escreva, mais detalhadamente, sobre isso um dia!

Com isto fui me dando conta que cheguei com eles e com tantas outras pessoas até aqui! Dizia Foucault numa entrevista à F. Ewald em maio de 1984, quando questionado sobre o prosseguimento do projeto iniciado na história da sexualidade,

Mudei de opinião. Um trabalho, quando não é ao mesmo tempo uma tentativa de modificar o que se pensa e mesmo o que se é, não é muito interessante. (...) Pensei ter enfim chegado à idade em que nada mais resta a fazer senão desenrolar o que se tem na cabeça. (...) Ora, trabalhar é tentar pensar uma coisa diferente do que se pensava antes.¹⁸

E neste sentido que usei a expressão de Foucault “Eu sou um experimentador e não um teórico [...] em que escrevo para me mudar

¹⁸ FOUCAULT, M. *Dits et écrits*, II. Paris: Gallimard, 2001. p 1487.

e não pensar a mesma coisa de antes”¹⁹.

Foucault e Thiago de Mello, nestas primeiras considerações me fazem ir em frente neste trabalho desafiador de escrever um texto para compor um livro com registros de pesquisadores e mestrandos do PROF-FILO, da Universidade Federal do Tocantins, em Palmas. Tão distante e tão próximo pelos interesses do Ensino de Filosofia, ousei aceitar o convite do Professor Dr. José Soares das Chagas²⁰, a quem agradeço pela oportunidade.

Pensando em uma possível contribuição para quem faz parte deste projeto PROF-FILO e demais professores que trabalham com o Ensino de Filosofia, faço algumas considerações metodológicas, no campo das experiências possíveis, com três palavras, também citadas no texto da Marcella Trava ²¹, e por mim. “*Refus, curiosité et innovation*”²², recusa, curiosidade, inovação. Estas palavras são os princípios que orientaram as ações de Foucault para com os outros. Foucault citou tais palavras em entrevista concedida para Michel Bess, em novembro de 1980, em Berkeley. No que ele chama de campo das experiências possíveis, a recusa, a curiosidade e a inovação, são pontos de partida para perguntar qual é o nosso campo atual de experiências possíveis, numa ontologia da atualidade, numa ontologia de nós mesmos e para isso é preciso optar por um pensamento crítico que tome forma de uma ontologia da atualidade, e não por uma filosofia analítica da verdade em geral.

Com a recusa, a curiosidade podemos inovar talvez. Neste sentido é preciso perguntar sobre a normalização das diferentes práticas na atualidade, por exemplo no Ensino de Filosofia. Foucault pergunta sobre a nossa atualidade: “O que é que é a nossa atualidade? Qual é o campo atual de experiências possíveis? As respostas a estas questões levam em conta a noção do atual, um

¹⁹ FOUCAULT, M. *Dits et écrits, II*. Paris: Gallimard, 2001. p. 861.

²⁰ O Professor Dr. José Soares das Chagas é Coordenador de Mestrado PROF-FILO-UFT.

²¹ TRAVA, Marcela S. e SILVA, Stela M. Loucura, saber-poder em Michel Foucault e o filme *Bicho de sete cabeças*: uma proposta para experiência filosófica no Ensino Médio, 2025, no prelo.

²² FOUCAULT, M. *L'origine de l'herméneutique de soi*, 1980, 2013. p. 154.

atual que se configura no que é possível, no que desatualiza o presente, e ao mesmo tempo faz a crítica do presente, interrogando-o sobre própria atualidade, em uma atitude-limite. A atualidade exige a “reativação permanente de uma atitude, isto é, de um *êthos* filosófico que poderíamos caracterizar como crítica permanente do nosso ser histórico”²³. Definir a atualidade por essa via ontológica e, aqui destaco por uma via político ética e estética, é problematizar a nossa vulnerabilidade na perspectiva de atitude-limite.

Então pergunto, se o Ensino de Filosofia é uma prática da atualidade desatualiza o presente, faz a crítica do presente, interroga a atualidade, problematiza a nossa vulnerabilidade enquanto atitude limite? Há como responder como se faz filosofia na sala de aula na Educação Básica? Minha hipótese é que possamos dar condições de possibilidade para uma experiência filosófica, a problematização, uma experimentação do estilo reflexivo que leve a atitude-limite, assim como acontece na relação com a arte.

Nos meus estudos privilegiei as noções discutidas por Foucault no seu projeto da arque-genealogia, destacando as relações entre o sujeito, enquanto aquele que problematiza o próprio indivíduo, e a verdade. As problematizações entre o sujeito e a verdade foram consideradas por Foucault dentro da sua perspectiva de comprometimento com o presente, ainda que tenha se dedicado nos últimos anos de seus estudos as minuciosas releituras dos clássicos greco-latinos, desde Platão aos padres da Igreja. Ele pesquisou acontecimentos que nos levaram a nos constituirmos e nos reconhecemos como sujeitos, fazendo uma ontologia dos discursos verdadeiros. Tomando como fio condutor a hipótese de que a história do pensamento está em processo constante de reelaboração do próprio pensamento, o objetivo deste texto é tecer relações entre a coragem da verdade, a *parresía* cínica, o cuidado de si, e os possíveis desdobramentos e implicações no domínio da arte na Modernidade, em especial, na pintura de Manet.

²³ FOUCAULT, M. *Dits et écrits, II*. Paris: Gallimard, 2001. p. 1390.

Feita essa consideração metodológica passo a apontar algumas referências foucaultianas para analisarmos a questão, trazendo para a discussão a arte como *parresía* cínica. Para tanto faço três apontamentos. O primeiro destaco a Arte na modernidade e sua relação com a *parresía*. No segundo apresento a noção *Parresia* como *la vraie vie*, e no terceiro trato a Experiência filosófica como atitude-limite.

A PARRESÍA

A atitude-limite, que interessa tratar no texto, está relacionada a noção referencial de *parresía*. Esta noção está presente em conferências e palestras que Foucault pronunciou em várias instituições nos anos 1980. Nestas conferências ele analisou a *parresía*, o discurso verdadeiro, um acontecimento discursivo, que já se apresentava na Antiguidade greco-romana. É no curso de 1983, *O governo de si e dos outros*, e no de 1984, *A coragem da verdade*, que ele adentra na discussão do que chamou de ontologia dos discursos de verdade, como por exemplo, o discurso da *parresía*, aquele situado no sujeito e nos efeitos produzidos no seu interlocutor. Há um movimento que convoca para pensar e agir a fim de reelaborar as relações entre o sujeito e a verdade, o que pode ser entendido como a não produção de um efeito codificado, mas, como a abertura para um risco indeterminado. Risco que ocorre na arte moderna de Manet, como condição de possibilidade do cuidado de si, na verdade do artista, da obra, e do espectador, uma ontologia do sujeito na experiência ético-estética, que se configura como estética da existência. A atitude-limite, a *parresía*, o risco indeterminado, o cuidado de si, se constituem na estética da existência.

Mas, antes vamos ao curso *A hermenêutica do sujeito* de 1982, no *Collège de France*. Segundo Frédéric Gros, seu editor, ao expor sobre a singularidade do curso de 1982, nasce “um novo estilo de ensino: menos que a exposição dos resultados obtidos de um trabalho, Foucault apresenta, passo a passo, e quase tateando, a

progressão de uma pesquisa”²⁴. É um curso que trata de uma história do próprio sujeito, onde Foucault estabeleceu marcos para pensar a atualidade. Gros afirma que “o final do texto nos conduz a uma nova idéia: o que estrutura a oposição entre o sujeito antigo e o sujeito moderno é uma relação inversa de subordinação entre cuidado de si e conhecimento de si”²⁵. Foucault propõe uma discussão sobre a questão do sujeito e da verdade no Ocidente, enfocando a noção de “cuidado de si mesmo”.

“Cuidado de si mesmo” é uma expressão pela qual Foucault tentou traduzir a noção grega de *epimeleia heautou*, usada por aquela cultura prolongadamente, mas pouco importante na história da filosofia.

No mesmo curso, na Aula de 6 de janeiro de 1982- primeira hora, apresenta a questão que pretende tratar nessa aula: “em que forma de história foram tramadas, no Ocidente, as relações, que não estão suscitadas pela prática ou pela análise histórica habitual, entre estes dois elementos, o “sujeito” e a “verdade”²⁶. Seu ponto de partida é a noção de “cuidado de si”, termo com o qual tenta traduzir a complexa questão grega a *epiméleia heautoû*, cuidado de si mesmo, o ocupar-se consigo. Colocar este ponto de partida para estudar as reações entre sujeito e verdade é paradoxal e sofisticado, pois na história do pensamento ocidental se valoriza o *gnôthi seautón* ou “conhece-te a ti mesmo”. Este preceito délfico “conhece-te a ti mesmo” (*gnôthi seautón*) está relacionado ao personagem Xenofonte de Sócrates e em passagens de Platão, especialmente em “*A apologia de Sócrates*”, onde há explicitamente o incitar para se ocuparem de si mesmo. O cuidado de si é “uma espécie de agulhão que deve ser implantado na carne dos homens, cravado na existência, e constitui um princípio de agitação, de movimento, de permanente inquietude no curso da existência.”²⁷ A *epiméleia heautoû*, tal como Foucault se propõe a tratar naquela aula, é uma atitude geral, para consigo para

²⁴ FOUCAULT, Michel. A hermenêutica do sujeito, 2004a, p. 627.

²⁵ *Ibid*, p.797

²⁶ *Ibid*, p.4

²⁷ *Ibid*, p.11

com os outros e para com o mundo. É também um cuidar de si convertendo o olhar do exterior para si, e por fim são ações exercidas de si para consigo. Foucault levantou a questão do valor atribuído ao “conhece-te a ti mesmo” e a desvalorização da noção de “cuidar de si mesmo”; a noção de *epimeleia heautou* esteve presente em diferentes formas e práticas filosóficas ou espirituais, com formulações de caráter positivo e moral como “ocupar-se de si mesmo”, ou “cuidar de si”, etc.

Sendo a filosofia a forma de pensamento que se interroga sobre como sujeito pode ter acesso à verdade e isso poderia ser chamado de espiritualidade e sendo esse um ato de conhecimento, o sujeito só poderia ter acesso a verdade se fosse preparado, se modificando no seu próprio ser de si consigo. Assim, Foucault afirma que as relações entre sujeito e verdade na idade moderna começam no dia em que “o sujeito tal como ele é, é capaz de verdade, mas que a verdade, tal como ela é, não é capaz de salvar o sujeito.”²⁸

Na aula de: Aula do dia 10 de fevereiro, segunda hora, Foucault diz que a *parrhesía* é um termo técnico- “que permite o mestre utilizar como convém, nas coisas verdadeiras que ele conhece, o que é útil, o que é eficaz para o trabalho de transformação do seu discípulo”.²⁹ e mais que a *parrhesía* é uma qualidade, uma técnica:

(...) utilizada na relação entre o médico e o doente, entre mestre e discípulo: é aquela liberdade de jogo, se quisermos, que faz com que, no campo dos conhecimentos verdadeiros, possamos utilizar aquele que é pertinente para a transformação, a modificação, a melhoria do sujeito.³⁰

Tratando das relações entre o sujeito e a verdade, no jogo de verdades, nas relações de poder, e das formas de relações consigo e com outros, Foucault fez estudos sobre a temática do visível e do invisível, da resistência. Nestes estudos destacou a arte como o espaço onde se pode restituir e se reencontrar o jogo de verdades no qual podemos observar as condições sob as quais ocorrem os

²⁸ *Ibid.*, p.24

²⁹ *Ibid.*, p.295

³⁰ *Ibid.*, p.295

processos de constituição do sujeito, os deslocamentos sofridos e onde se pode ver o invisível na atualidade.

Foucault teve um grande interesse pela ideia do olhar, das visibilidades, tanto na literatura como na pintura. Tinha um horizonte filosófico, pois o seu interesse não passava pela via especializada dum crítico ou de um historiador da arte. Pensava a arte fazendo parte das problematizações da experiência de constituição do sujeito, condicionadas pelo “fora”, da resistência, nos limites, no pensar diferente.³¹

Para Foucault a arte na Modernidade foi veículo do cinismo, em específico a da Manet. Ela é da ordem do desnudamento, do desmascaramento, e tal noção inquietou-me levando a perguntar quais as relações e implicações do problema da coragem cínica da verdade, chamada por Foucault de *parresía* cínica, na arte de Manet.

PARRESIA - LA VRAIE VIE- ARTE

A coragem da verdade, atualiza-se na arte moderna de Manet, enquanto atitude que pode ser atualizada no jogo *parresiástico* cínico, que quando estabelecido permite a manifestação da verdade através de um “outro olhar” na arte. Tal olhar novo é *parresía* como *la vraie vie*, como dimensão de uma estética da existência, reconfigurando o cuidado de si dos gregos, como um modo de “vida outra”.

Tanto a arte como a filosofia se fazem presentes no aqui e agora, atualizando. Foucault observa que nesse fazer ocorre um deslocamento, o que chamou de transfiguração. A arte se faz atualizando *la vraie vie*, na arte, a *vie vraie* é transfiguração. É deslocamento do real como ontologia crítica de nós mesmos, um *êthos*, uma forma de ultrapassagem, uma atitude limite. A

³¹ SILVA, Stela M. BARROS, Ana M. Visibilidades e invisibilidades: parresía em a Vida Invisível (2019). 2022 p.911.

transfiguração exige um olhar cuidadoso e atento da realidade, um olhar que capture detalhes e linhas de força, juntamente com a decisão de fazer a realidade “outra”. “Foucault, portanto, sugere aqui que o olhar crítico, esta operação de ‘tornar visível o visível’, pode, em certos aspectos, assimilar o que a transfiguração produz no domínio estético.”³²

Saliento nas pesquisas que venho desenvolvendo a “atitude” de Manet, expressa na sua pintura, especialmente em *Olympia* (1863) e *Le Suicidé* (1877) passa pelo estabelecimento da relação entre o artista Manet, a obra, o espectador no que se refere à atitude.

Explicava Foucault que, depois do século XV, a tradição da pintura ocidental tentava mascarar e contornar o fato de que a pintura estava “[...] inscrita em um certo fragmento de espaço que podia ser uma parede, no caso de um afresco, ou uma prancha de madeira, ou ainda uma tela, ou mesmo, eventualmente, um pedaço de papel”³³. Com isso, negava-se a materialidade do quadro enquanto espaço diante do qual o espectador podia estar, se deslocar, girar. O quadro, com seu espaço e sua profundidade, dizia Foucault, “[...] representava um espaço profundo, iluminado por um sol lateral e visto como um espetáculo, a partir de um lugar ideal”³⁴.

A arte pintura como materialidade, aquela que assinala um outro lugar para o espectador, o lugar do risco, um lugar visível que rompe com a sua própria invisibilidade. A pintura de Manet, já estudada por Foucault nos anos 1970, dava a ver rupturas com a tradição clássica inaugurando o espaço no qual iria se desenvolver a arte contemporânea. Os estudos de Foucault foram por esta via. Ele mostrou as visualidades, identificando os jogos de luz, os visíveis e os invisíveis de um quadro, fez isso para mostrar as relações entre o discurso e a plasticidade da pintura, sendo uma outra maneira,

³² CREMONESI, L. Askêsis, êthos, parrêsia: pour une généalogie de l'attitude critique. p. 134.

³³ FOUCAULT, M. *La peinture de Manet. Michel Foucault. Suivi de Michel Foucault, un regard*, p. 22.

³⁴ *Ibid.*, p. 23

uma outra atitude de modernidade refratária às *epistémés*, mas também um gesto cínico contemporâneo que denota não somente os limites da representação.

Na modernidade de Manet, Foucault mostra o que se materializa na “atitude” de pintar o corpo nu de *Olympia*, o nu da morte do suicida, em *Le Suicidé*, pinceladas que convocam o espectador para iluminar estes corpos que excedem seja pela nudez ou pelo corpo suicidado. São análises que identificam descontinuidades ocorridas no “discurso pictórico” da Modernidade pelas pinceladas de Manet.

No jogo *parresiástico* cínico é possível pensar a verdade da vida cínica, o *bíos alethès* e as suas implicações éticas e estéticas, onde estão envolvidos privilegiadamente o artista Manet, a obra e o espectador, a partir das características da vida de cão, a *bíos kynikós* e da vida verdadeira, *alethés bíos*. Pensar a obra como experiência limite e transgressão, bem como atualização, como um jogo *alethés bíos* de atualização do real, uma crítica prática sob a forma de ultrapassagem possível, foi o que nos permitiu ver na pintura objeto — *Olympia* — estudada por Foucault, o “nu escandaloso”, o escândalo de *Olympia*. Foi também perceber na imagem que desencadeou a fúria do público, a imagem na perspectiva do visível e do invisível, vinculadas ao erotismo e outras experiências limite. Ora, nesta linha de pensamento a imagem é o conhecimento plástico/visual dado pela memória do vivido, de uma visão e projetado num plano, numa realidade que tende a mais (Poesia) realidade. A pintura de Manet pode ser vista como um acontecimento que mostra de modo autônomo o contexto e as relações de certa época. Ela possibilita deslocamentos, descontinuidades, permitindo pensar o espaço da tela, a iluminação e o espectador, como bem descreve Foucault na Conferência de Tunis. Mas, também é possível observar um quarto elemento, qual seja a nudez como excesso, como corpo presença e o espectador, sendo que este último está no lugar da iluminação, como foi observado e destacado na análise que foi feita da obra. O espectador dá lugar a um “outro”, com novo olhar e com atitude que

é a própria transgressão.

O mesmo ocorre com *Le Suicidé*, a nudez da morte escandaliza colocando o espectador de certo modo implicado nela, e isso pode residir no fato de a imagem obrigar o espectador a perceber o lugar que ele ocupa diante da obra pela sua forma de ver a morte. O escândalo provocado pelo suicídio enquanto um tipo de morte, talvez nos permita ampliar a noção de *parresía* cínica no âmbito da arte. Aceitar o convite para ocupar o lugar do espectador de *Le Suicidé* é aqui e lá (no quadro) ver um espetáculo como o vemos, saindo de um lugar estável e definido para o espectador para ocupar um espaço diante do qual e em relação ao qual podemos nos deslocar. Após a análise do quadro, do ponto de vista do jogo *parresiástico* cínico, foi possível dar a ver que a nudez da morte escandaliza coloca o espectador necessariamente implicado diante da verdade até o extremo.

Foucault deixou registrado o que ainda havia para discutir:

(...) a relação entre cinismo da arte e a vida revolucionária: proximidade, fascínio de um pelo outro, (perpétua tentativa de ligar a coragem do dizer-a-verdade revolucionário à violência da arte como irrupção selvagem do verdadeiro).³⁵

O artista é um transfigurador de si mesmo, o exercício da não conformidade entre o efêmero e o imutável, deixando o espaço para o jogo, que na perspectiva de Foucault é o jogo *parresiástico* cínico. A atitude do artista e do espectador neste jogo com a obra é experiência estética, a qual pode assumir uma existência ética de verdadeira vida, da vida como transgressão e constante atualização, como já afirmei. No efêmero da obra existe uma espécie de cinismo permanente, em relação às formas já adquiridas, [...], no imutável. E, nesta medida, acredito que poderíamos fazer uma história do modo cínico, da prática cínica, do cinismo como um modo de vida ligado a uma manifestação da verdade.³⁶

Ele nos deixou pistas, elementos para uma elaboração de pontos importantes relativos à arte moderna de Manet e a atitude cínica como um dizer-verdadeiro, manifestado na obra, e nos

³⁵ *Ibid.*, p. 174.

³⁶ FOUCAULT, M. *Le courage de la vérité*, p. 174.

permitiu um ir além, entender o que ele quis dizer com o elementar da existência na obra de arte, ou seja, a arte que faz a irrupção do selvagem, do “outro olhar”, a arte que mostra o que não vemos e o que não se vê até que seja mostrado.

É a coragem da verdade! como *la vraie vie*, como dimensão de uma estética da existência, reconfigurando o cuidado de si dos gregos, como um modo de “vida outra” numa atitude-limite.

EXPERIÊNCIA FILOSÓFICA COMO ATITUDE-LIMITE - *LA VRAIE VIE*

Uma primeira observação inicial a ser feita é que experimentação do estilo reflexivo que leve a atitude-limite de problematização do próprio indivíduo, do mundo e a verdade me parece um ponto importante a se destacar quando se pensa no Ensino de Filosofia como uma prática da atualidade que desatualize o presente, faça a crítica do presente, interrogue a atualidade, problematize a nossa vulnerabilidade enquanto atitude limite. Talvez algumas pistas deixadas por Foucault nos ajudem a pensar e o que fazer. Nas práticas há de se esperar modificações, identificação dos pontos indicam uma ética do cuidado para o Ensino de Filosofia. A obra de Foucault tem um importante legado a ser estudado para problematizar aquilo que não se pensou antes sobre a área da educação. Pensar com Foucault talvez fosse o melhor termo, para com ele mudar de opinião, desenrolar o que se tem na cabeça, para tentar pensar diferente do que se pensava antes e fazer diferente do que se fizera antes.

A segunda observação diz respeito à citada *Proposta Curricular para o Ensino de 2º Grau* (1994), ou seja, nesta há importantes destaques no item 3.2 *As duas vertentes da questão principal da Proposta: o enfoque pedagógico e filosófico*. No enfoque pedagógico aponta a Filosofia no processo educacional, a questão ensino aprendizagem, a relação ação reflexão, a prática educacional da sociedade tecnológica, a ênfase na interdisciplinaridade, e as meditações existenciais. Destes destaco dois pontos: que a filosofia está em um processo de recriação e abre espaço para o em geral

não há na escola, a possibilidade de vincular os conhecimentos com os interesses dos estudantes; o segundo, no ponto Ação-reflexão, enfatiza a necessidade de se repensar a Escola, como um espaço privilegiado de um contínuo processo de reflexão-ação. Já no enfoque filosófico, aponta dois importantes aspectos: o estilo reflexivo e o específico do trabalho filosófico no processo educacional. Na introdução a estes itens há alguns pontos que interessam para reflexão. O primeiro é que a Filosofia na estrutura curricular ocupa uma posição análoga a qualquer disciplina, pois “há o que aprender, há o que memorizar, há técnicas a serem dominadas, há sobretudo uma terminologia específica a ser assimilada.”³⁷

Mais adiante afirma que o filosofar se caracteriza na busca de um saber instituinte, dinâmico e aberto. Outro ponto a destacar é que a filosofia se realiza como um tipo específico de reflexão a ser experimentado na perspectiva da inteligibilidade. Lebran, citado no texto, reforça o argumento que o aluno poderá desenvolver uma nova capacidade, qual seja a de discernir uma significação, uma estrutura “onde os ingênuos só veem fatos diversos, acontecimentos amontoados.”³⁸ Ainda sobre o estilo reflexivo, a proposta afirma que no ensino de filosofia o educando poderá desenvolver uma postura problematizadora na:

(...) perspectiva metodológica de rigor, radicalidade e totalidade, um estilo próprio de realizar a reflexão crítica sobre o seu próprio existir e sobre as questões postas pelas disciplinas de conteúdo científico, sócio-histórico e psico-antropológico: o estilo reflexivo.³⁹

Tal estilo, do ponto de vista didático pedagógico, ensinar se confunde com a transmissão de conteúdos propriamente filosófico, mas de estilo reflexivo. “A sua especificidade reside no seu modo

³⁷ PARANÁ-Secretaria de Estado da Educação. Proposta curricular de filosofia para o Ensino de 2º Grau.p. 20

³⁸ LEBRUN Gerard, Por que filósofo.p.143-153

³⁹ PARANÁ-Secretaria de Estado da Educação. Proposta curricular de filosofia para o Ensino de 2º Grau.p. 22.

peculiar de pensar e de falar, de estranhar e de indagar.”⁴⁰ Entretanto, este estilo pode ser assimilado ativamente pelo estudante, sobretudo pelas relações que se estabelecem entre o professor e ele, quando “ambos refazem e perfazem o percurso da reflexão filosófica, identificando a maneira peculiar pela qual os filósofos construíram suas questões e suas respostas.”⁴¹

Para finalizar as observações sobre a *Proposta Curricular para o Ensino de 2º Grau* (1994), ainda comento o item 5 *Metodologia: A experiência de reflexão filosófica como opção metodológica*. Neste, a pergunta que inquieta é “como se faz filosofia em sala de aula ?” A primeira resposta: “o exercício filosófico poderá se manifestar em cada sala de aula, na relação educador-educando, através da qual ambos possam re-fazer juntos o per-curso filosófico.”⁴² Mas, como se há passividade, um “mundo” que fala rapidez, eficiência, gozo, competitividade, etc.? Na tentativa de responder tais indagações a Proposta levanta alguns pontos a serem estudados, tratados, e trabalhados: O diálogo na experiência filosófica, a sala de aula; A sala de aula como Espaço de reflexão; a experiência da Reflexão filosófica; A linguagem; A leitura filosófica. Todos os pontos levantados de certa forma convergem a possibilidade de se ter uma arte de viver em sala de aula, o que implica num modo criativo de fazer a filosofia.

Ainda que Foucault tenha percorrido diferentes domínios, pela Filosofia, pelas artes, pela Psicologia, pelo Direito, entre outros, a Educação não aparece como um campo de estudos na sua obra. Ora, se a educação pode ser vista como atualização de ser, por sujeitos de ação, numa crítica que reage aos modos de assujeitamento, a crítica como atitude na criação de novos modos de vida, temos um caminho.

⁴⁰ *Ibid.*, p. 22.

⁴¹ *Ibid.*, p. 23.

⁴² *Ibid.*, p. 28.

A atitude do professor e do estudante faz parte de um jogo parresiástico, onde a experiência da filosofia pode ocorrer num fazer ético-estético da atitude- limite.

DUAS ÚLTIMAS CONSIDERAÇÕES

Tendo como hipótese que em educação, no ensino da filosofia há condições de possibilidade para uma experiência filosófica, problematizando o presente num estilo reflexivo que leve ao cuidado de si, à *parresía*, *la vrai vie* como atitude-limite, destaco dois pontos, ou voos:

A Educação é também coragem da verdade! É dimensão de uma estética da existência. Assim, temos as pistas, os fios por onde é possível ter um olhar atento para a realidade, tanto sobre os pontos mais importantes relativos à educação, como para a arte moderna, ou seja, a *parresía* o dizer-verdadeiro, manifestados nas ações na prática filosófica, na obra, quanto sobre aquilo que ainda poderia ser elaborado.

Saliente-se ainda a questão da “atitude” enquanto uma ruptura íntima com o presente, introduzindo um “desligamento” entre o presente e a atualidade. A atualidade é o que irrompe o nosso presente, na visão de Foucault é um desligamento, um *décrochage* em relação à história que nos leva, as práticas, especialmente em relação à arte, mas também em relação à educação na atitude da experimentação da atitude- limite, a qual introduz, desde este momento, o tema de uma ética da liberdade e da transformação.

“Desculpem esses sobrevoos, são anotações, é trabalho possível”.⁴³

⁴³ FOUCAULT, M. *Le courage de la vérité*: le gouvernement de soi et des autres II [A coragem da verdade: o governo de si e dos outros]. Seuil. 2009. p. 174.

BIBLIOGRAFIA E REFERÊNCIAS

CREMONESI, L. Askêsis, êthos, parrêsia : pour une généalogie de l'attitude critique. *In*: LORENZINI, D.; REVEL, A.; SFORZINI, A. (dir.). **Michel Foucault éthique et verite** (1980-1984). Paris: Livrairie philosophique J. Vrin, 2015.

FOUCAULT, M. ***Dits et écrits, I***. Paris: Gallimard, 2001.

FOUCAULT, M. ***Dits et écrits, II***. Paris: Gallimard, 2001.

FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito**; edição estabelecida sob direção de François Ewald e Alessandro Fontana, por Frédéric Gros. Trad. Marcio Alves da Fonseca; Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2004a.

FOUCAULT, M. La peinture de Manet par Michel Foucault. *In*: FOUCAULT, M. ***La peinture de Manet, suivi de Michel Foucault, un regard***. Dir. Saison Maryvonne et al. Paris: Édition du Seuil, 2004.

FOUCAULT, M. ***Le courage de la vérité***. le gouvernement de soi et des autres II [A coragem da verdade: o governo de si e dos outros]. Cours au Collège de France (1983-1984) Ed. établie sous la direction de François Ewald et Alessandro Fontana, por Frédéric Gros. Paris: Gallimard; Ehes; Seuil. 2009.

FOUCAULT, M. ***L'origine de l'herméneutique de soi***, Conférences prononcées à Dartmouth Collège, 1980, Ed. établie par Henri-Paul Fruchaud et Daniele Lorenzini, Paris: Vrin, 2013.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 26. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 42. ed. Petrópolis: Vozes, 2021.

GALLO, Silvio. **Filosofia no ensino médio: o lugar do saber filosófico na escola**. Campinas: Papirus, 2007.

LEBRUN, Gerard. Por que filósofo. *In: Estudos CEBRAP* 15, jan-mar, 1976.

MELLO, Thiago. A vida verdadeira. *In: MELLO, Thiago de. Faz escuro, mas eu canto: porque a manhã vai chegar.* 14 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.

PARANÁ-Secretaria de Estado da Educação. **Proposta curricular de filosofia para o Ensino de 2º Grau.** Coordenação geral: IÓRIS Stela Maris da Silva; Elaboração: IÓRIS, Stela M. da S. *et. all.*; Consultoria: GARCIA, Bianco Z. e FAVARETTO, Celso F. Curitiba: SEED-PR, 1994. Arquivo impresso e em disquete.

SILVA, Stela M. Estilística da existência e suicídio: atitude de excesso. **Dorsal. Revista de Estudios Foucaultianos.** Número 15, diciembre 2023, 29-40.

SILVA, Stela M. BARROS, Ana M. Visibilidades e invisibilidades: parresía em a Vida Invisível (2019). *In: RAMOS, María, M. (coord) **Mucho más que cine: historia, literatura y arte en e O cine en español y en portugués.** Editorial DYKINSON, S.L. 2022.*

TRAVA, Marcella Aparecida Schiavo. Loucura, Saber-Poder em Michel Foucault e o filme **Bicho de sete cabeças**: Uma proposta para experiência filosófica no ensino médio. Dissertação (Mestrado em Filosofia) / PROF-FILO, Unespar *Campus* União da Vitória PR, 2024.

Capítulo 4

DESSACRALIZAR PARA FILOSOFAR: DESAFIOS, RUPTURAS E POSSIBILIDADES DA FILOSOFIA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Eusébio Andrade de Oliveira⁴⁴
Cristiano Dias da Silva⁴⁵

INTRODUÇÃO

Desde a minha entrada no Mestrado Profissional em Filosofia (Prof-Filo), venho sendo impulsionado a repensar não apenas a minha prática pedagógica, mas também o meu lugar enquanto sujeito no mundo e, especialmente, o meu papel como professor de filosofia. Essa reflexão tem me levado a questionar as formas engessadas de se pensar e ensinar filosofia na escola, desafiando a visão tradicional que muitas vezes a distancia da realidade dos estudantes. Ser professor — e, acima de tudo, professor de filosofia — exige um compromisso com o pensamento crítico, com a escuta sensível e com a abertura ao novo. É nesse contexto que surge a proposta de dessacralizar a filosofia, rompendo com estruturas sacralizadas e excludentes, para construir possibilidades mais dialógicas, plurais e transformadoras no campo do ensino de filosofia.

Vale ressaltar que o presente trabalho se trata de um recorte de uma pesquisa mais ampla, desenvolvida no âmbito de uma dissertação ainda em andamento. A investigação busca compreender de que maneira a Filosofia Pop pode atuar como um

⁴⁴Mestrando do Mestrado Profissional em Filosofia (Prof-Filo), núcleo IF Sertão PE, Campus Petrolina - Zona Rural. eusebio.andrade@aluno.ifserto-pe.edu.br.

⁴⁵Orientador e Professor de Filosofia do Programa de Mestrado Profissional em Filosofia – Prof-Filo no núcleo IF Sertão PE, Campus Petrolina – Zona Rural. cristiano.dias@ifserto-pe.edu.br.

impulso renovador para a prática filosófica, contribuindo para revitalizar seu ensino e ampliar seu alcance. Ao dialogar com elementos da cultura pop, essa abordagem tem o potencial de promover a inserção de temas e conteúdos frequentemente desprezados no contexto acadêmico e escolar.

Neste recorte específico, optou-se por abordar três eixos centrais — a sacralização da filosofia, sua dessacralização e os desafios enfrentados no ensino da disciplina no Brasil — como forma de lançar luz sobre as tensões e possibilidades que atravessam a prática filosófica no contexto escolar. Trata-se, portanto, de uma etapa parcial de um estudo em construção, cujos desdobramentos futuros pretendem ampliar o diálogo com educadores, documentos oficiais e experiências pedagógicas concretas.

A SACRALIZAÇÃO DA FILOSOFIA

O *homo religiosus*, conceito elaborado por Mircea Eliade (1992), será o fio condutor desta discussão. Eliade, um historiador romeno das religiões, convida-nos a refletir sobre algo que está presente em diversas culturas e épocas, a centralidade da religião na experiência humana. Para o autor, o ser humano nasce com uma predisposição inata à religiosidade, sendo assim, ele busca incessantemente o sagrado, o ser humano que percebe o mundo como um espaço permeado por forças e significados transcendentais. Ao explorar esse conceito, pretendemos analisar como o pensamento religioso influenciou e continua a influenciar a filosofia, especialmente no que tange ao seu processo de sacralização.

A sacralização tem atravessado diversas sociedades, culturas e contextos, conferindo a determinados elementos um status especial. A sacralização trata-se de tornar algo sacro, ou seja, sagrado. Como bem frisou Eliade (1992, p. 13), "a primeira definição que se pode dar ao sagrado é que ele se opõe ao profano". Essa dicotomia fundamental entre o sagrado e o profano implica que o primeiro é investido de valores e significados que o separam do

mundo comum, tornando-o algo de reverência, essencial, digno de culto, enquanto o profano permanece desprovido desta distinção.

Historicamente, elementos da natureza como o sol, a lua, a água e os animais foram reverenciados como divindades; também nos defrontamos com objetos sendo sacralizados, atravessados por significados simbólicos, os quais se tornam intocáveis ou reverenciados, transcendendo a sua função original. A prática de sacralização persiste na contemporaneidade, manifestando-se de diversas maneiras. Imagine um escorredor de macarrão ser usado na cabeça por uma pessoa e conseqüentemente ser considerado um artefato religioso? Pois bem, essa é uma prática comum dos adeptos do pastafarianismo⁴⁶, religião que venera o Monstro do Espaguete Voador, e celebra que “toda sexta-feira é feriado santo, e é um dia para passar meditativamente no bar”⁴⁷, esse é um exemplo de sacralização na nossa sociedade contemporânea. Portanto, pode-se observar que a sacralização se revela um processo dinâmico, em que qualquer elemento pode ser elevado a um status simbólico por meio de narrativas que destaquem a sua importância e a influência social.

A assertiva de Eliade (1992, p. 16), de que “vivemos em um mundo carregado de valores religiosos”, ressoa como um eco da onipresença da religião na experiência humana. Isso evidencia que a religião não se limita a rituais e a crenças formais, e que não é um fenômeno isolado, mas sim uma presença constante que influencia e molda nossa compreensão do mundo. Diante disso, não surpreende que a filosofia também seja influenciada por valores religiosos, afinal, a filosofia é fruto da sociedade. E essa influência não se limitou a moldar a filosofia em debates específicos sobre

⁴⁶ Religião satírica fundada em 2005, no Kansas, Estados Unidos, por Bobby Henderson, como uma resposta ao ensino do Design Inteligente—teoria que defende uma perspectiva criacionista sobre a origem e evolução da vida. Henderson argumentou que, se essa visão fosse ensinada nas aulas de ciências, sua própria teoria também deveria ser considerada.

⁴⁷ HENDERSON, B. About Church of the Flying Spaghetti Monster. Disponível em: <https://www.spaghettimonster.org/about/>. Acesso: 23 abr. 2025.

certos temas, mas também contribuiu para elevá-la a um pedestal, atribuindo-lhe o status de área do conhecimento suprema, muitas vezes revestida de um caráter quase sagrado. Nesse sentido, a compreensão da filosofia como algo sagrado pode ser sintetizada, em linhas gerais, na expressão “mãe de todas as ciências”, frequentemente utilizada no meio acadêmico. Tal expressão, embora reconheça a importância histórica da filosofia na origem do pensamento científico, também contribuiu para a construção de uma imagem idealizada e hierarquizada da disciplina — como uma instância superior de saber, abstrata e distante da realidade concreta.

Tal expressão denota que a filosofia não apenas dialoga com temas religiosos, mas também internaliza um senso de sacralidade que a distingue como um campo de saber privilegiado. Além disso, ao fazer uma analogia à figura materna, evidencia o seu caráter gerador, sendo a área de conhecimento matriz, que originou as demais ciências. Uma outra concepção que também dialoga com esse caráter gerador é a ideia que os filósofos franceses Gilles Deleuze e Félix Guattari (1992) colocam como uma das tarefas fundamentais da filosofia, que é o ato de criar/gerar conceitos. Nesse sentido, a filosofia se insere no princípio da criação, no âmbito epistemológico.

Para além da criação de conceitos, qual seria o poder divino da filosofia? Seria a capacidade de pensar abstratamente? O dom de oferecer esclarecimentos? A imortalidade dos pensamentos? Seria o ato de filosofar uma comunhão com o sagrado? Uma certeza se impõe: seria, sem dúvida, uma divindade reflexiva.

Cabe enfatizar que a sacralização se sustenta em parâmetros de pensamento e de poder, com o propósito de evitar questionamentos acerca da estrutura estabelecida, e assim poder gozar de certos privilégios. Esse mecanismo que se apoia em discursos de autoridade, revelando assim a presença de um dogmatismo subjacente. Como afirma Tiburi (2024, p.9), “a filosofia que poderia constituir diálogos em oposição a discursos transformou-se ela mesma num discurso.” Nesse contexto, a filosofia,

paradoxalmente, converte-se em um discurso de autoridade, reforçando a sacralização.

O processo de sacralização da filosofia é um fenômeno complexo, e isso é resultante da busca por legitimação social do conhecimento filosófico, dessa forma ela acabou se marcando com alguns atributos, conferindo-lhe um caráter místico, intocável e inacessível, ou seja, tornando-se assim uma espécie de saber sagrado. Ao se marcar dessa maneira, a filosofia acabou gerando um distanciamento da vida cotidiana e dos indivíduos. Essa consequência é notável e trouxe diversas implicações negativas.

Na filosofia, percebe-se a construção de uma espécie de aura sagrada ao longo do tempo, alicerçada tanto pelo meio acadêmico quanto pelos próprios filósofos. Essa sacralização se manifesta na forma de idolatria, de crença e de veneração –características essas bastante comuns nas religiões. Pode-se dizer que tais características moldam um *Ethos* sagrado da filosofia, colocando-a em um pedestal, muita das vezes, inacessível e desigual ao público não especializado.

No meio acadêmico, o uso da expressão “pessoas comuns” para se referir àqueles que não pertencem ao meio especializado evidencia uma distinção implícita, na qual os acadêmicos se posicionam como algo excepcional, ou seja, fora do comum. Esse discurso revela um falso senso de superioridade, sugerindo que se percebem em um plano elevado – superior, ou até mesmo quase divino. Feitosa (2022) reflete que isso pode ser visto como um tom elitista ou até mesmo esnobe, pois o filósofo tende a demonstrar certa resistência em relação ao que é considerado leve e fácil.

Armijos Palácios (2004, p.12) ressalta que “sem dúvida, a filosofia tornou-se, desde a época medieval, um assunto privado, reservado a centros inacessíveis e a pessoas afastadas do povo, verdadeiros santos.” É importante destacar que a expressão “verdadeiros santos”, que sugere um processo de sacralização da figura do filósofo, possivelmente se deva à prática comum da busca do conhecimento filosófico dissociado da vida cotidiana. Além disso, vale destacar também o contexto histórico ao qual o autor se refere,

época medieval – popularmente conhecida como a Idade das Trevas⁴⁸-, período marcado pela grande influência da teologia cristão sobre a filosofia, fazendo a junção de alguns pensamentos clássicos dos filósofos gregos com as escrituras sagradas cristãs, a partir da patrística e da escolástica, sendo representados por Tomás de Aquino e Santo Agostinho respectivamente.

Diante da sacralização da figura do filósofo, é importante destacar que essa representação é carregada de um forte significado espiritual, com a imagem do filósofo de canto, solitário. Nas palavras de Tiburi (2024, p.9), “Ora, a filosofia padece sob uma imagem complexa e enrijecida, a do velho filósofo homem lendo à luz de uma vela.” A autora faz uma clara referência à obra *Filósofo em Meditação* (1632), do pintor holandês Rembrandt, reforçando a ideia do filósofo como absorto e alheio à realidade diária, reforçando assim os estereótipos acerca da filosofia.

Dado que nossa sociedade é permeada pela presença do *homo religiosus*, é relevante mencionar que a sacralização se configura como uma hierofania⁴⁹, um fenômeno que, segundo Eliade (1992), nada mais é do que a manifestação do sagrado. A partir deste ponto, exploraremos algumas possíveis hierofanias presentes na história da filosofia, buscando identificar manifestações do sagrado em diferentes momentos e correntes de pensamento.

Ao abordar a concepção e a compreensão dos espaços, Eliade (1992, p.17) afirma que:

Para o homem religioso, o espaço não é homogêneo: o espaço apresenta roturas, quebras; há porções de espaço qualitativamente diferentes das outras. [...] Há, portanto, um espaço sagrado, e por consequência “forte”, significativo, e há outros espaços não sagrados, e por consequência sem estrutura nem consistência, em suma, amorfos.

⁴⁸O período histórico que abrange aproximadamente do século V ao XV é marcado pela transição entre o mundo antigo e o moderno. Frequentemente considerado uma fase de estagnação intelectual, cultural e científica, especialmente em comparação com os avanços da Antiguidade Clássica e o renascimento de ideias no Renascimento.

⁴⁹“Este termo é cômodo, pois não implica nenhuma precisão suplementar: exprime apenas o que está implicado no seu conteúdo etimológico, a saber, que algo de sagrado se nos revela.” Eliade (1992, p.13)

Dessa forma, o historiador aponta uma diferença fundamental para o *homo religious* entre o espaço sagrado e o profano, enfatizando que o espaço não é homogêneo. O espaço sagrado possui uma estrutura própria e é carregado de significados, transcendendo sua condição de mera construção física para se tornar um local de valor espiritual. Nesse sentido, ele adquire uma nova essência, diferenciando-se do espaço profano e assumindo um caráter único e significativo.

Na Grécia Antiga, podemos destacar alguns exemplos fundamentais para entendermos a construção do espaço sagrado na história da filosofia: os templos do saber. Um dos locais mais reverenciados da filosofia, considerado o "templo sacrossanto" do pensamento, é a Academia, fundada por Platão por volta de 384 AEC⁵⁰, primeiro espaço específico voltado aos estudos filosóficos, a qual muitos consideram como a primeira universidade da história⁵¹. Uma forma para delimitar esse espaço como "forte", foi o de restringir a entrada das pessoas; a Academia não poderia ser frequentada por qualquer pessoa que tivesse interesse. Isso fica evidente com a frase inscrita em seu pórtico: "não entre quem não souber geometria". Dessa forma, aquele não era um espaço destinado a todos, mas apenas àqueles que possuíam um preparo intelectual prévio, sendo um espaço privilegiado. Simbolicamente, o pórtico acaba funcionando como uma espécie de portal, marcando a passagem entre o espaço profano e o espaço sagrado.

A Academia de Platão fora erguida em meio a um bosque de oliveiras, em um local consagrado para o culto das Musas de Apolo, maneira que o filósofo conseguiu para abrir a sua Academia, de modo que na época ele não teria autorização para abrir tal instituição nos moldes desejados. Da mesma forma, o Liceu de

⁵⁰ Neste trabalho optou-se por utilizar as siglas AEC (Antes da Era Comum) e EC (Era Comum) para designar a datação de eventos históricos.

⁵¹ Embora não correspondesse exatamente ao modelo institucional que surgiria na Idade Média, apresentava já algumas características típicas dessas futuras instituições, como a organização do saber e a continuidade dos estudos em um espaço próprio.

Aristóteles⁵² foi erguido em um local onde havia um bosque consagrado ao deus Apolo Lykeios, reforçando a conexão entre o espaço do saber e o sagrado.

Segundo Eliade (1992, p.18):

A descoberta ou a projeção de um ponto fixo – o “Centro” – equivale à Criação do Mundo, e não tardaremos a citar exemplos que mostrarão, de maneira absolutamente clara, o valor cosmogônico da orientação ritual e da construção do espaço sagrado.

É nítida a constituição da Academia de Platão como “Centro”, inserida em um espaço já sagrado e sendo estabelecida como eixo central para o pensamento e para o saber. Mais do que um local de estudos, a Academia se tornou um ponto fixo de irradiação do conhecimento, promovendo a conexão entre seus frequentadores e influenciando profundamente a concepção de educação da época. No meio filosófico, sua fundação pode ser simbolicamente comparada à criação do cosmos, pois ordena o espaço e o transforma em um reflexo do sagrado.

Eliade (1992, p.48) ainda acrescenta que:

A experiência religiosa envolvida no simbolismo do Centro parece ser a seguinte: o homem deseja situar-se num espaço “aberto para o alto”, em comunicação com o mundo divino. Viver perto de um “Centro do Mundo” equivale, em suma, a viver o mais próximo possível dos deuses.

Os templos do saber citados acima podem ser entendidos aqui como “Centro do Mundo”, a experiência religiosa perpassa pelas atividades que acontecem dentro daquele determinado espaço, por meio dos debates e das discussões que eram mediadas pelos filósofos, sendo representativamente uma forma de estabelecer a conexão com o divino. Nesse contexto, os filósofos assumem um papel semelhante ao dos deuses.

Uma problemática recorrente na tradição filosófica é a maneira como determinados filósofos e suas obras são tratados com uma grandiosidade tal que os coloca em um patamar quase

⁵² Trata-se de outro templo do saber com grande destaque na Grécia Antiga, fundado por volta de 335 AEC.

inalcançável, como se pertencessem a uma esfera superior ou divina. Esse tipo de abordagem acaba gerando uma veneração excessiva, transformando filósofos em figuras quase sagradas e promovendo uma espécie de culto em torno de suas ideias. Ao transformar a filosofia em um culto, corre-se o risco de afastá-la do debate crítico e da reflexão.

Quando a filosofia é colocada em um pedestal, alguns filósofos passam a ser equiparados a sacerdotes e exaltados como “verdadeiros santos”. Vale destacar que muitos desses “santos” são, na verdade, os filósofos canônicos, cujas obras acabam sendo tratadas como textos sagrados. Da mesma forma, os espaços onde esses pensadores se reuniam são frequentemente comparados a locais sagrados, reforçando a ideia de uma sacralização da filosofia. Irônico como a filosofia, que deveria ser um espaço de questionamento, muitas vezes transforma-se em devoção, em que a reverência sufoca a crítica.

Eliade (1992, p.99) afirma que “não é apenas nas ‘pequenas religiões’ ou nos misticismos políticos que se reencontram comportamentos religiosos camuflados ou degenerados: pode se reconhecê-los também em movimentos que se proclamam francamente laicos, até mesmo anti-religiosos.” O autor aponta para a ideia de que comportamentos religiosos transcendem o contexto estritamente religioso, aparecendo de forma camuflada em diversos movimentos, inclusive na filosofia.

Podemos observar esse fenômeno na sacralização de alguns filósofos e a veneração em torno deles. Por exemplo, a escola pitagórica, atribuía a Pitágoras de Samos um status quase divino. Essa comunidade não apenas seguia seus ensinamentos, mas também adotava um sistema de crenças filosóficas em que os números eram o elemento constitutivo de todas as coisas.

Os rituais são outra prática bastante comum nas tradições religiosas e que pode ser notada também no meio filosófico. A escola pitagórica era marcada por rigorosos ritos de iniciação, com regras específicas para a admissão de novos membros. Entre essas exigências, pode-se destacar um juramento de silêncio de cinco

anos a ser seguido, como também banhos, meditações e outros preceitos.

Tiburi (2024, p. 25) sugere que “a sisudez servia à sustentação sistemática de um sistema de poder institucionalizado em que a servidão ao líder autoritário não disfarça o culto ao guru.” A filósofa faz uma crítica a esse tipo de prática, que, em vez de promover a liberdade e a autonomia, perpetua um regime autoritário disfarçado de respeito e de reverência. Esse sistema, sustentado pela rigidez, fundamenta-se na hierarquia, na autoridade e na reverência excessiva, por fim, culmina na servidão.

A expressão latina *ipse dixit* era frequentemente utilizada pelos pitagóricos e demonstrava o predomínio da autoridade sobre a razão.⁵³ É como se no momento em que eles pronunciavam essa expressão estivessem evocando Pitágoras, que nesse contexto caracteriza-se como ser supremo/sagrado, dentro de sua comunidade filosófica. O uso dessa expressão reforçava a ideia de que seus ensinamentos eram algo incontestável, o que aproximava a filosofia pitagórica de um dogmatismo.

Quando a filosofia se transforma em algo dogmático, de maneira que os seus ensinamentos se tornam algo incontestável, trata-se de uma contradição filosófica, pois a filosofia nasce para suscitar o questionamento e a reflexão. Ao negar esses princípios, ela está negando sua própria essência.

É comum nos estudos acadêmicos atuais deparar-se com termos como “nietzschiano”, “foucaultiano” ou “deleuziano”. Esses adjetivos fazem referência direta aos filósofos aos quais se associam, e geralmente são usados tanto por estudiosos, quanto por admiradores de suas obras. A prática de se identificar como seguidor de um filósofo específico é muito corriqueira no meio acadêmico, dentro do qual muitos se especializam em determinado filósofo, seguindo e se inspirando em suas ideias. No entanto, essa prática torna-se problemática a partir do momento em que esses especialistas se fecham excessivamente em um único filósofo, o que

⁵³ Dicionário de Filosofia. Nicola Abbagnano.

pode acarretar um endeusamento desse filósofo, tornando-o verdadeiro ídolo para os seus devotos.

Diante dos exemplos apresentados e das discussões até aqui, é notável o reconhecimento do processo de sacralização da filosofia durante toda a sua história. Pode-se afirmar que a filosofia é, de certa forma, consagrada, ou seja, dotada de características sagradas. Isso confirma a proposição inicial de que há uma sacralização da filosofia, evidenciada pela presença do *homo religious* na história do pensamento filosófico.

A DESSACRALIZAÇÃO DA FILOSOFIA

Se, na seção anterior, refletimos sobre o fenômeno da sacralização da filosofia, nesta, buscamos subverter essa lógica ao explorar o processo de sua dessacralização, analisando elementos que podem contribuir para essa transformação. Afinal, como afirma o poeta periférico Sérgio Vaz: “Precisamos dessacralizar a literatura. Sagrado não é quem escreve, sagrado é quem lê. Se a literatura quiser chegar aos pés do povo, é ela que deve comer com a mão, andar descalça e pedir licença.”⁵⁴ Embora a citação se refira à literatura, ao substituir os termos, sua mensagem pode ser facilmente transposta para a filosofia. Percebemos que a dessacralização também é uma necessidade filosófica. Assim como a literatura deve se aproximar do cotidiano, a filosofia precisa tornar-se mais acessível, dialogando com a realidade em vez de se manter distante e inacessível.

Dessacralizar, portanto, implica adotar uma postura profana. Mais uma vez, o prefixo “des” se faz presente neste trabalho, mas aqui ele adquire um outro sentido: torna-se uma negação da sacralização, estabelecendo-se em oposição a ela. Isso significa que a dessacralização não apenas questiona, mas também desconstrói o sagrado, redefinindo seus significados e fronteiras.

⁵⁴VAZ, SÉRGIO. A poesia é o princípio dos sonhos. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=dvtX1cjC_kQ>. Acesso em: 9 mar. 2025.

Segundo Eliade (1992, p. 14), "o sagrado e o profano constituem duas modalidades de ser no mundo, duas situações existenciais assumidas pelo homem ao longo da sua história." Ao adotar a modalidade sagrada na filosofia, observou-se um afastamento em relação às pessoas e ao cotidiano. Diante disso, torna-se essencial adotar a outra modalidade, a profana, pois, ao subverter essa visão sacralizada da filosofia, é possível construir uma outra filosofia.

Dessa forma, a dessacralização da filosofia é uma questão central para a discussão que se segue neste trabalho. Esse processo consiste, essencialmente, na retirada do status de sagrado atribuído a um determinado modelo de filosofia posta como tradicional, que ao longo do tempo foi revestida de características como misticismo, intocabilidade e inacessibilidade e estão envoltas em um modo específico de ler, de escrever e de filosofar. A dessacralização envolve a remoção dos significados religiosos da filosofia, a eliminação de dogmas e, sobretudo, a transformação de sua linguagem, escrita e abordagem. Esse processo possibilita a superação da visão enrijecida que recai sobre a filosofia.

Segundo Eliade (1992, p. 30), a dessacralização está diretamente ligada ao processo de transformação do mundo promovido pelas sociedades industriais, impulsionado pelo pensamento científico. Em outras palavras, a ascensão da ciência e da racionalidade desempenhou um papel crucial na secularização da sociedade, reduzindo a influência do sagrado. No entanto, no que diz respeito à filosofia conservadora, Tiburi (2024, p.40) argumenta que ela está restrita ao seu próprio passado, e sendo assim não consegue tratar de questões contemporâneas. Nestes termos, podemos presumir que a filosofia conservadora não foi dessacralizada porque permanece voltada para o passado, incapaz de se envolver com as dinâmicas atuais da sociedade.

Se na sacralização a filosofia se fundamenta em princípios de idolatria, de crença, de veneração e de poder, com a dessacralização ela passa a se alicerçar na pluralidade e na experimentação, abrindo-se a novas perspectivas e questionamentos. Parafraseando Eliade (1992), é necessário dessacralizar o mundo e, assim, assumir

uma existência profana diante da sacralização da filosofia. Isso implica retirá-la do pedestal onde foi colocada — ou até mesmo derrubá-la — para reinseri-la no mundo mundano, adotando, dessa forma, uma postura iconoclasta.

Para que essa dessacralização ocorra de forma efetiva, é fundamental que o próprio campo da filosofia forneça os meios para isso. Nesse sentido, propõe-se aqui uma *philosophia non grata*, capaz de questionar dogmas, desconstruir narrativas absolutas e fomentar uma visão crítica sobre valores e tradições historicamente considerados intocáveis.

Acredita-se que a Filosofia Pop pode vir a desempenhar um papel fundamental no processo de dessacralização, conforme destaca Feitosa (2022, p. 11-12), ao afirmar que,

A filosofia pop tem como projeto propor transversões dos binarismos e das hierarquias, ou seja, estratégias de pensar/agir/sentir/imaginar capazes de desconstruir, tanto na vida acadêmica quanto cotidiana, o caráter essencializante das noções de “humano”, de “disciplina” e de “cultura”, que continuam a nortear, ainda que implicitamente, nossos discursos, nossas práticas e, principalmente, nossas instituições.

Assim, a Filosofia Pop, segundo o autor, emerge como uma ferramenta poderosa para desafiar e subverter binarismos, além de desconstruir certos conceitos que já estão consolidados em nossa sociedade. Isso a torna essencialmente na desconstrução da percepção sacralizada da filosofia, uma vez que a Filosofia Pop se caracteriza por seu caráter prático e acessível, voltado para a aplicação no cotidiano.

De acordo com Tiburi (2024, p.40) a Filosofia Pop “permite pensar a forma filosófica para além das convenções. Não mais o texto escrito, mas a pintura, o teatro, a dança, o desenho ou o cinema é que elaboram e apresentam teorias, ideias e conceitos.” A autora argumenta que a Filosofia Pop amplia as formas como a filosofia se expressa, indo além do texto escrito para explorar outras linguagens e estabelecer conexões com diversas áreas do conhecimento. O que desafia a concepção tradicional da filosofia ao repensar o seu formato e suas possibilidades.

No campo da cultura e da arte, a dessacralização pode ser vista na forma como os artistas subvertem ícones e símbolos tradicionalmente venerados. Alguns movimentos reforçam a ideia de que nada é intocável e que tudo pode ser reinterpretado, um exemplo disso é a pop art, que ressignificou imagens sacras e figuras icônicas, como fez Andy Warhol transformando retratos de políticos, de atores e de cantores em produtos de consumo visual, desfazendo suas auras de veneração e inserindo-os na estética da cultura de massa.

Dessa forma, a dessacralização pode ser sintetizada por meio de uma pintura, como no estudo feito por Francis Bacon a partir do *Retrato do Papa Inocêncio X* (1650), de Velázquez. Em 1949, Bacon chocou a sociedade ao reinterpretar a obra de maneira crua e angustiante, transformando a imagem do pontífice em uma visão perturbadora. O'Mahony (2006) argumenta que a versão de Bacon rompe com a autoridade expressa na pintura de Velázquez, enfatizando um aspecto mais sombrio e atormentado do pontífice.⁵⁵

Palácios (2004, p. 13) é outro filósofo que propõe a importância de "confiar em si mesmos e valorizar-se a si mesmos, valorizando os seus problemas e preocupações". Em vez de filosofar com base nas questões de outros pensadores e em realidades distantes, ele enfatiza a necessidade de dar importância às próprias experiências, aos desafios e às culturas, sem se submeter passivamente a influências externas.

Afinal, a filosofia está em constante evolução e deve manter um diálogo contínuo com seu tempo, interagindo com outras áreas do conhecimento e se expressando de diversas maneiras, inclusive por meio da cultura pop. Dessa forma, ela revela sua natureza dinâmica e inserida no cotidiano, tornando-se um conhecimento mais acessível e conectado à realidade.

Ao propor a dessacralização da filosofia, busca-se abrir espaço para novos olhares sobre diferentes formas e correntes

⁵⁵ O'Mahony, Mike-"O Estilo Internacional" - *in* História da Arte no Ocidente - Editorial Verbo, Lisboa, 2006.

filosóficas, assumindo um compromisso com a pluralidade que permita a heterogeneidade, em contraposição a uma tradição filosófica paralisante. Dessa forma, almeja-se vislumbrar um horizonte mais plural e dinâmico, aproximando a filosofia de novos públicos e de diferentes contextos culturais.

FILOSOFIA EM XEQUE NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

É fundamental refletir sobre o lugar que a Filosofia, enquanto componente curricular, tem ocupado historicamente na educação brasileira, considerando seus avanços, retrocessos e impactos no currículo escolar. Vale ressaltar que esse processo foi fortemente marcado por momentos de avanço, seguidos de retrocessos ainda maiores. Se fosse necessário sintetizar essa ideia, a frase que melhor a representa seria: "subir um degrau e descer dois".

A historiadora Circe Maria Fernandes Bittencourt (2008, p. 40) ressalta a importância de compreender a história das disciplinas para identificar os pressupostos que permitem distinguir suas características e especificidades. Segundo a autora, cada disciplina possui sua própria trajetória, e conhecer essa evolução é essencial para entender sua estrutura e concepção. Diante disso, torna-se fundamental, neste trabalho, traçar a trajetória da filosofia na educação brasileira.

A presença da Filosofia no Brasil remonta ao período colonial, quando esteve a serviço da formação das elites e da consolidação dos valores religiosos e políticos da época. Durante esse período, a educação era conduzida principalmente pelos jesuítas, que fundamentavam o ensino na filosofia escolástica. No entanto, essa abordagem de ensino estava restrita a um número limitado de colégios no território, frequentados majoritariamente por filhos de famílias abastadas. Assim, a filosofia permaneceu distante da população em geral, reforçando a exclusividade do saber filosófico.

É relevante recordar a reflexão de Silvio Gallo (2012, p. 47) sobre a inclusão da Filosofia nos currículos escolares:

[...] quando uma instituição opta por incluir filosofia em seu currículo ou quando uma política educacional dispõe sobre a inclusão da filosofia nos currículos escolares, isso se faz em nome de uma certa filosofia e em nome de certas intenções para com a filosofia. Dizendo de outra maneira, quando está na escola, a filosofia ali está para atender a determinados interesses, para cumprir uma necessidade "ideológica".

Isto significa que a inclusão da Filosofia no currículo escolar, nunca acontece de forma neutra ou desinteressada. Ao afirmar que essa inserção se dá "em nome de uma certa filosofia e de certas intenções", Gallo sugere que há sempre uma escolha por trás da forma como a disciplina é ensinada, refletindo interesses sociais, políticos e ideológicos.

Em 1942, com a Reforma de Capanema, o ensino de filosofia tornou-se obrigatório, mas apenas na 3ª série dos cursos clássico e científico. Esses cursos eram voltados para a formação intelectual e preparavam os estudantes para o ingresso no ensino superior, sendo uma etapa complementar ao curso ginasial. Juntos, esses níveis formavam o que, na época, era considerado o Ensino Secundário. Apesar da inclusão da disciplina na matriz curricular, seu alcance era limitado, uma vez que apenas uma parcela dos estudantes tinha acesso a essa etapa da educação, restringindo o impacto da filosofia na formação dos estudantes. Essa mudança representou um avanço significativo para a inclusão da filosofia na educação básica, fortalecendo a sua presença e o seu papel na formação escolar dos estudantes.

No entanto, se, em 1942 a filosofia havia dado um passo importante rumo à sua consolidação como disciplina na educação básica, em 1961, iniciou-se um movimento contrário. Com a promulgação da Lei nº. 4.024 de 1961, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a disciplina começou a perder espaço no currículo escolar, porque deixa de ser obrigatória, marcando o início de um processo de sufocamento de sua presença no ensino. Início, porque ela vai ser totalmente sufocada com a publicação da Lei nº. 5.692/71, que implicou a retirada da filosofia do currículo, por meio de dispositivos políticos que tornavam improvável a inclusão da filosofia no ensino secundário.

Até porque, durante esse período autoritário, novas disciplinas foram criadas para substituir a filosofia, como Educação Moral e Cívica (EMC), Estudos dos Problemas Brasileiros (EPB) e Organização Social e Política Brasileira (OSPB). No entanto, isso não significava que essas disciplinas abordassem conteúdos filosóficos. Pelo contrário, sua criação serviu como uma justificativa para excluir a filosofia do currículo, reforçando uma educação voltada para a doutrinação ideológica, que reforçava o patriotismo e o civismo, em vez do pensamento crítico e reflexivo.

Bittencourt (2008, p. 41) observa que,

As finalidades de uma disciplina escolar, cujo estabelecimento é essencial para garantir sua permanência no currículo, caracterizam-se pela articulação entre os objetivos instrucionais mais específicos e os objetivos educacionais mais gerais.

É evidente que, sob o ideário autoritário dos governos militares, uma disciplina pautada no pensamento crítico, no questionamento e até na contestação não teria espaço dentro do modelo educacional imposto pelo regime. Assim, a ausência da filosofia nesse período torna-se compreensível, já que seus princípios eram incompatíveis com a estrutura totalitária imposta pelo governo.

Com o fim do período autoritário, teve início o processo de redemocratização do Brasil, culminando na promulgação da Constituição Federal de 1988 e, posteriormente, na segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/96) – a primeira datando de 1961. Nessa nova legislação, a presença da Filosofia é reconhecida no artigo 36, que estabelece como diretriz para o Ensino Médio que os estudantes adquiram o "domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania". Mas aqui começam a surgir diversos problemas, principalmente no que tange à implementação dessa diretriz. Embora a lei mencione essas áreas do conhecimento, ela não especifica claramente como devem ser integradas ao currículo. Não fica definido se a Filosofia e a Sociologia devem ser disciplinas

obrigatórias ou se seus conteúdos devem ser abordados de forma transversal em outras matérias, o que gera incertezas sobre a efetiva inclusão dessas reflexões no processo educativo.

Diferentemente de outros componentes curriculares, Alves (2002, p.102) destaca que historicamente os documentos oficiais e as legislações “se referem à filosofia sempre de forma genérica, vaga, imprecisa, ao contrário do que ocorre com outras áreas ou disciplinas do currículo.” Essa falta de clareza demonstra a negligência recorrente que há em relação à filosofia, refletindo a pouca importância dada à sua presença na educação básica.

Alves (2002, p.54) afirma que é fundamental “demonstrar que todas as vezes que a filosofia teve seu espaço reduzido no currículo coincidiram com os momentos em que a legislação federal a tornou optativa ou quando se pronunciou de forma ambígua e contraditória a respeito desta questão.” Dessa forma, pode-se entender que a filosofia sempre foi prejudicada por decisões políticas que, ao invés de fortalecer sua presença, desvalorizaram-na ou a tornaram subvalorizada dentro do currículo escolar.

Dentre as diversas legislações que poderiam ser citadas como exemplo, destaco a Lei nº. 11.645 de 2008, que torna obrigatório o estudo da história e da cultura afro-brasileira e indígena no Ensino Fundamental e Médio. No entanto, em nenhum momento a lei faz menção ao estudo da filosofia. Pergunta-se: será que não existem filosofias afro-brasileiras e indígenas? A omissão da filosofia, ao privilegiar apenas os aspectos históricos e culturais, revela uma lacuna na formação crítica dos estudantes, ao deixar de lado o pensamento filosófico dessas culturas, que são fundamentais para uma compreensão mais ampla e plural da sociedade brasileira.

Mas também em 2008, esse cenário começou a mudar com a promulgação da Lei nº. 11.684/08, que alterou o artigo 36 para tornar as disciplinas de Filosofia e de Sociologia obrigatórias nos currículos do Ensino Médio. Vale destacar que, mesmo assim, a obrigatoriedade da Filosofia no Ensino Médio, conforme estabelecida neste documento, é apresentada de forma

instrumental, estando diretamente vinculada à formação da cidadania.

A partir de 2017, a Lei nº. 13.415/17 introduziu uma reforma no Ensino Médio, frequentemente denominada "Novo Ensino Médio". Essa mudança teve como principal característica a ampla flexibilização curricular, redefinindo a organização do ensino e a distribuição das disciplinas.

Mais uma vez, a Filosofia acabou sendo prejudicada. A redação da lei estabelece que "A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia." No entanto, a legislação carece de maior precisão, tornando essa obrigatoriedade ambígua. Enquanto para outras disciplinas são empregados termos como "oferta" e "ensino", a lei não especifica de que forma a Filosofia deve ser inserida no currículo, tampouco define sua carga horária ou garante sua presença nos três anos do Ensino Médio, o que compromete sua efetiva implementação. Flexibilizando de tal forma que dá a entender que apenas os estudos e as práticas dessas disciplinas são obrigatórios, sem garantir a oferta da disciplina como componente curricular formal.

Em 2024, a partir da chamada Política Nacional de Ensino Médio instituída por meio da Lei nº. 14.945/24, essa lei alterou a Lei nº. 9.394/96 (LDB) e revogou parcialmente a Lei nº 13.415/17, referente ao "Novo Ensino Médio". Essa nova lei reestruturou o ensino médio, com destaque para o aprofundamento das áreas do conhecimento, incluindo a filosofia.

A subvalorização da filosofia é evidente, muitas vezes tratada como uma disciplina secundária em comparação a áreas do conhecimento consideradas mais práticas ou "úteis". Pode-se até dizer que a filosofia é o "patinho feio" da educação básica, constantemente relegada a um papel coadjuvante no sistema educacional, como evidenciado nas discussões sobre o tema.

Esse cenário tem dificultado sua consolidação como disciplina essencial no Ensino Médio e sua presença de forma estruturada no currículo. Assim, o papel da Filosofia na educação brasileira segue

sendo questionado, tornando sua permanência um desafio constante.

CONCLUSÃO

Diante da análise empreendida, torna-se evidente que a filosofia, longe de ser um saber neutro e universal, foi historicamente moldada por dinâmicas simbólicas e institucionais que a revestiram de um estatuto sagrado. Essa sacralização comprometeu seu potencial original de promover a reflexão crítica, o diálogo plural e a inserção na vida cotidiana. Daí emerge a urgência da dessacralização, mas não como negação do valor da filosofia, mas como reinvenção de sua prática, tornando-a viva, acessível e comprometida com o presente. Nesse sentido, a abertura para novas linguagens — como as artes, a cultura pop e os conteúdos desprezados — aparece como um caminho promissor para devolver à filosofia sua potência democrática e crítica. No contexto brasileiro, essa tarefa revela-se ainda mais urgente diante do histórico de instabilidade e constante fragilização da Filosofia no campo educacional. O percurso sinuoso da disciplina nos currículos escolares, marcado por interesses políticos e omissões estruturais, evidencia a necessidade de repensar sua presença nas escolas sob uma perspectiva plural, crítica e inclusiva. Nesse cenário, torna-se indispensável que o professor também revise e ressignifique sua prática docente.

Portanto, a dessacralização da filosofia é aqui afirmada como um gesto político e epistemológico. E cabe ao professor o papel central nesse processo de dessacralização, pois é ele quem promove a abertura ao diálogo, a escuta atenta e a reconstrução de sentidos, devolvendo à filosofia sua vitalidade como prática viva e acessível. Ao assumir esse compromisso, o professor transforma a filosofia em uma ferramenta formativa capaz de fomentar sujeitos críticos, criativos e engajados com a transformação social.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ALVES, Dalton José. *A filosofia no ensino médio: ambiguidades e contradições na LDB*. Campinas: Autores Associados, 2002.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de história: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.
- BRASIL. *Lei 13.415*. Brasília: Edições Câmara, 2017a.
- BRASIL. *Lei 14.945*. Brasília: Edições Câmara, 2024a.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*. Brasília: Edições Câmara, 2018c.
- DELEUZE, G. GUATTARI, F. *O que é filosofia?* Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.
- ELIADE, Mircea. *Sagrado e o profano*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- FEITOSA, C. *Explicando a Filosofia com Arte*. Rio de Janeiro: EDIOURO, 2004.
- FEITOSA, C. Fronteiras entre as Artes da performance e a Filosofia. *Revista Brasileira de Estudos da Presença*, v. 10, p. 1-25, 2020. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/presenca/article/view/92410>. Acesso em: 11 out. 2023.
- FEITOSA, C. *Transversões: ensaios de filosofia & pedagogia pop*. Rio de Janeiro: Circuito, 2022.
- GALLO, S. *Metodologia do ensino de filosofia: uma didática para o ensino médio*. São Paulo: Papirus, 2012.
- PALÁCIOS, G. A. *De como fazer filosofia sem ser grego, estar morto ou ser gênio*. Goiânia: Editora da UFG, 2004.
- TIBURI, Márcia. *A filosofia e seus conteúdos desprezados: filosofia pop em questão*. //x. *Revista Sinais Sociais*, v.10, n.30, jan/abril 2016, p. 98-124.
- TIBURI, Márcia. *Filosofia pop: poder e biopoder*. São Paulo: Bregantini, 2011.
- TIBURI, Márcia. *Pop Filosofia*. São Paulo: Editora Nós, 2024.

TIBURI, Márcia. Filosofia Pop: Manifesto em 16 teses. In: **Revista Cult**. Disponível em: <https://revistacult.uol.com.br/home/filosofia-pop-manifesto-em-16-teses/>. Acesso em: 10 abr. 2024.

Capítulo 5

A ESCOLA DOS SONHOS – CONHECIMENTO ANCESTRAL TRANSMITIDO PELAS PALAVRAS DOS ESPÍRITOS ANIMAIS

Adriane Caldas dos Santos⁵⁶
Roberto Amaral⁵⁷

INTRODUÇÃO

O ensino de Filosofia para criança pode ser concebido como política do ensinar a pensar, mas a sua essência é a afirmação da diferença nos mais variados tipos filosóficos que se possa conhecer, pois o pensar é um encontro. Ensinar a pensar tem a ver com proporcionar condições para que esse encontro aconteça. Mas não existem fórmulas e nem receitas para isso, apenas uma extensa e trabalhosa preparação por parte dos educadores, já que ninguém está isento de aprender a pensar. Portanto, o ensino de Filosofia para crianças é um encontro de conhecimentos que vêm das palavras, como é no caso do pensamento ameríndio, e com o conhecimento da escrita, que vêm da tradição filosófica ocidental.

Este capítulo tem a intenção de compartilhar fundamentos sobre o pensamento ameríndio no ensino de Filosofia para crianças em uma escola pública do município de Palmas-TO. Propor o pensamento ameríndio, como pensamento filosófico, é se expor aos saberes dos espíritos animais transmitidos aos xamãs durante o transe ao inalar o pó de *yãkoana* ou durante o estado onírico, cujas palavras são cantos colhidos das árvores de cantos. Para tal fim,

⁵⁶ Mestre em Filosofia (UFT). Professora da Escola de Tempo Integral Daniel Batista da Rede Municipal de Educação de Palmas-TO. E-mail: adriane_caldas@yahoo.com.br

⁵⁷ Doutor em Educação (UFG). Professor do Curso de Licenciatura em Filosofia, Mestrado Profissional em Filosofia-PROF-FILO e do Programa de Pós-Graduação em Filosofia-PPGFIL da Universidade Federal do Tocantins (UFT). E-mail: roberto.amaral@mail.uft.edu.br

apresentar uma sequência didática como meio de difusão do ensino-aprendizagem baseada na “pedagogia da floresta”, como ensino de filosofia para crianças, possibilita a introdução de conteúdos de obras de autores ameríndios na disciplina de Filosofia. De tal modo que autores, como Davi Kopenawa e Bruce Albert possam ter a oportunidade de discorrerem sobre seus saberes ecológicos, cujo fundamento é não separar humano da natureza e nem corpo do espírito. Neste sentido, uma sequência didática dessa qualidade, pode e deve ser instrumento de acesso aos ensinamentos ameríndios, com vistas a observar as impressões que os estudantes podem enunciar a respeito de tais ensinamentos.

NARRATIVAS DE CONHECIMENTO

A narrativa ancestral tem origem nas palavras dos espíritos que é transmitida oralmente pelo xamã, considerado filho de *Omama*⁵⁸. Trata-se de uma narrativa mítica de origem contada pela etnia Yanomami, localizada no extremo norte da Amazônia. O xamã é o principal narrador das histórias oriundas dos espíritos ancestrais, pois é o único a ver e a ter contato com eles. Nesse sentido, o xamã é o principal transmissor de suas palavras e cantos. Sem os espíritos, não há aprendizagem. De acordo com Daniel Munduruku (2009), para se compreender as sociedades tradicionais, é preciso entender a importância da memória e dos espíritos na estrutura cultural ameríndia.

É pela memória que são extraídas as palavras que vêm dos espíritos na forma de histórias que são narradas oralmente pelos mais velhos nas horas ociosas da tarde ou do começo da noite. Esses momentos acontecem no ambiente doméstico das casas, no pátio da aldeia ou nos momentos festivos. A memória cultural é o principal instrumento de expansão do conhecimento, e o xamã é o mediador desse processo de ensino e aprendizagem. Na cultura dos

⁵⁸ *Omama*, de acordo com Kopenawa e Albert (2015), é o criador de tudo que existe na terra.

povos da floresta, tudo está interligado, e nada escapa à trama da vida.

Para os povos ameríndios, as narrativas ancestrais são narrativas de acontecimentos cuja veracidade não é posta em dúvida por seus membros, pois elas têm mais a ver com o presente do que com o passado. Para os povos da floresta, as narrativas míticas são conhecimentos ancestrais cujos acontecimentos estão localizados no passado, mas sua análise e reflexão encontram-se no presente. O passado nada mais é do que um ponto de partida para a compreensão da realidade vigente. Tomemos como exemplo a narrativa de Davi Kopenawa, xamã Yanomami, sobre os espíritos animais, *xapiri*.

Os *xapiri* são também guerreiros valentes, e suas armas são muito perigosas. Possuem bordunas pesadas e lâminas de ferro imensas, que chamamos *siparari*, como as que são agitadas pelos espíritos cobra *karihirima kiki* e pelos espíritos jacarés durante suas danças de apresentação. São como sabres de poder. Não parecem em nada, porém, com as espadas que os brancos conhecem. Altas como o céu, são luminosas e brilhantes como espelhos. São feitas de outro aço, afiado e cortante, que é o pai do metal. Por isso suas feridas são tão mortais para os seres maléficos *ně wāri*. Outros espíritos, como os dos escorpiões e os das vespas, também dispararam sobre eles flechas com pontas embebidas em curare – a picada desses insetos por acaso não é dolorosa? Certos *xapiri*, como o espírito preguiça, possuem espingardas vindas dos espíritos ancestrais dos brancos, os *napënapëri*. Ameaçavam com elas trovões para silenciá-los e abrem fogo sobre os *ně wāri* e seus cães de caça. Outros *xapiri* lutam com lanças, como o espírito da arraia *yamar aka* – o ferrão desse peixe é perigoso, não? Outros ainda, como os espíritos morcegos, utilizam zarabatanas para soprar plantas de feitiçaria sobre seus adversários. Outros, enfim, como o espírito do escaravelho *maika*, lançam sobre os seres maléficos bolas de piche *mai koko* em chamas ou, como o espírito pedra *Maamari*, esmagaram-nos com seu próprio peso (Kopenawa; Albert, 2015, p. 129-130).

Percebe-se no relato do xamã que o guerreiro *xapiri* se utiliza de armas que foram confeccionadas com materiais cuja matéria-prima passou pelo processo de manufatura, impossível de ser encontrados em estado bruto na natureza e que, provavelmente, os indígenas os conheceram por intermédio de contatos que mantiveram com os brancos. Tais artefatos, como as lâminas de

ferro, as espadas, os sabres, as espingardas, as bolas de piche, são instrumentos da atualidade inseridos numa narrativa que se refere ao passado.

O tempo não é cronológico e muito menos linear, ele é atemporal. O passado e o presente acontecem simultaneamente por serem narrativas espirituais. De acordo com Castro (2020), essas narrativas são povoadas de seres cuja forma, nome e comportamento misturam atributos humanos e não humanos. O mito é o lugar da indiferenciação entre humanos e animais.

A aprendizagem ameríndia acontece pelo ver e ouvir. Esses sentidos são importantes para a cultura indígena, pois influenciam nas habilidades de caça e são decisivos para a sobrevivência e para enfrentar os desafios tanto da floresta quanto de outros ambientes por eles frequentados. A visão e a audição são os sentidos que vêm acompanhados pela ação de interpretação e compreensão do mundo, por isso, na aprendizagem ameríndia, inexistente qualquer tipo de reprodução imitativa do saber ou qualquer tipo de avaliação comprobatória de fixação da aprendizagem.

É uma aprendizagem vivenciada e subjetiva. A produção do conhecimento é demonstrada em determinado momento da relação de parentesco e em ocasiões específicas dos rituais. Eles não precisam dizer que sabem tudo, mas devem demonstrar o que sabem. E isso se dá por critérios de gênero, idade e paternidade/maternidade (Cunha; Cesarino, 2016).

As palavras dos *xapiri* estão gravadas no meu pensamento, no mais fundo de mim. São as palavras de *Omama*. São muito antigas, mas os xamãs as renovam o tempo todo. Desde de sempre, elas vêm protegendo a floresta e seus habitantes. Agora é minha vez de possuí-las. Mais tarde, elas entrarão na mente de meus filhos e genros, e depois, na dos filhos e genro deles. Então será a vez deles de fazê-las novas. Isso vai continuar pelos tempos afora, para sempre. Dessa forma, elas jamais desaparecerão (Kopenawa; Albert, 2015, p. 65).

Na narrativa ameríndia, os *xapiri* são espíritos animais com características e ações tipicamente humanas, mas não são humanos. De acordo com Castro (2020), a concepção ameríndia

supõe uma unidade de espírito e uma diversidade de corpos, a qual denominou de perspectivismo ameríndio. Suas narrativas são aprendidas de forma natural, o ouvinte ou aprendiz não é obrigado a decorá-la e nem a repetir como faziam os gregos.

Os *xapiri* são imagens dos ancestrais animais *yarori*. Moram nas montanhas e morros, andam pela floresta durante a noite e dormem durante o dia, banham-se em rios de águas puras, são parecidos com os humanos, mas são bem minúsculos, como um ponto de luz. Têm muitos filhos. Mesmo quando ficam velhos e cegos, não morrem, pois são imortais.

Os animais são pessoas e se enxergam como pessoas. A forma como cada espécie se manifesta depende do envoltório que esconde a sua essência, como uma espécie de capa, mas no seu interior está o ser humano que é visto apenas pelos seus semelhantes ou por seres transespecíficos⁵⁹ como os xamãs. Essa essência escondida nada mais é que os espíritos animais ou espíritos *xapiri* para a etnia Yanomami.

Enquanto nas narrativas gregas as forças naturais estavam personificadas em formas humanas idealizadas, nas narrativas ameríndias essa força encontra-se nos animais, mais precisamente nos grandes predadores que no passado eram humanos com nomes animais e que, devido à sua instabilidade corpórea, viviam constantemente se metamorfoseando. Esses animais são atualmente as caças que servem de alimentos. Apenas os espíritos, os mortos e os xamãs assumem as formas animais.

O xamanismo é um modo de agir que implica conhecimento não objetivista característico do conhecimento ocidental. Conhecer é personificar, tomar o ponto de vista daquilo que deve ser conhecido, pois o conhecimento xamânico visa a alguém, um outro sujeito. A forma do "outro" é a pessoa, não o objeto. Os xamãs possuem habilidades com as quais podem ultrapassar as barreiras

⁵⁹ Transespecíficos – termo que Castro (2020) utiliza para explicar que apenas o xamã, na qualidade de humano, é a única pessoa que transita e se comunica com o cosmo. E apenas ele pode enxergar a humanidade escondida pela aparência dos animais, que se escondem com uma espécie de "roupa", tornando invisível aos olhos dos comuns o ser humano que está em seu interior.

corporais, tornam-se interlocutores ativos no diálogo transespecífico, promovem o intercâmbio entre o mundo dos espíritos e o mundo real e, assim, podem voltar para o seu povo para narrar as histórias aprendidas com os espíritos.

Na cultura ameríndia, há três momentos em que as narrativas de conhecimento acontecem: nos rituais de agradecimento, na conversa com os mais velhos e quando se catam os piolhos. O ritual de agradecimento tem como base o respeito e a reverência à sacralidade da Terra. A gratidão pela vida é manifestada pela dança, pela música, no enfeitar e pintar o corpo.

Há uma narratividade corpórea de gratidão pela vida, cercada de alegria e beleza por tudo que recebem da natureza, e pelo aprendizado que vem do rio, dos ventos, dos animais. Quando se dança e os pés tocam a terra, invocam um som imemorial que visa alcançar o coração do mundo.

A palavra e o corpo não se separam, pois o corpo é produtor de discursos verbais e não verbais. O corpo é um suporte de saberes e de memórias. Nas festas *reahu*, há a celebração pela abundância das roças, os anciãos se reúnem e bebem pó de *yākoana* para que os espíritos se instalem e permaneçam em sua casa, para trazer-lhes sabedoria. Nesse momento, tem-se a troca de presentes e de conhecimentos.

Na conversa com os mais velhos, a criança vai sendo introduzida no convívio da sociedade. A aprendizagem das crianças ameríndias simplesmente acontece, elas vão aprendendo no cotidiano a se relacionar com a natureza, com seus pares e consigo mesmas ao ouvir a história sobre *Omama*, um ser cheio de sabedoria e beleza criador da natureza e dos seres humanos, conforme a cosmogonia dos Yanomami.

Trata-se, portanto, de histórias carregadas de conhecimento ancestral narrada pelo xamã. A memória cultural é o principal instrumento de expansão do conhecimento, e o xamã é o único humano a transitar entre o cosmo, pois é nas palavras dos espíritos que vem todo o ensinamento ancestral conhecido pelos povos da

floresta. Sem os espíritos, não há aprendizagem. É o aprendizado pela palavra que caracteriza o ser ameríndio.

Nós só ficaríamos ignorantes mesmos se não tivéssemos mais xamãs. Não é porque nossos maiores não tinham escolas que eles não estudavam. Somos outra gente. É com a yākoana e com os espíritos da floresta que aprendemos. Morremos bebendo o pó da árvore yākoana hi, para que os xapiri levem nossa imagem para longe. Assim podemos ver as terras muito distantes, subir para o peito do céu ou descer ao mundo subterrâneo. Trazemos palavras desconhecidas desses lugares, para que os habitantes de nossa casa possam ouvi-las. Esse é o nosso modo de ficar sabedor, desde sempre. Não é possível desenhar as palavras dos espíritos para ensiná-las, pois são inumeráveis e não têm fim. [...]. Então, os xapiri nos ensinam suas palavras e é desse modo que nosso pensamento pode se expandir em todas as direções. Sem nos juntarmos com nossos antigos para beber yākoana e sem fazermos descer os espíritos da floresta, não poderíamos aprender nada (Kopenawa; Albert, 2015, p. 459).

Outra forma de narrar os conhecimentos ancestrais acontece quando se catam os piolhos. No momento que são catados, trocam-se afetos, transmitem-se os ensinamentos sobre a tradição de seu povo e dão-se conselhos. O bom contador de histórias para os povos tradicionais é aquele que faz o ouvinte dormir, pois a história contada deve permanecer no mundo dos sonhos. Assim, as histórias narradas sem imagens prendem o ouvinte como um bailar harmônico de palavras que enfeitiçam a imaginação de quem as ouve. É a magia das palavras que faz surgir a imagem na mente do ouvinte, cercada por afetos e subjetividade. Desse modo, cria-se um mundo fantástico e único de sensações auditivas.

Para os povos ameríndios, a narratividade é algo espontâneo de vivência prática, pois, quando se transmite um conhecimento ou se ensina por meio da experiência de vida, a oralidade vira ferramenta pedagógica, com saberes tradicionais que não necessitam de comprovação ou de validação. É um conhecimento da experiência e da memória que vem dos espíritos dos antepassados e da Natureza. Tudo está interligado, não há separação e nem distinção entre o ser humano e a natureza.

Como são povos originariamente sem escrita, ágrafos, é na memória que as imagens são criadas. Os mitos indígenas não clamam por uma escrita que materialize sua estrutura de pensamento, pois a transmissão do conhecimento é predominantemente oral, não somente na língua, mas também em outros campos do saber tradicional. Por isso a memória é tão importante para se compreender a mitologia indígena. Pode-se afirmar que os mitos indígenas são marcados pela oralidade, pela memória e pelas imagens produzidas no imaginário do ouvinte.

A ESCOLA DO SONHO

Todo o conhecimento ameríndio é transmitido no tempo do sonho, ao escutarem os cantos dos espíritos e ao contemplarem suas danças de apresentação quando estão dormindo. Os habitantes da floresta aprendem bebendo o pó de *yãkoana* com os xamãs mais antigos que abrem o caminho desses espíritos para o novo xamã. Isso acontece porque sua imagem é levada para o cosmo para combater os seres maléficos, para consertar o peito do céu e proteger a floresta. Como são comunidades ágrafas, seu aprendizado acontece pela oralidade ao reproduzirem as palavras que escutaram quando sua imagem se encontra entre os *xapiri*.

Os Yanomami usam o termo “imagem” para designar o que nós entendemos como espírito. Nesse sentido, os *xapiri* são seres do tempo das origens que perderam sua condição “humanimal” que o xamanismo restaura e reatualiza durante o sonho ou no transe. A imagem-essência, no que diz respeito aos humanos, é um componente que faz parte do interior da pessoa, uma espécie de imagem interna em miniatura, onde reside a energia vital. A extração da imagem vital está na origem das enfermidades e também das alterações do pensamento consciente, em especial no sonho e no transe (Albert; Kopenawa, 2023, p. 70).

Quando os xamãs narram as histórias ouvidas no tempo do sonho, seu corpo tomado pelo transe faz advir ao mundo visível a presença aos olhos comuns a imagem dos *xapiri* com suas palavras

e coreografias do além-mundo. Nesse sentido, pode-se afirmar que se trata de um aprendizado órfico, pois os xamãs durante o sonho podem vivenciar os mistérios da floresta, enxergar as imagens das árvores de cantos, coberta de penugem brilhante de cor branca ofuscante. Os troncos são cobertos de lábios que se movem sem parar, uns em cima do outro que pelas bocas saem uma sequência infinita de cantos belíssimos e harmoniosos que são guardados em seu pensamento. A habilidade acústica é outro fator essencial na aprendizagem xamânica, pois a audição é um recurso importante para os habilidosos caçadores, já que o conhecimento acústico do meio florestal permite detectar a presença e o movimento da caça, utilizando-se do mimetismo e de onomatopeias para atraí-la.

No tempo da criação, os humanos tinham nomes de animais e viviam se transformando. Por conta de sua instabilidade corpórea, fizeram o céu cair e se tornaram os animais que vivem na floresta e servem de alimento para os seres que a habitam. As caças alimentam tanto humanos quanto não humanos. Os animais não perderam sua humanidade, continuam sendo humanos, porém possuem forma corpórea diferente.

De acordo com Albert e Kopenawa (2023), antes do processo de metamorfose, homens e animais eram indistintos. Ao perderem a sua “humanimalidade”, esses antepassados perderam o corpo e a língua humana, multiplicando-se em “peles” e de “vozes” animais que caracterizam a variedade não humana que habita a floresta. As imagens primordiais desses ancestrais deram origem às várias classes de espíritos xamânicos contidas nessa zoonímia. Assim, para os Yanomami, os humanos e não humanos diferenciam-se uns dos outros apenas por sua corporalidade e vocalidade, são seres possuidores de subjetividades e sociabilidade como os humanos. Nesse sentido, para a etnia Yanomami, os animais não são ex-humanos, mas humanos.

Os saberes dos Yanomami são transmitidos durante o estado onírico, nesse caso, para fins deste capítulo, o chamaremos de “escola onírica”. A “escola onírica” dos Yanomami foi criada no primeiro tempo por *Omama* quando foi buscar na floresta a árvore

yãkoana *hë* para preparar o pó de *yãkoana*, misturando-a com as folhas cheirosas *maxana hana* e com as cascas das árvores *ama hi* que será bebido e/ou inalado pelo xamã. Essa mistura tem a força de revelar as vozes dos espíritos, possibilitando a reprodução de suas palavras e cantos pelo xamã.

De acordo com Albert e Kopenawa (2023), os Yanomami consideram que as vozes dos animais constituem formas de linguagem equivalentes às vozes humanas por acreditarem que podem se comunicar com os não humanos por meio da biofonia florestal. A comunicação se dá pela “encenação sonora” ao conversarem com os animais por meio de onomatopeias. O diálogo com as vozes da floresta depende da escuta atenta e precisam estar de prontidão para reproduzir mimeticamente uma resposta sonora ao seu interlocutor não humano. As vozes da floresta são objetos de observação da etnia Yanomami, pois são palavras anunciadoras de acontecimentos climáticos e ecológicos.

Nesse contexto, a *yãkoana* passa a ser o “livro” e o xamã experiente, o “professor” que, ao soprar o sopro de vida no nariz do iniciando, repassa seus espíritos para o aprendiz. Este, por sua vez, passará a compreender de forma mais clara os dizeres dos espíritos e, com o passar do tempo, ampliará seus conhecimentos e o seu conteúdo linguístico. Paralelamente, sua casa de espíritos também crescerá à medida que for tomando *yãkoana* e sendo levado pelo estado de vigília. A *yãkoana* e os espíritos auxiliares dos xamãs são a fonte das narrativas históricas situadas no tempo pós-mítico, sob a forma de deslocamentos, realizados pelos personagens e reatualizados, de forma física ou de forma narrativa, contada pelos narradores e ouvintes, pela ingestão da *yãkoana*. Os pensamentos são alargados e multiplicados sem a necessidade da escrita, pois a memória é o único instrumento de armazenamento de conteúdo.

Com esta árvore, você irá preparar o pó de *yãkoana*! Misture com as folhas cheirosas de *maxana hana* e as cascas das árvores *amahi hë* e depois beba! A força da *yãkoana* revela a voz dos *xapiri*. Ao bebê-la, você ouvirá a algazarra deles e será sua vez de virar espírito!. Depois, soprou *yãkoana* nas narinas do filho com um tubo de palmeira *horoma*. Omama

então chamou os *xapiri* pela primeira vez e disse: "Agora, é sua vez de fazê-los descer. Se você se comportar bem e eles realmente o quiserem, virão até você para fazer sua dança de apresentação e ficarão ao seu lado. Você será o pai deles. Assim, quando os filhos adoecerem, você seguirá o caminho dos seres maléficos que roubaram suas imagens para combatê-los e trazê-los de volta! Você também fará descer o espírito *japim ayokora* para regurgitar os objetos daninhos que você terá arrancado de dentro dos doentes. Assim você poderá realmente curar os humanos! (Kopenawa; Albert, 2015, p. 84-85).

No xamanismo, a consciência corpórea é suprimida durante o transe ou no sonho. Nesse tempo, a alma "viajante" passa a transitar pelos vários espaços do cosmo com o intuito de buscar a imagem levada do parente ou para conhecer os lugares dos primeiros tempos. É uma supressão temporária do corpo que varia de acordo com a sessão xamânica. É na memória do xamã que as imagens dos *xapiri* se tornam presentes por meios de cantos e danças coreografadas pela faculdade imaginativa objetivada no seu corpo-conteúdo.

Cabe ao xamã transmitir todos os cantos dos espíritos que vêm dessas árvores antigas, pois é delas a fonte de todo o conhecimento ancestral vindo das palavras que serão ensinadas aos mais jovens por meio da oralidade. As palavras dos espíritos são cantadas pelo xamã quando seus olhos morrem durante o dia sob o efeito do pó da *yãkoana* ou, à noite, quando está dormindo, as imagens dos espíritos descem em sua direção. A partir desse momento, começa a escutar seus cantos. Esses cantos se assemelham aos gritos estridentes dos papagaios, pois são misturados e confusos. É como se a floresta fosse transportada para o mundo dos sonhos. No primeiro tempo, foi plantada a árvore dos sonhos, *Mari hi*, quando as flores de seus galhos desabrocham, elas enviam o sonho para os xamãs, permitindo que sua imagem seja deslocada enquanto dorme.

Segundo Albert e Kopenawa (2023), a origem do uso dos cantos cerimoniais nas festas *reahu* é atribuída a *Yōrixiamari a*, ancestral mítico do sabiá-da-mata. Esse pássaro canta em grupo de machos ao anoitecer às margens dos rios. Seus cantos têm a forma de concertos, cujos sons são melodiosos. Na cultura Yanomami, não há

o reconhecimento de canto de autoria humana, todos os cantos são originados das árvores de cantos que são entoados pelos *xapiri* por intermédio de seus pais xamãs. Esses cantos são espalhados de casa em casa quando os convidados, ao escutarem nas casas anfitriãs gostam deles, passam a guardá-las no peito para cantá-las posteriormente nas festas de sua casa. Assim, esses cantos ritualísticos se espalham.

O mito conta que *Yōrixiamari a*, chegando um dia inesperadamente a uma festa *reahu* dada por mulheres-sapos (*Bufo typhonius*), se apavorou com os seus coxos nada graciosos e acabou lhes ensinando seu próprio jeito de cantar. Tampouco se reconhecem uma autoria humana aos cantos *amoã pé* entoados atualmente nas festas *reahu*. Sua origem é atribuída a longínquas “árvores de cantos” (*amoã hi ki*), criada pelo demiurgo *Omama a* nos confins da terra-floresta *urihi a* cada um deles correspondendo a um dos falares regionais yanomami (Albert; Kopenawa, 2023, p. 128).

São os não humanos os transmissores de conhecimento para os humanos. No pensamento ameríndio, há uma espécie de “animalcentrismo e vegetalcentrismo”, pois são os não humanos que nos ensinam como devemos cuidar da casa floresta. Eles nos mostram a pensá-la não como um recurso a ser explorado de forma desenfreada, pois a população florestal é constituída dos mesmos seres, humanos de “peles” variadas. A diferença é acentuada e/ou revelada quando nossos pensamentos se encontram esfumaçados pela sede em obter mercadorias, tornando-os comedores do “mundo-floresta”.

A COMPREENSÃO DAS CRIANÇAS SOBRE OS POVOS DA FLORESTA

A proposta de produto educacional, sequência didática, foi o instrumento utilizado para captar as impressões dos estudantes a respeito do pensamento ameríndio enquanto conteúdo da disciplina de Filosofia. A intenção da pesquisa é de tornar conhecida a cultura desses povos, mediada pelas obras de autores e autoras ameríndios. Dessa forma, os estudantes poderiam ter contato com os conhecimentos sobre os saberes dos povos da floresta e suas

características, como a oralidade, o respeito pelos mais velhos, o conhecimento vindo das palavras dos espíritos e pela relação intrínseca humano, não humano e a natureza. Os povos tradicionais têm uma riqueza de conhecimento, com a qual ainda não temos acesso devido à sua oralidade. Para acessá-lo, devemos “traduzi-lo” para a escrita. O livro para a cultura ocidental tem o mesmo grau de importância quanto as palavras para as sociedades orais. Sem esses instrumentos de registro cultural, não seria possível a preservação dos saberes. Nesse sentido, estudar os autores ameríndios é tornar conhecido o aprendizado por meio da oralidade e quem sabe romper com o monopólio da escrita e do livro.

A proposta metodológica seguiu a abordagem de Gallo (2012), que defende o ensino da Filosofia como criação de conceitos. Na pedagogia do conceito, a experiência do problema é fundamental, pois leva o aluno a criar conceitos a partir de um desafio filosófico. Nesse caso, o pensamento ameríndio foi apresentado como conhecimento ancestral em diálogo com a filosofia ocidental, abordado como um problema filosófico. A Filosofia, como “amor à sabedoria”, abarcaria os saberes dos povos originários, ampliando os horizontes do ensino de Filosofia para crianças.

A sequência didática foi estruturada em quatro etapas principais: sensibilização⁶⁰, problematização⁶¹, investigação⁶² e conceituação⁶³. A técnica adotada foi a roda de conversa, em que os alunos se organizaram em círculo para criar um ambiente de debate coletivo. Essa técnica incentiva a livre expressão, a escuta sensível e o compartilhamento de saberes e experiências, além de estimular a oralidade, elemento crucial da cultura ameríndia.

O material foi dividido em dois capítulos, cada um com foco nas ideias principais e em excertos de obras de autores ameríndios. O primeiro capítulo trouxe as reflexões de Davi Kopenawa e Ailton Krenak, enquanto o segundo explorou os pensamentos de Eliane

⁶⁰ Sensibilização: primeira etapa do trabalho, chamar a atenção para o tema.

⁶¹ Problematização: transformar o tema em um problema.

⁶² Investigação: buscar elementos que possibilitem a solução do problema.

⁶³ Conceituação: última etapa, os estudantes são estimulados a criar conceitos referentes ao problema filosófico proposto.

Potiguara e Daniel Munduruku. Cada capítulo começa com uma epígrafe para introduzir o assunto; em seguida, os capítulos apresentam a seguinte estrutura: o ponto de partida: o problema (perguntas e um poema); a investigação: leitura do texto; as atividades com exercícios reflexivos; ao final de cada unidade, os alunos são desafiados a criar seus próprios conceitos filosóficos com base no conteúdo estudado.

A sequência didática seguiu a metodologia de Gallo (2012), que propõe o ensino de Filosofia como criação de conceitos. Contudo, ao longo da aplicação, observou-se que não seria possível seguir rigorosamente as etapas dessa metodologia, devido às lacunas de conhecimento apresentadas pelos alunos sobre os povos indígenas e seus saberes. Diante disso, optou-se por trabalhar com perguntas, como forma de atividade intermediária para entender as percepções dos estudantes sobre os povos originários. A cada manifestação ou questionamento dos alunos, formulavam-se novas perguntas para registro, dada a impossibilidade de avançar para a etapa de elaboração de conceitos, o que exigiria um maior número de aulas.

O QUE SEI SOBRE OS INDÍGENAS?

A maioria dos estudantes relatou que os indígenas são habilidosos caçadores, andam pelados, pertencem a tribos diferentes, foram escravizados e tiveram suas terras invadidas pelos europeus, alimentam-se da pesca e da caça de animais abatidos por eles na floresta, não usam roupas, produzem artesanato, têm o corpo pintado e enfeitado, o tom de pele escura e parda, moram na floresta, têm cabelo liso, usam as folhas para se vestir, dançam. Essas impressões mais se assemelham à visão do europeu quando chegaram aqui, como se fosse a descrição de Pero Vaz de Caminha dos dias atuais, porém seu relato continua vivo em nossas memórias em pleno século XXI.

Apenas um estudante venezuelano descreveu os indígenas de forma diferenciada dos demais, como pessoas que possuem sua

própria cultura, ritual, crenças, comida e são trabalhadores. Essa visão não é comum entre os brasileiros que continuam a enxergá-los pela ótica naturalista que foi altamente difundida no período colonial e, ao que parece, permanece ecoando nos dias de hoje no imaginário do povo brasileiro.

Houve uma escrita que abordou sobre a discriminação e a negação da identidade por parte de alguns indígenas. Para esse estudante, há indígenas que negam a sua identidade. Tal fato encontra-se nas obras de Davi Kopenawa e Daniel Munduruku e os preocupa, pois, ao negar a própria identidade, há o distanciamento de sua ontologia e cosmologia para adotar o modo de ser e de viver do branco para assim transformar-se e aceitar-se como branco. No coletivo brasileiro, o indígena é sinônimo de atraso, selvageria, preguiça, tudo que se remete à miséria e à falta de progresso ficou relacionado à cultura indígena, despedaçando a sua dignidade e humanidade.

Houve um relato bastante agressivo, bem etnocêntrico e racista em relação aos povos da floresta. Um estudante disse que os indígenas são burros por não entenderem o funcionamento da sociedade e que deveriam abandonar a sua cultura por uma melhor, só não descreveu que sociedade seria e que cultura pode ser classificada como melhor e a indígena como pior. É uma visão de progresso eurocêntrica, que preconiza o evolucionismo social, o qual taxava as outras culturas fora do continente europeu como primitivas ou atrasadas. No caso desse estudante, a visão que apresenta da cultura indígena continua semelhante aos dos europeus do período do capitalismo pré-industrial. Uma visão destoante para os dias atuais para se alcançar de acordo com o seu entendimento uma “vida melhor”.

Duas crianças falaram em normatizar o indígena para abolir a discriminação, tocaram no ponto que se refere aos indígenas desaldeados enquanto produtores rurais que não precisam mais trabalhar em suas roças, pois há no imaginário da criança a facilidade e o acesso na cidade por meio da compra os gêneros alimentícios, sem precisar plantá-los. Essa leitura da facilidade da

vida na cidade revela a falta de informação sobre o processo de marginalização e precarização da vida dos indígenas nos grandes centros urbanos, pelos transtornos materiais e emocionais causados pela invasão dos territórios, da falta de política pública no atendimento biopsicossocial e trabalhista para as demandas das etnias que foram expulsas de suas terras pelo agronegócio e pela demora na demarcação de suas terras por parte do Estado.

Uma criança escreveu que os indígenas não estudam e sabem o básico da vida. Essa fala revela que a criança conhece apenas o modelo de aprendizagem vivenciado por ela, o da escola. Como na sociedade ocidental o monopólio do saber é administrado, pensado e transmitido pela estrutura do Estado, as crianças não reconhecem outras possibilidades de ensinar e aprender fora dos muros da escola, pois o ensino pela oralidade faz parte das culturas não ocidentalizadas. Os ameríndios, como pontua Kopenawa, aprendem ao beberem *yãkoana*, seu modo de ensinar e aprender são outros, pois são habitantes da floresta, eles aprendem com os espíritos e a escola que frequentam é a do sonho, portanto, eles estudam.

ESCREVA O QUE MAIS CHAMOU SUA ATENÇÃO SOBRE AS IDEIAS DE DAVI KOPENAWA

Todas as crianças acharam interessante o processo de formação do xamã por meio do sonho, do aprendizado vir dos espíritos *xapiri*, cujas palavras são colhidas nas árvores de cantos, de não precisarem dos livros para aprender as palavras e alargar o pensamento, de não precisarem frequentar a escola para aprender, pois aprendem oralmente os saberes indígenas transmitidos pelo xamã e pelas famílias ou pelas pessoas mais velhas da tribo.

Apenas uma criança achou interessante o uso da *yãkoana* como fonte de alimentação dos *xapiri* e da dança dos espíritos serem feitas nos espelhos, de serem imortais e nunca envelhecerem.

Duas crianças acharam interessante a cosmogonia indígena, uma pelo fato de *Omama* recriar o mundo quando o céu cai e a

outra sobre a diferença entre a beleza de *Omama* e as maldades de seu irmão *Yoasi*. Para elas, foi interessante perceber que há esse dualismo também na cosmogonia indígena Yanomami tão presente na cultura ocidental tão bem conhecida e apreciada por todos.

Todos acharam interessante ser revelado por meio dos sonhos o dom para o xamanismo, dos espíritos poderem falar com as crianças em estado onírico. A importância do xamã como grande sábio que não precisava ir à escola para adquirir os saberes de seu povo porque aprende com os espíritos oralmente quando está dormindo. As crianças acharam muito bom não ter que frequentar a escola e de não precisarem da leitura e da escrita para adquirir conhecimento.

Todas as crianças copiaram do material os trechos que acharam mais interessante das ideias apresentadas por Davi Kopenawa (2015). Não quiseram ou não se sentiram seguras em externar com suas próprias palavras o que acharam interessante no texto. Percebeu-se que a maioria das crianças não se expressou livremente, algumas conseguiram se expressar desembaraçadamente, seja com duras críticas ou com palavras de concordância. A tendência é a utilização das palavras do próprio texto para externar suas percepções.

COMO VOCÊ CONCEITUA O PENSAMENTO AMERÍNDIO?

Nessa atividade, 50% da turma reproduziu trechos do segundo parágrafo do subtítulo “O pensamento ameríndio” para conceituar o pensamento indígena. Três crianças apresentaram respostas praticamente idênticas, com variações mínimas: uma iniciou a frase com um artigo, outra omitiu o artigo, e a terceira adicionou algumas palavras ao final. Uma das crianças reescreveu a nota de rodapé com informações sobre o artista da obra que consta na capa da sequência didática, sem elaborar uma definição própria.

Uma criança trouxe um conceito confuso, afirmando que o ancestral é o xamã e que ele é “o salvador dos povos da floresta”, o

que introduziu um elemento cristão (salvador) que não foi discutido em sala de aula e que não faz parte da cosmogonia indígena. Outro estudante descreveu o pensamento ameríndio como “o conhecimento dos indígenas e de seus deuses”, confundindo o conceito de deuses, que não está presente na cultura Yanomami, provavelmente influenciado pelos deuses da mitologia grega ou por outras referências culturais.

Outra criança criou um conceito que descrevia o pensamento indígena como “um pensamento selvagem de matar animais para se desenvolverem e terem mais força”, uma visão que não reflete o conteúdo discutido em sala, já que a ideia de “pensamento selvagem” não foi abordada. Apenas uma criança relatou que não sabia como elaborar um conceito, mas demonstrou admiração pelas origens, pela cultura e pelo modo de vida dos indígenas, revelando uma postura mais reflexiva.

A atividade de criar conceitos pareceu desafiadora para as crianças, o que sugere que elas não estavam familiarizadas com esse tipo de proposta. Se houvesse mais práticas semelhantes ao longo do tempo, o resultado poderia ter sido diferente. Talvez seja necessário reconsiderar a criação de conceitos como atividade final para esse público, ou então reelaborá-la, propondo-a como uma tarefa intermediária, permitindo um desenvolvimento gradual até a conclusão do processo conceitual.

COMO VEJO OS INDÍGENAS?

Após perceber que os estudantes não sabiam quem eram os ameríndios, foi necessário realizar uma breve explanação para contextualizar o assunto. A dificuldade parecia residir no fato de que não estavam familiarizados com os termos “ameríndio” e “indígena”, ainda utilizando a terminologia do período colonial, “índio”.

A visão dos estudantes refletia uma percepção ultrapassada e estereotipada dos indígenas. Os alunos descreveram os indígenas como tendo uma cultura e um modo de viver primitivos: alimentam-

se de caça e pesca, vivem em tribos, pintam os corpos, habitam a natureza e utilizam folhas para cobrir o corpo. Alguns estudantes também perpetuaram estereótipos antigos, afirmando que os indígenas eram “feios” e “canibais”, o que revela a persistência de visões naturalistas e exóticas sobre os povos da floresta, como se o tempo e as transformações socioculturais não os afetassem. Isso revela uma percepção que os mantém isolados do contexto contemporâneo, quase como se fossem seres intocáveis pelas mudanças do mundo moderno.

O que é mais preocupante é que as crianças, em sua maioria, não reconhecem esses povos como humanos. Embora reconheçam que eles possuem cultura, essas culturas são vistas como algo exótico e separado da humanidade “normal”, como se os indígenas fossem mais próximos dos animais do que dos seres humanos. Essa visão reflete o contínuo impacto do colonialismo, que desumaniza esses povos e os mantém à margem da sociedade.

Um ponto curioso foi o relato de uma criança que definiu os indígenas como “pessoas normais e de cultura normal”, mas sem explicar o que essa normalidade significava. Isso levanta questões importantes sobre a relação entre normalidade, violência e o extermínio da cultura e da existência dos povos originários. A noção de “normalidade” aqui pode apontar para a invisibilização e indiferença em relação a esses povos. É fundamental refletir sobre o tipo de informação que está sendo transmitida às crianças e sobre como essas percepções influenciam o reconhecimento ou a falta de reconhecimento dos povos originários no contexto nacional e educacional.

4.5 O que não acredito na história da criação do mundo na visão ameríndia?

Após observar um grande alvoroço dos estudantes ao questionarem a cosmogonia indígena e sugerirem que os ameríndios deveriam ler a Bíblia, alegando que Deus foi quem criou o mundo e que todo o conhecimento vem d'Ele, foi sugerida uma atividade. Muitos alunos afirmavam que a verdadeira história da

criação do mundo estava descrita na Bíblia. A agitação aumentou ainda mais quando o tópico dos espíritos animais foi discutido; os murmúrios inquietos e a confusão na sala eram evidentes.

Os estudantes demonstraram um misto de indignação, dúvida e descrença ao se depararem com a cosmogonia ameríndia. Nesse momento, perceberam que havia diversas histórias sobre a criação do mundo e estavam incertos sobre qual acreditar, buscando uma única e verdadeira explicação. Eles tentavam identificar qual cosmovisão – a teísta, a ateísta, a panteísta ou nenhuma – seria a correta. A Bíblia e a ciência eram as mais conhecidas por eles, mas a cosmogonia indígena estava apenas começando a ser apresentada, e não conseguiam aceitar que esses povos também tinham suas próprias narrativas de criação.

Parecia haver apenas dois mundos possíveis para eles: o da religião judaico-cristã e o da ciência. A ideia de que os saberes ancestrais poderiam oferecer uma leitura válida sobre a criação parecia impensável. Todos buscavam uma justificativa lógica ou religiosa para defender suas próprias crenças, condenando veementemente outras visões sobre a criação do mundo. A cosmogonia dos ameríndios foi amplamente rejeitada pelos alunos, que a consideravam inviável devido à percepção de que os indígenas, vivendo isolados na floresta, eram desprovidos de conhecimento e estavam atrasados social, econômica e tecnologicamente. Esse entendimento racista reflete uma visão aprendida em diversos contextos das vivências dos estudantes, seja no ambiente escolar ou no cotidiano.

Houve momentos em que foi preciso alertá-los, pois estavam se expressando de forma equivocada em relação à cosmogonia indígena, das falas violentas dirigidas a esse povo, da ausência de respeito aos diferentes saberes. As palavras proferidas dos estudantes não eram apenas de perplexidade, e sim de teor racista cultural e acadêmico. É a primeira vez que se presencia essa mudança de comportamento “gatilhado” por conta de um conteúdo

no ensino fundamental. Acredita-se que essas falas duras se dão devido ao não conhecimento do modo de vida dos povos originários.

Davi Kopenawa (2015), em toda a sua obra, fala que suas palavras de sabedoria, vindas de seus ancestrais, precisam ser conhecidas pelos brancos e transmitidas em peles de imagens para que, ao conhecerem suas palavras, elas se tornem palavras de vida capazes de proteger seu povo e a floresta. Assim, seu modo de viver será respeitado, sem a invasão de seus territórios e o aniquilamento de seus costumes. Para esse autor ameríndio, quando os brancos os conhecerem sua realidade por meio de suas palavras de cunho político, sua vida deixará de ser violada.

Por uns instantes, observou-se aquela agitação fônica, aquelas vozes e aqueles corpos agitados movimentando-se pela sala, os olhares indignados, gestos raivosos como se tivessem acabado de ler alguma blasfêmia. Era como se fosse um filme, uma película comportamental palavreada nunca vista. Pediu-se para se acalmarem, pois precisaríamos retornar à leitura do texto com pontuações cordiais porque o que estava acontecendo em sala em nada se comparava aos modos “civilizados” que julgavam ter, se comparado aos modos de ser e de viver dos habitantes da floresta, que, de acordo com algumas falas, são “selvagens e atrasadas”. Foram instantes de muita violência simbólica⁶⁴.

Ao estudarmos um novo conhecimento vindo dos povos originários, deveríamos ter uma atitude de respeito e sermos abertos às diferentes formas de pensar, buscar compreender esse saber que por muitos anos esteve e ainda se mantém sob o julgo do colonizador, que chegou invadindo, saqueando, impondo sua cultura e exterminando pessoas.

No geral, as crianças ficaram extremamente indignadas ao lerem sobre a cosmogonia indígena, pois para elas quem criou o mundo foi Deus, elas têm uma forte visão judaico-cristã da criação do mundo. Mesmo tendo acesso aos conhecimentos científicos, a visão religiosa no mundo dessas crianças é bem fortalecida, não

⁶⁴ Temo cunhado pelo sociólogo francês Pierre Bordieu (01/08/1930- 23/01/2002) como um tipo de violência não física, a violência proferida por palavras.

chegaram a ser intolerantes religiosos, disseram no final que respeitavam a visão indígena de criação do mundo, mas tal visão não foi compreendida por elas.

A maioria escreveu que não acreditava que *Omama* e seu irmão *Yoasi* criaram o mundo, não acreditavam nos pensamentos dos *xapiri* e nem que suas danças são feitas em espelhos reluzentes, que os humanos surgiram depois que *Omama* pescou um peixe no formato de mulher, do processo de metamorfose dos humanos-animais e nem na existência dos espíritos *xapiri*.

Um estudante falou da incapacidade indígena de fazer algo no mundo e que eles não têm nenhum tipo visão sobre o mundo. Essa fala mostra claramente a desigualdade de inteligência que domina o sistema educacional e faz perpetuar a marginalização de outros saberes.

Duas crianças acharam interessante o que haviam lido, de ter conhecido outra visão da origem do mundo, apesar de não acreditarem em *Omama* como criador da vida e de tudo que nela existe. Uma outra criança resolveu falar em astronomia por ser um assunto complexo, mas seu texto foi copiado da internet. Talvez quisesse dizer que acredita na visão científica, porém seu pensamento escrito não ficou claro. Todas as crianças, ao final das suas falas, reforçaram que seu entendimento sobre a criação do mundo vem da igreja por isso acreditam em Deus.

ESCREVA AS PRINCIPAIS IDEIAS DO PENSAMENTO AMERÍNDIO, RELATANDO EM SEGUIDA SEU ENTENDIMENTO SOBRE O ASSUNTO ESTUDADO EM SALA

Nessa atividade, apenas três estudantes completaram a tarefa conforme o esperado. Em vez de elencar as ideias principais, dois deles escolheram uma ideia e escreveram sobre ela, mas, ao explanar, abordaram conceitos diferentes. Por exemplo, um

estudante que escolheu falar sobre *Omama* acabou explicando sobre os *xapiri*. Outro estudante pontuou sobre a oralidade, mas escreveu sobre os espíritos *xapiri*. Apenas uma estudante abordou a ideia escolhida de forma adequada, discorrendo sobre ela conforme o comando da questão. Os demais estudantes reescreveram trechos do texto, considerando como principais ideias o papel de *Omama* como criador do mundo, os *xapiri*, o sonho, o xamanismo e a oralidade.

O QUE VOCÊ ENTENDEU SOBRE O PENSAMENTO AMERÍNDIO?

Todos os estudantes reconhecem que a cultura indígena é diferente da ocidental. Uma parte deles acredita que essa cultura deveria ser mais valorizada, considerando a luta dos indígenas para mantê-la até os dias de hoje, e que devem ser respeitados em suas diferenças. No entanto, a falta de conhecimento levou a alguns a expressar visões depreciativas, descrevendo os povos da floresta como “cachaceiros”, “estranhos”, que praticam “macumba”, andam pelados, cantam músicas estranhas e se alimentam do trabalho dos outros. Essas descrições são bastante violentas e desumanas, refletindo um desrespeito que deve ser observado.

Por outro lado, alguns poucos estudantes reconheceram a beleza no pensamento indígena, admirando a forma como tratam os mais velhos, a vida comunitária e a manutenção de suas tradições e chegam a sugerir que deveriam ser um símbolo nacional. Há clara variação nos olhares sobre os indígenas no contexto escolar. Predomina, no imaginário infantil, a imagem difundida pela história colonial do Brasil, evidenciando um apagamento da história social dos povos originários. Esse apagamento reflete-se na maneira como são nomeados, na falta de compreensão de sua cultura e no desprezo por seu saber.

O QUE PENSO SOBRE O PENSAMENTO AMERÍDIO?

Nessa turma, foi decidido aplicar a proposta de produto tardiamente, após verificar que seria importante que os estudantes tivessem contato com a temática. A proposta inicial visava apenas aos estudantes do 8º Ano. Depois, percebeu-se que seria importante estender aos estudantes do 9º Ano, para captar a visão construída por eles sobre o pensamento ameríndio, já que estão a caminho do Ensino Médio. Na roda de leitura, lia-se e discutia-se o texto, pois o tempo de aplicação do produto foi interrompido por exigência do Professor Responsável pela disciplina, alegando que a pesquisa estava prejudicando seu trabalho. Então, buscou-se ao menos um relato.

Grande parte da turma escreveu seu entendimento com base em pesquisa feita pela internet. Os poucos que escreveram de forma autoral disseram não estar interessados em conhecer o pensamento ameríndio, que não sabem nada a respeito e não acham nada. Mesmo não tendo um registro com as próprias palavras dos estudantes, é um material que pode levar à compreensão da imagem indígena no contexto escolar e educacional sobre os povos da floresta por meio do olhar da criança.

Ao aplicar a proposta de produto, tem-se a impressão de que o acesso aos conteúdos sobre os ameríndios é escasso. Outra possibilidade seria a forma como eles são retratados nos livros didáticos que as crianças têm acesso ou como as informações sobre os povos da floresta podem influenciar na construção político-ideológica das crianças e no seu entorno ao receberem as notícias transmitidas pelos meios de comunicação de massa. Talvez seja por isso as várias manifestações de protesto tanto orais quanto corporais dos estudantes ao terem acesso aos conhecimentos ameríndios, um misto de aceitação, negação ou mesmo de discriminação. Até na escrita mais amável, a ideia era transformá-los em símbolo nacional, como se pessoas pudessem ser

objetivadas, uma completa destituição da humanidade dos povos indígenas, fato estranhamente presente no imaginário das crianças.

Indaga-se qual a origem de tamanha rejeição por parte dos alunos em relação aos povos da floresta. Seria pelo fato de a proposta de produto abordar um assunto que não despertou o interesse dos estudantes? Ou a rejeição se deu pela falta de familiaridade com os conhecimentos sobre os povos originários ou por causa da tentativa de apagamento de sua existência, por meio de políticas públicas como no processo de “aculturação”, levando-os a invisibilidade imposta pela sociedade brasileira? Algo não saiu como elaborado, refletindo-se nas crianças como se a história contada pelos meios oficiais fosse colocada à prova. A história única contada por mais de quinhentos anos que busca colocar na invisibilidade os povos originários e seus saberes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Introduzir o pensamento dos povos originários como problema filosófico na disciplina de Filosofia requer inicialmente uma postura de rompimento com o formato de ensinar e aprender consagrado pela cultura ocidental, permeado pelo pensamento abstrato e racional registrado por meio da escrita. Para os povos habitantes da floresta, os saberes vêm das palavras, da sua religiosidade, da humanidade soberana frente à racionalidade, a qual insiste em não separar humanos de não humanos, do corpo narrador e da relação natureza-ancestralidade. Todo o saber é transmitido oralmente pelos anciãos, pela escuta sensível das vozes dos espíritos que transitam no imaginário atento do ouvinte pela circulação das palavras que irão habitar a memória durante o sono. Os mestres não são humanos.

As crianças, nas boas palavras, ao se referirem aos indígenas como uma breve lembrança histórica nacional, sugeriram que os povos originários fossem transformados em símbolo nacional, como se tal honraria pudesse reparar os mais de quinhentos anos de violência praticada pelo Estado brasileiro e pela colonização

portuguesa. Esse imaginário exótico em relação às pessoas de cultura diferente, que devem ser simbolizadas ou extintas pela negação de sua humanidade, é algo que precisa ser melhor pesquisado e analisado pela academia para se compreender o processo de racismo ecológico que marginaliza os povos da floresta.

Os ensinamentos ancestrais são saberes dos não humanos para os humanos, pois nos ensinam que o ser humano é um ser de coletividade com valores comunitários, o qual busca o bem comum na convivência coletiva com os seus pares, não humanos, na natureza que tudo dá. O individual não pode sobressair ao coletivo, mas tampouco é negado; as diferenças, assim como o dualismo são assumidos e visam à complementaridade. A diversidade une o uno e o diverso. A contradição tem função de unir os diferentes e não os suplantam, há a reciprocidade mesmo no conflito.

Dessa forma, os saberes ameríndios precisam ser compreendidos em um contexto da resistência em lutar pela preservação do seu saber enquanto habitantes da floresta. Eles sobrevivem num mundo impune, cercado de diferenças e preconceitos, cuja sociedade nega a diversidade e o pensamento ecológico. Tudo o que é natural é visto como recurso a ser explorado pelo homem e substituído por algo artificial com valor de mercado. O ser humano é medido de acordo com a sua capacidade de compra, quem não pode ser consumidor deve ser descartado e excluído pelo sistema, uma espécie de biopolítica do consumo, você é aquilo que se pode comprar. Na perspectiva do consumo desenfreado e frívolo, os saberes ancestrais são mistificados, silenciados e atacados, pois não se reconhecem suas epistemologias e ontologias, uma vez que aquele que ensina é um não humano.

Não há uma conclusão sobre esta pesquisa, mas uma inquietação ou quem sabe ela possa ser um ato político, ao acreditar na possibilidade de expansão desses saberes no contexto do ensino de Filosofia na escola. Na condução da aprendizagem por mestres não humanos, mediada pelo xamã - um ser humano transespecífico que frequenta a escola onírica, cujos saberes vêm

dos espíritos que buscam suas palavras nas árvores de canto -, esses conhecimentos são carregados de sabedoria ancestral, humanidade e esperança. No entanto, esses saberes orais e ancestrais, são territórios translocais que ainda não chegaram ao território escolar.

REFERÊNCIAS

ALBERT, Bruce; KOPENAWA, Davi. **O espírito da floresta: a luta pelo nosso futuro**. Tradução de Rosa Freire d'Aguíar. São Paulo: Companhia das Letras, 2023.

ALBERT, Verena. **Manual da história oral**. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2013.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. **A metodologia da problematização com o Arco de Maguerez: uma reflexão teórico/epistemológico**. Londrina: EDUEL, 2012.

CASTRO, Eduardo Viveiros de. **A inconstância da alma selvagem e outros ensaios de antropologia**. São Paulo: Ubu Editora, 2020.

CLASTRES, Pierre. **A sociedade contra o estado: pesquisa de antropologia política**. Tradução de Theo Santiago. São Paulo: Cosac Naify, 2013.

DESCOLA, Philippe. **Outras naturezas, outras culturas**. Tradução de Cecília Ciscato. São Paulo: Editora 34, 2016.

DESCOLA, Philippe. **Para além de natureza e cultura**. Tradução de Andrea Daher e Luiz César de Sá. Niterói: EdUFF, 2023.

GALLO, Silvio. **Metodologia do ensino de filosofia: uma didática para o ensino médio**. Campinas: Papirus, 2012.

JECUPÉ, Kaká Werá. **A terra dos mil povos: história indígena do Brasil contada por um índio**. 2. ed. São Paulo: Peirópolis, 2020.

JOÃO, Isaque. Língua Vegetal Guaraniz. *In*: CARNEVALLI, Felipe *et al.* (org.). **Terra: antologia afro-indígena**. São Paulo: Ubu Editora; Belo Horizonte: PISEAGRAMA, 2023. p. 103-115.

KAMBEBA, Márcia Wayana. **Saberes da floresta**. São Paulo: Jandaíra, 2020.

KRENAK, Ailton. **A vida não é útil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

KOHAN, Walter O. **Infância**. Entre educação e filosofia. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. **A queda do céu: palavras de um xamã yanomami**. Tradução de Beatriz Perrone-Moisés. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

MUNDURUKU, Daniel. **História de índio**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

MUNDURUKU, Daniel. **O banquete dos deuses: conversa sobre a origem da cultura brasileira**. 2. ed. São Paulo: Global, 2009.

POTIGUARA, Eliane. **Metade cara, metade máscara**. São Paulo: Global, 2004.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual**. Tradução de Lílían do Vale. 3. ed. 4. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

XAKRIABÁ, Célia. Amansar o giz. *In*: CARNEVALLI, Felipe *et al.* (org.). **Terra: antologia afro-indígena**. São Paulo: Ubu Editora; Belo Horizonte: PISEAGRAMA, 2023. p. 319-330.

Capítulo 6

IMAGENS QUE PENSAM: O *STOP-MOTION* COMO ESTRATÉGIA PARA EXPLORAR A PRESENÇA DAS IMAGENS TÉCNICAS NA SOCIEDADE

Aline Aquino Alves⁶⁵
Leon Farhi Neto⁶⁶

A contemporaneidade é caracterizada pela sempre crescente presença de tecnologias que expandem e, ao mesmo tempo, fragmentam nossa experiência no mundo; expandem-na, ao nos oferecer novas formas de comunicação, acesso a informações e interação com o ambiente, ao nos colocar em contato com uma diversidade de perspectivas e conhecimentos anteriormente inacessíveis; fragmentam-na, contudo, pois o volume, a velocidade, a dispersão e a descontinuação das informações mediatizadas recondicionam a nossa percepção espaço-temporal e, assim, dissolvem a unidade e a profundidade da experiência vivida. Em vez de uma experiência contínua e integrada, a vivência contemporânea, mediada pelos aparelhos, se desintegra em fragmentos – notificações insistentes, informações diversas e divergentes, imagens instantâneas, vídeos curtos, postagens rápidas, etc. – que nos chegam de todas as direções e desafiam nossa capacidade de dar um sentido coerente e duradouro à nossa própria experiência.

Como observa Vilém Flusser (2008), a invenção do aparelho, produtor e reproduzidor de imagens técnicas possibilitou um novo

⁶⁵ Graduada em Licenciatura em Filosofia e Mestre em Filosofia pela Universidade Federal do Tocantins - UFT.

⁶⁶ Graduado, Mestre e Doutor em Filosofia pela Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC. Professor do Colegiado de Filosofia da Universidade Federal do Tocantins - UFT e membro permanente do Colegiado do Mestrado Profissional em Filosofia - PROF-FILO - Núcleo UFT.

modo de relação expandida com o mundo, mas também criou uma nova forma da experiência humana que assimilou a estrutura fragmentada e desconexa das imagens técnicas. Atualmente, toda relação do indivíduo humano com as coisas do mundo, com os outros indivíduos e consigo mesmo é mediada por aparelhos. Esse processo de constante produção, distribuição e exibição de tecno-imagens amplia e reforça a distância entre o ser humano e o mundo concreto. O fluxo imoderado e desconexo de imagens técnicas e a rapidez das transformações digitais provocam questionamentos sobre o que constitui a essência e a potência humanas. O que são e o que podem os humanos sem a mediação do aparelho? O que serve a quê, o aparelho ao humano, ou o humano ao aparelho?

Os novos humanos, com as pontas de seus dedos – dedo, em latim: *digitus* – atreladas às teclas dos aparelhos digitais, perdemos a capacidade de escrever e ler o fio da nossa própria meada, a capacidade de compor e seguir histórias significativas, a capacidade de explicar a nossa imagem de mundo e a nós mesmos. Na nova experiência, nada mais carece de explicações, pois nada se liga a nada, e tudo se liga ao nada. A prévia camada cultural, composta pela consciência histórica e pelo pensamento crítico, estruturada ao modo complexo da escrita, condicionada pela coesão dos conceitos seriamente articulados, foi submersa pela atual camada cultural aparelhada. É nessa superfície, em meio e por meio dos aparelhos e das tecno-imagens, que vivemos uns com os outros, nos percebemos, nos imaginamos, pensamos, nos amamos e nos odiamos. Tal superfície existencial se tornou imperfurável e, portanto, incriticável, porque perdemos as habilidades do mergulho e a noção das profundezas. A cultura submersa dos textos já não nos cabe, se nos tornou alheia, nos foi alienada pelos aparelhos. Os aparelhos foram programados para isso, para nos libertar da escrita, para funcionar de modo automático e autônomo. Eles funcionam para nos tornar seus funcionários.

Diante disso e dentro do contexto do Ensino de Filosofia no Ensino Médio da Educação Básica, este capítulo tem como objetivo apresentar a intervenção em sala de aula desenvolvida como

produto da dissertação de mestrado em Filosofia do núcleo PROF-FILO da Universidade Federal do Tocantins (UFT), intitulada “*Stop-motion* – Uma experiência de (des)fragmentação no Ensino de Filosofia a partir de Vilém Flusser e Paul Ricoeur”. Esta intervenção se propôs, com aulas teóricas e práticas, analisar a problemática do uso dos aparelhos tecnológicos digitais e imagens técnicas. O meio proposto foi o uso da técnica de animação em *stop-motion*. Esta técnica permite pôr em prática os conceitos dos filósofos escolhidos para a reflexão em sala de aula: Vilém Flusser e Paul Ricoeur. É também uma contribuição para o Ensino da Filosofia voltado ao filosofar.

Esta proposta de intervenção no Ensino de Filosofia, ao articular as perspectivas dos dois filósofos, oferece aos estudantes a capacidade de transitar entre diferentes linguagens – a das imagens e a das palavras – sem que a primeira obscureça a segunda, onde ambas se complementam em apoio à formação do estudante. O desenvolvimento desta prática ocorreu na Escola Estadual Professora Elizângela Glória Cardoso, localizada na cidade de Palmas, no Estado do Tocantins. As aulas teóricas e práticas, das quais participaram estudantes de segunda e terceira séries do Ensino Médio, ocorreram durante o módulo 1 da Trilha de Aprofundamento intitulada “Uma ideia na cabeça, uma câmera na mão⁶⁷”, .

Nesta dissertação e na correspondente intervenção em sala de aula, assim como acredita Flusser (2002), insiste-se que, apesar da nossa experiência contemporânea ser dominada por aparelhos, *nem tudo está perdida*, que nos é possível aprender a lidar com as programações e nos libertar parcialmente de seu funcionamento, ao utilizarmos os próprios aparelhos para refletir sobre nossa sujeição a eles. Este projeto coloca em prática as ideias de Flusser e de

⁶⁷ O nome da Trilha é bastante sugestivo, faz referência a um dos grandes cineastas brasileiros: Glauber Rocha, importante expoente do Cinema Novo que levava o lema “Uma câmera na mão e uma ideia na cabeça”, demonstrando que o cinema deveria ser uma ferramenta a serviço da transformação social. O projeto oficial desta Trilha pode ser consultado em: <https://www.to.gov.br/seduc/ciencias-humanas-e-sociais-aplicadas/56hp66pwstc3>.

Ricoeur, quando se vale da produção consciente de imagens técnicas e de histórias, sob a forma do *stop-motion*, como forma de construção de pensamento crítico. Espera-se que este material possa ser utilizado pelos demais professores de Filosofia, bem como repensado e/ou adaptado para as diversas situações em sala de aula. Cabe ressaltar, ainda, que, como este capítulo se focar na apresentação da intervenção em sala de aula, faremos apenas menção a alguns conceitos trabalhados pelos dois filósofos, tendo em vista que a análise detalhada dos conceitos está disposta na dissertação de mestrado, que pode ser acessada no repositório institucional da UFT.

DA RELAÇÃO ENTRE FLUSSER E RICOEUR E SUAS FILOSOFIAS

À primeira vista, pode parecer que as obras de Flusser e Ricoeur não possuem quaisquer motivos para serem analisadas conjuntamente; porém, vale ressaltar que ambos os filósofos viveram na mesma época e tiveram experiências de vida bastante parecidas. Ambos se debruçaram sobre as questões da temporalidade e da formação de uma experiência humana significativa, ainda que a abordagem desses temas tenha sido desenvolvida de maneiras diferentes.

Na dissertação de mestrado, acima mencionada, fez-se análise da contribuição de Flusser para a teoria da informação, da cibernética e da telemática. As obras utilizadas foram: *Filosofia da caixa preta: Ensaio para uma futura filosofia da fotografia* (1985), *O universo das imagens técnicas: elogio da superficialidade* (1985) e *Pós-história: vinte um instantâneos e modos de usar* (1983). A imagem técnica é um tipo específico de imagem produzida por meio de aparelhos, logo, é diferente das formas de representação visual anteriores. Em vez disso, é resultado de um processo codificado, automatizado e controlado por dispositivos tecnológicos. Os aparelhos transformam as linhas da escrita linear em pontos: os *pixels*, desprovidos de dimensões espaço temporais. Os aparelhos calculam os pontos dispersos, e os reúnem em superfícies aparentes

(aparentemente plenas). Com isso, a consciência histórica unidimensional, linearmente articulada, se dissolve, dando lugar à experiência pós-histórica, caracterizada por pontos adimensionais, descontínuos e desarticulados (Farhi Neto, 2024). Dessa forma, a imagem técnica não é uma representação direta do mundo concreto, mas uma construção simbólica mediada pela tecnologia do aparelho, que, por sua vez, se baseia em textos científicos.

A imagem técnica, sem nos exigir qualquer esforço interpretativo, parece nos apresentar, em sua acurácia, a *coisa em si* em sua evidência máxima. No entanto, a sua efetiva decodificação ou interpretação i requer um processo intelectual complexo, pois envolve necessariamente a compreensão dos códigos utilizados na sua produção, os quais nos são praticamente inacessíveis. Nesse aspecto, as imagens técnicas podem ser consideradas biombos; parecem extremamente objetivas, mas, de fato, escondem de nós os textos dos quais dependem os aparelhos que as produzem. É isso a *caixa preta* de Flusser: sabemos manusear os aparelhos, mas não sabemos como se dá o seu funcionamento interior.

A experiência contemporânea é marcada pela fragmentação da experiência temporal contínua, que foi característica da era cultura anterior aos aparelhos, a cultura histórica da escrita. A dominância das imagens técnicas interrompe o fluir contínuo do tempo, condicionando a percepção humana segundo a forma da multiplicidade de momentos desconectados e instáveis. A temporalidade pós-histórica é desarticulada e descontextualizada, porque o programa dos aparelhos tecnológicos direciona o sujeito a uma vivência de instantes, ao invés da continuidade temporal. As imagens técnicas recortam a experiência em uma multiplicidade de “*frames*” (quadros ou imagens imóveis) e “*takes*” (cenas ou imagens fílmicas de curta duração), fazendo com que o sujeito perca a capacidade de vivenciar uma narrativa coesa de sua própria vida. Não só a temporalidade é fragmentada, a capacidade de entendimento de si e do mundo também é altamente prejudicada.

Em suma, a crítica que Flusser faz às imagens técnicas reside nos seguintes pontos: i) tendem a ser *superficiais*, por fornecerem

uma representação aparentemente imediata, isto é, aparentemente sem mediações, de uma coisa ou acontecimento, sem aprofundar em suas complexidades, resultando em uma compreensão simplista ou estereotipada do mundo; ii) as imagens técnicas tendem a moldar *padrões de pensamento*, pois apresentam um mundo pré-fabricado, limitado pelos algoritmos e pela programação, restringindo a capacidade de reflexão e análise crítica; iii) o consumo de imagens técnicas requer menos esforço cognitivo do que a leitura de textos ou a escuta de discursos – isso torna as pessoas mais passivas em relação ao conhecimento e à compreensão do mundo, aceitando *informações prontas sem questionamentos*; iv) as imagens técnicas têm o poder de *produzir significados mágicos*, desligados de explicações históricas e razoáveis, e assim de influenciar e manipular a opinião pública, na maneira como percebem os acontecimentos; v) na era digital, as pessoas são constantemente bombardeadas por imagens técnicas através de dispositivos eletrônicos – essa *hiperconexão* leva a uma constante *distração* (inclusive proposital), afetando a capacidade de concentração e reflexão profunda; vi) as imagens técnicas podem ser *reproduzidas* e disseminadas em grande escala, sendo assim difícil atestar sua autenticidade e veracidade.

Ricoeur, por sua vez, busca a reconfiguração do tempo fragmentado a partir da prática da narratividade. O filósofo propõe que é por meio da narrativa que o sujeito pode recuperar a continuidade da experiência. Em *Tempo e narrativa* (1983), Tomo I, Ricoeur demonstrou que a narrativa oferece uma síntese do heterogêneo⁶⁸, a qual costura o tempo vivido, o tempo narrado e o tempo interpretado. A partir do conceito de tríplice *mimese* (pré-figuração, configuração e refiguração da experiência), Ricoeur ressalta como a narrativa pode articular significativamente o mero fluxo disperso e divergente dos acontecimentos (e das imagens

⁶⁸ Processo narrativo de unir diferentes elementos temporais – como o passado, presente e futuro, ou ações dispersas – utilizando a trama, a colocação em intriga, como a operação central para unir essas partes díspares.

técnicas), oferecendo uma estrutura que dá sentido às ações e interações humanas. Dessa forma, a narrativa reage à fragmentação da experiência, como a linha de um colar, que integra em uma única série ordenada as pedrinhas dispersas, espalhadas ao acaso por todos os lados. A narrativa é o fio da meada que alinha os acontecimentos em uma história sequencial, de tal maneira que um acontecimento não apenas se segue a outro, mas se desdobra do acontecimento que o precede e prepara o que lhe sucede. Assim, um acontecimento se articula coerentemente com todos os outros acontecimentos da mesma sequência em uma unidade de sentido.

A fragmentação disruptiva da experiência, promovida pelo domínio das imagens técnicas, incide diretamente sobre aquilo que Ricoeur denomina de *mimese* I. Como etapa da pré-compreensão narrativa do mundo da ação, a *mimese* I representa a forma como os indivíduos organizam e interpretam simbolicamente sua experiência antes mesmo de narrá-la. No entanto, quando as imagens técnicas corroem essa pré-figuração, ao apresentar o mundo como uma sequência descontínua de instantes isolados, elas impossibilitam a transição para a *mimese* II, ou seja, para a configuração narrativa que permitiria dar sentido aos acontecimentos que constituem a experiência. Assim, a própria capacidade de estruturar a experiência em uma história coerente é comprometida, aprofundando a alienação do sujeito contemporâneo.

Enquanto Flusser aponta que a imersão no universo dos aparelhos conduz à dissolução da experiência contínua, Ricoeur sugere que apenas a narrativa pode restituir a unidade da experiência temporal do sujeito. A *mimese* III, que corresponde à refiguração da experiência a partir da narrativa, é o mecanismo com o qual o sujeito recompõe sua relação com o mundo, ao se reinscrever em uma história mais ampla das interações humanas. A configuração narrativa e sua refiguração pelo sujeito permitem dar sentido ou um novo sentido à própria ação do sujeito, enquanto uma intervenção ativa sobre a história do mundo. Sem a configuração narrativa e sem esse movimento de refiguração, a

experiência fragmentada se impõe como única realidade, aprisionando o sujeito na lógica dispersa e sem sentido do universo das imagens técnicas.

Note-se que a narrativa não é apenas um dispositivo formal, mas uma forma de resistência à fragmentação que corrói o sentido da experiência, uma forma de reativar o sentido existencial da vida, em um mundo em que o tempo parece se desintegrar. Revela-se, assim, a oportunidade de um diálogo profundo, entre Flusser e Ricoeur, sobre a condição humana no contexto contemporâneo, em que a tensão entre a fragmentação e a busca de coesão se expressa tanto nas imagens técnicas quanto nas narrativas que tentam costurar a experiência fragmentada do sujeito.

A escola e, em especial, o Ensino de Filosofia, podem ter um papel fundamental nesse embate entre fragmentação e coesão. Se, como argumenta Flusser, as imagens técnicas predispõem o sujeito a um pensamento programado e acrítico, e se, conforme Ricoeur, a narrativa é a via pela qual o indivíduo reconstrói a unidade significativa de sua temporalidade e identidade, então o Ensino de Filosofia pode operar como um espaço de resistência, promovendo práticas narrativas que incentivem os estudantes a organizar a sua experiência e a interpretar criticamente o mundo que os cerca.

As reflexões de ambos os filósofos e a complementaridade aqui destacada deram fundamento à intervenção com os estudantes do Ensino Médio, que se configurou como uma sequência didática, desenvolvida por meio disso que chamamos de oficinas filosóficas, trabalhou-se não só com os conceitos analisados durante o período de pesquisa da dissertação, bem como com a transformação desses conhecimentos em uma atividade prática. A colocação em prática dos conceitos permite enfrentar a dificuldade dos estudantes em apreender os objetos de conhecimento, bem como em compreender como estes se dispõem no mundo concreto. O intuito da proposta prática é trabalhar estas reflexões acerca da sociedade contemporânea, de forma que essas possam, de fato, ser internalizadas pelos estudantes – para que estes possam se situar coerentemente para consigo e para com o mundo.

O STOP-MOTION COMO FORMA DE TRABALHAR LUDICAMENTE OS CONCEITOS DE FLUSSER E RICOEUR

O *stop-motion* é um tipo de animação⁶⁹ que remonta ao princípio do cinema. Nesta técnica, um objeto é manipulado e fotografado a cada pequena manipulação. O movimento é simulado pela reunião de uma multiplicidade de fotogramas posteriormente ordenados em uma só sequência lógica, em uma só imagem fílmica, dando ao espectador a ilusão de um objeto com movimento próprio. Cada fotograma da imagem fílmica é feito de uma cena fotografada –, o que exige muito tempo e dedicação. Nesse tipo de animação, o protagonista é o boneco, um objeto ilusoriamente animado, que contará a estória com seus pequenos movimentos. Entre o trabalho desenvolvido pelo animador (que dá vida ao boneco) e os movimentos percebidos pelo espectador (Maselli, 2018), cria-se um jogo com o tempo e com a sequência de fotogramas. O animador manipula não só o boneco, mas também as luzes, a cenografia, etc.; ele planeja e experimenta cada pequeno movimento dos bonecos e cada detalhe do cenário. Os objetos fotografados podem ser produzidos de diversas formas, com desenhos, massa de modelar (plasticina), algodão, vidro, espuma, argila etc.

A técnica do *stop-motion* pode alcançar um nível de sofisticação e refinamento bastante sofisticado. No caso desta intervenção, foi feito um trabalho amador, manual, utilizando técnicas de substituição para manipular os personagens e cenários, não só pela simplicidade tecnológica, mas também para ilustrar as ideias filosóficas trabalhadas na dissertação. Por isso, utilizou-se apenas os smartphones e um aplicativo de edição, que pode ser facilmente encontrado nas lojas virtuais (alguns desses aplicativos são gratuitos). Para fotografar os quadros, passo-a-passo, a câmera foi fixada de maneira a enquadrar todo o cenário; dessa forma, cada

⁶⁹ O nome “animação” vem do latim, do substantivo *anima*, “alma”, ou do verbo *animare*, “dar vida a”. *Anima* é o sopro que dá vida a algo.

cena – sequência de fotogramas que compõem a imagem fílmica – foi gravada a partir de um só ponto de vista.

Filosoficamente, a escolha do *stop-motion* é ilustrativa, pois, esta técnica reflete, em sua própria estrutura, os conceitos de fragmentação (Flusser) e configuração (Ricoeur). Esse modo particular de animação constrói os movimentos a partir da fragmentação das ações. Assim, para criarmos uma estória, com esta técnica de animação, é necessário fragmentá-la em várias partes e posteriormente organizá-la em uma sequência lógica e coerente que faça sentido. O *stop-motion* é uma dança lenta entre o estático e o movimento, em que cada fotograma, congelado no tempo, aguarda o próximo, para ganhar vida. Cada quadro capturado representa um instante, um momento que deixou de ser presente, mas que, ao ser unido a outros, forma uma sequência viva. É a arte de capturar o invisível e de tecer a continuidade, a partir do que, à primeira vista, parece desconexo. Como uma memória revisitada quadro a quadro, o passado se une ao presente e ao futuro, em um fluxo contínuo. Cada fotograma é um sopro de vida suspenso, uma pausa que antecipa o que virá; ao final de cada ciclo, o movimento finalmente emerge, fluido e pleno, reconciliando passado e presente no ato contínuo de uma narrativa que dá sentido ao que já passou e ao que ainda não passou. Na tela, o silêncio dos fotogramas torna-se o pulso da criação. Aquilo que era fragmento, ao ser costurado com outros fragmentos, transforma-se em uma sequência viva.

A relação entre os conceitos trabalhados teoricamente e a prática do *stop-motion* consiste primeiramente na realização da fragmentação da experiência em Flusser. Ao criar um *stop-motion*, os estudantes pensam em como representar eventos e ações em fragmentos visuais, que posteriormente são organizados em uma sequência coerente (já tendo em consideração a problemática envolvendo a recepção do interlocutor, que é trabalhada nas aulas anteriores à fabricação dos curtas). Cada fotograma da imagem fílmica é análogo ao *pixel* de uma imagem fixa. Ambos, fotograma e pixel, individualizados, separados do que lhes complementa, não

possuem sentido. Só o ganham, quando reunidos num todo coerente, possibilitam a compreensão de uma narrativa significativa. Assim, se faz crucial também o recurso às ideias de Ricoeur, pois, é por meio da estória que os estudantes desenvolveram a partir dos *storyboards* que a animação é organizada, transformando momentos temporais isolados em uma sequência, que gerará uma *intriga* e, conseqüentemente, um sentido unificado.

A relação entre tempo e narrativa é exemplificada pelo movimento das imagens no *stop-motion*, ao discutirmos como o processo de dar vida a imagens estáticas é análogo ao modo como construímos a unidade de nossa experiência temporal por meio de nossas estórias. Atentos à questão da narrativa, os estudantes refletem acerca de como o ato de narrar por meio das imagens estáticas (*mimese* II de Ricoeur) dá sentido ao tempo vivido (*mimese* I) e como, ao assistir à imagem fílmica final (*mimese* III), constroem uma compreensão do tempo humano. A produção do *stop-motion* pode ser analisada por meio desses momentos miméticos de Ricoeur: o planejamento da estória corresponderia à *mimese* I, à pré-figuração da ação, quando os estudantes irão pensar, a partir de suas próprias vivências passadas, no que querem contar e nas ações que representarão na animação; a construção da narrativa, quando os fotogramas são postas em uma sequência lógica, e a estória começa a se formar, corresponderia à *mimese* II; e a *mimese* III teria sua correspondência no ato de assistir à animação final, quando os estudantes e seus espectadores refletem sobre a narrativa criada, fechando o ciclo hermenêutico proposto por Ricoeur, ainda que a produção seja de poucos segundos. Vale ressaltar o fato de que a análise da narrativa feita por Ricoeur se limita a textos, e a proposta aqui realizada estende-se, indo ao encontro das imagens fílmicas.

O *stop-motion* pode ser considerado um exemplo prático de como a mediação técnica interfere na nossa percepção e organização do mundo, tal qual descrito por Flusser, pois a criação de uma animação por meio dessa técnica é um excelente ponto de partida para se debater a maneira como os aparelhos técnicos nos

transformam em seus funcionários. Os estudantes manipulam a técnica (as câmeras fotográficas de seus *smartphones*), mas estão limitados pelas suas exigências, por exemplo, cada segundo de movimento exige 24 (vinte e quatro) quadros – em nosso caso amador, 12 (doze) quadros.

A produção do *stop-motion* mostra que é possível subverter as tecnologias, em princípio programadas para desintegrar a experiência, de maneira a contar nossas próprias histórias de maneira integrada. Estabelecemos, assim, uma conexão entre a teoria e a prática, ao utilizar o *stop motion* como uma ferramenta para compreender e aplicar os conceitos de Flusser e Ricoeur acerca da cultura da imagem e da narrativa. Por meio da livre criação de narrativas visuais, os estudantes têm a oportunidade de explorar a comunicação visual e a experiência estética, levantando questionamentos sobre a relação entre criador e receptor e o papel das imagens técnicas em nossa sociedade contemporânea.

Os estudantes fazem uso das caixas pretas, isto é, dos aparelhos, bem como das imagens técnicas, para *trilhar* um caminho para o esclarecimento. Para isso, é necessário que os estudantes se apropriem dos conhecimentos adquiridos ao longo da oficina de pensamento filosófico e da oficina de ação, que, por sua vez, tem como objetivo a autorreflexão, o exame da sociedade contemporânea e o *filosofar*. O intuito é que, ao longo desses meses de trabalho teórico e prático, os estudantes possam refletir, analisar e problematizar as ideias e conceitos propostos.

DA INTERVENÇÃO EM SALA DE AULA

A intervenção, que aqui será apresentada como uma sequência didática, ocorreu na Escola Estadual Elizângela Glória Cardoso, localizada em Palmas – Tocantins, uma escola razoavelmente nova, entregue em 2018. A escola é diferente da grande maioria das escolas estaduais encontradas na cidade, pois funciona em regime integral, possui uma estrutura física excepcional e faz parte do Programa Jovem em Ação, implementado pela

Secretaria de Educação de Palmas, em 2018, baseado no Programa Escola da Escolha desenvolvido pelo Estado de Pernambuco. Esse modelo faz parte do Programa de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, que promove uma grande mudança curricular e estrutural nas unidades educacionais.

O modelo da escola tem sua concepção ancorada no compromisso que ultrapassa a ideia de educação prioritariamente focada na dimensão cognitiva, e considera o ser humano nas suas dimensões corporal, cultural, afetiva e espiritual, localizando-os em diversos contextos da vida pessoal, social e produtiva. (SEDUC, Cadernos, 2019, p. 13).

Inicialmente, a intervenção seria realizada com as turmas da formação geral básica Filosofia, porém, devido à exclusão da Filosofia nas terceiras séries, resolvemos realizar a intervenção segundo as diretrizes do módulo 1 da Trilha de Aprofundamento, “Uma ideia na cabeça, uma câmera na mão”, constituída por estudantes da 2ª e 3ª série, tendo ao todo 35 (trinta e cinco) estudantes matriculados. Conforme a ementa da Trilha selecionada, esta está voltada para o desenvolvimento das competências e habilidades ligadas à tecnologia da comunicação e informação, prevendo objetivos tais como a superação das dificuldades da oralidade e escrita. Também é uma tentativa de valorizar “[...] as iniciativas para o desenvolvimento de trabalhos criativos cinematográficos de cunho educativos para o bom convívio social [...]” (SEDUC, 2022, p. 2).

O módulo 1 – fundamentos epistemológicos da arte fotográfica e cinema ficou modulado para a Filosofia –, possuindo carga horária mensal de 160h; logo, convertidas em hora/aula de 50 minutos, tem-se quatro aulas por semana. O módulo “abrange” – na teoria, pois na prática não vemos a realização destes – os quatro eixos estruturantes da BNCC, que por sua vez devem, na teoria, ser desenvolvidos por meio das doze habilidades gerais e das sete habilidades específicas da área de ciências humanas. Entre os objetos da matriz, alguns fogem da área de formação do professor, por exemplo, em nosso módulo, encontram-se os seguintes tópicos: “história da fotografia”, “evangelhos fotográficos”, “o aparelho

fotográfico", etc. Para além disso, a matriz pressupõe que a escola possua uma máquina fotográfica (mas, mesmo em caso positivo, saberia o professor manipulá-la?). É claro que, felizmente, entre outros tópicos, estão aqueles pelo quais destacamos como interessantes (possíveis) de serem trabalhados, tais como "O mundo-imagem", "filosofia da caixa preta de Flusser", "a necessidade de uma filosofia da fotografia", "o papel do corpo", "o poder da manipulação", entre outros.

É necessário fazer um adendo: esta proposta não possui quaisquer intenções de afirmar que a inserção dos Itinerários Formativos são algo que contribua para a estrutura curricular, pelo contrário, é importante frisar que após dois anos de sua implementação é possível aferir claramente que as mudanças no processo de ensino e aprendizagem revelam o empobrecimento da formação humana no Ensino Médio, sobretudo no que tange às Ciências Humanas, que tiveram a carga horária reduzida e estão sendo trabalhadas de maneira ligeira e superficial, sem promover no estudante a tomada de consciência de si e do mundo. Ao longo destes dois anos de implantação, com base nas experiências vividas enquanto professora, ouvindo a voz dos estudantes, vendo os resultados anuais dos níveis de aprendizagem, podemos afirmar que: as Trilhas de Aprofundamento nada aprofundam, senão as contradições, já que mascaram uma realidade perversa com uma fachada de oportunidade de escolha para os estudantes, mas que na prática se revela como pré-condicionamento para atender às demandas do mercado por formação de mão de obra barata e docilizada. Nesse sentido, cabe esclarecer que o desenvolvimento desta intervenção no horário das Trilhas teve como objetivo incluir as 3^{as} séries que ficaram sem o componente curricular de Filosofia, desde a implantação do Novo Ensino Médio.

Optou-se por desenvolver uma intervenção de caráter qualitativo, uma vez que os resultados foram avaliados por meio da participação em sala de aula. Buscou-se de forma respeitosa, instigar, debater, produzir e, especialmente, *convidar* os estudantes à reflexão filosófica, demonstrando que por meio desta, podemos

compreender determinados fatores. Desenvolvemos uma sequência didática que compreende a atividade prática de produção do *stop-motion*. A sequência possui dois momentos: a *oficina de pensamento filosófico* e a *oficina de ação*. A *oficina de pensamento filosófico* foi dedicada às aulas teóricas, isto é, à leitura de trechos de algumas obras de Flusser e Ricoeur. Nesta oficina, os estudantes foram convidados a refletir sobre a problemática acerca das imagens técnicas e da tecnologia digital na sociedade contemporânea e sobre a proposta narrativa de Paul Ricoeur. No segundo momento, a *oficina da ação* foi dedicada ao desenvolvimento de atividades práticas, entre elas, o *stop-motion*. Os dois momentos não são sequenciais, são organizados conforme a demanda de cada conceito filosófico, ou em alguns casos, de forma simultânea.

Para o desenvolvimento do *stop-motion* foram necessárias algumas etapas. i) A etapa do roteiro, que segundo Shaw (2012, p. 35) é o espaço dedicado a pensar os primeiros esboços que darão a aparência do curta, isto é, tipo de estória, personagens, sons, etc. ii) A etapa do *storyboard* (quadro ou esboço esquematicamente desenhados das cenas da estória). É com o *storyboard* que o roteiro se transforma em cenas a partir do planejamento visual, que por sua vez, tem como objetivo facilitar a filmagem dos quadros, visto que é uma pré-montagem da sequência das cenas. Assim, fica mais fácil definir as descrições das ações, enquadramento etc. iii) A etapa da gravação fílmica. Nesta etapa são desenvolvidas as cenas, os cenários, tudo que for necessário para a composição das cenas, para que possam ser fotografadas e posteriormente sintetizadas, sequenciadas e editadas em imagem fílmica, a fim de divulgação e compartilhamento. Usamos o aplicativo *Stop Motion Studio* para transformar os fotogramas sequenciados em imagem fílmica, uma vez que, no momento da intervenção, a escola não dispõe de softwares específicos nos computadores e, mesmo que os tivesse, nem todos os estudantes saberiam manipulá-los.

A proposta foi pensada e organizada para ocorrer ao longo do terceiro bimestre de 2023, tendo em vista a carga horária semanal do módulo 1 da Trilha selecionada, a saber, quatro aulas semanais,

totalizando assim, 32 (trinta e duas) aulas, possuindo cada uma delas, 50 (cinquenta) minutos. Abaixo encontra-se o cronograma das aulas da sequência didática conforme idealizamos para esta intervenção.

CRONOGRAMA DA INTERVENÇÃO/SEQUENCIA DIDATICA EM SALA DE AULA		
	CONTEUDO	AULAS/METODOLOGIA/ATIVIDADES
Aula 1	Apresentação do projeto para os estudantes.	Explicação, passo a passo, do projeto que será desenvolvido ao longo do bimestre, bem como objetos de conhecimento que serão trabalhados. Demonstração breve de como funciona o <i>stop-motion</i> a partir do vídeo dos bastidores (<i>making-off</i>) do filme "Coraline", disponível no youtube.
Aula 2	Convite à Filosofia: Problematização das questões envolvendo a questão da inserção da tecnologia na sociedade contemporânea.	Os estudantes serão instigados a refletir até que ponto eles sabem como funcionam as tecnologias, o quanto estão dela dependentes, por que estão interessados em se expor nas redes sociais e quais os impactos que estas podem causar no modo como agem e pensam. Será uma aula aberta, da qual espera-se participação ativa dos estudantes. A intenção é problematizar a evidência dos nossos comportamentos na sociedade digital.
Aula 3	Introdução às ideias de Flusser: as imagens tradicionais.	No quadro os estudantes irão ler a pergunta: O que é uma imagem? Mediada pela professora, os estudantes irão construir ideias individuais, até chegarmos a ideia de <i>representação</i> de algo. Em seguida, leremos o conceito de imagem técnica de Flusser direto da obra (Flusser, 1985, p. 7-8) (que será disponibilizada impressa e em PDF em sala, podendo ser também projetada). O objetivo da aula é dar início à linha de raciocínio traçada pelo filósofo, que neste primeiro momento, tratará das três eras da cultura.
Aula 4	Textolatria.	Dando sequência às eras culturais segundo Flusser, retomaremos nossas discussões a fim de chegar no segundo momento: a textolatria, isto é, a crença cega nos textos. Faremos a leitura do excerto da obra que conceitua o tópico (Flusser, 1985, p. 8-9). Conversaremos sobre a crítica à centralidade do texto, argumentando que essa centralidade limita a imaginação e as formas de apreender a realidade, pois coloca o texto como a única forma válida de conhecer o mundo. Desse modo, será discutido com os estudantes as maneiras pelas quais o texto escrito molda a maneira como aprendemos e como nos relacionamos com a informação (ex. livros didáticos, internet, redes sociais).
Aula 5	Atividade: Desconstruindo a Textolatria	<ul style="list-style-type: none"> → A turma será dividida em grupos pequenos, de 4 a 5 estudantes. → Cada grupo criará uma representação criativa imagética do conceito de "textolatria", mas sem usar palavras escritas (texto). Eles poderão utilizar recursos como: desenho, colagem, pintura, fotografia, etc. → Durante o processo, será mediada a reflexão sobre como essa forma de expressão é diferente de usar apenas o texto e como a centralidade do texto pode ser desafiada ou complementada por outras formas de comunicação.
Aula 6	Atividade: Desconstruindo a Textolatria	<ul style="list-style-type: none"> → Cada grupo apresentará sua criação para o restante da turma. Eles deverão explicar: como a sua criação expressa o conceito de "textolatria" sem o uso de texto; como a ausência de palavras escritas mudou a maneira como eles comunicaram as ideias. <p>Por fim, discutiremos sobre como foi o processo de comunicação sem o texto e se sentiram falta de usar palavras para explicar as ideias.</p>

Aula 7	As imagens técnicas.	<p>Faremos a leitura de alguns trechos da obra de Flusser (1985, p. 10-12) na tentativa de inserir os estudantes no contexto social e histórico que trouxe as diversas mudanças na sociedade atual. Os estudantes serão levados a refletir sobre o fato de que as imagens técnicas possuem um duplo poder: o de emancipar e o de alienar – a diferença residirá na postura daquele que a usa.</p> <p><u>ATIVIDADE:</u> Abriremos um debate para que possamos socializar as ideias de cada um. Alguns tópicos serão colocados em discussão a partir da mediação da professora. Por exemplo, o caráter de influência que a imagem técnica tem sobre o nosso entendimento do mundo, como essa influência também atinge a construção da nossa identidade, e de como elas podem fragmentar a nossa experiência.</p>
Aula 8	<p>Atividade:</p> <p>“Como representar um pensamento por meio de uma imagem técnica?”.</p>	<p>Como forma de ilustrar o que foi debatido na aula anterior, faremos uma atividade com os estudantes, em que tentaremos demonstrar de forma simples a complexidade das interpretações que fazemos de determinada imagem. A atividade consiste em:</p> <ul style="list-style-type: none"> → Dividir a turma em grupos; → Cada grupo deverá elaborar uma frase que representa algo no mundo; → A partir da frase criada, os grupos terão vinte minutos para tentar representar a ideia em uma imagem técnica, usando seus smartphones. Os colegas de grupo estarão livres para usar os espaços das escolas, sendo o tempo cronometrado; → As fotos de cada grupo serão enviadas via whatsapp para a professora, que projetará no quadro por meio do datashow; → A partir disso, a cada foto de um grupo, os estudantes dos outros grupos serão desafiados a descobrir a ideia que tentaram representar, socializando em sala de aula para todos; → Ao fim, o grupo responsável pela foto fará uma breve explicação da ideia que tentou representar. <p>Ao final, os estudantes serão desafiados a fazer a relação do conteúdo com a atividade desenvolvida, que por sua vez, encontra-se em várias possibilidades, como por exemplo, embora às vezes tenhamos determinada intenção sobre uma fotografia, esta intenção pode não ser compreendida da mesma maneira pelo espectador, que poderá reinterpretar a imagem.</p>
Aula 9	A questão da temporalidade em Santo Agostinho e Ricoeur.	<p>No quadro, será escrito o argumento de Agostinho acerca do tempo. Depois, comentaremos brevemente a ideia de que o tempo é algo que experimentamos, mas que é difícil de explicar, sendo “intuitivo” e “escorregadio”. Chamaremos os estudantes a definirem o tempo, mediado pelas perguntas “O que é o presente?” “E o passado?”, “O futuro existe?”. Lançaremos uma charada filosófica: “Quando começa o futuro e termina o passado? Qual o tamanho do presente?”. Após as indagações e provocações, faremos uma atividade.</p> <p><u>ATIVIDADE (20 minutos)</u></p> <p>Usando a câmera do smartphone, os estudantes devem capturar um evento simples (como uma folha caindo ou um movimento lento de alguém caminhando). Após gravar o vídeo, será solicitado que editem o vídeo em <i>slow-motion</i> (movimento lento) ou, em vídeo acelerado. O objetivo da atividade é explorar como o tempo pode ser distorcido na percepção visual. Questionaremos sobre como a percepção do tempo muda ao ver uma ação comum de forma acelerada ou desacelerada. O que isso diz sobre a subjetividade do tempo? Por fim, explicaremos que, assim como na atividade,</p>

		<p>para Agostinho o tempo é uma “distensão” da alma, através da qual o passado, presente e futuro são sentidos simultaneamente dentro de nós. Desta forma, o tempo se torna uma experiência subjetiva. Conectaremos essa reflexão à tecnologia usada na aula: a câmera (ou o cronômetro) pode captar o tempo objetivamente, mas em nossa percepção, varia.</p> <p>Nesta aula, nosso objetivo será fazer com que os estudantes reflitam sobre a natureza do tempo e sua relação com a percepção humana, a fim de compreender também como farão para demonstrar a temporalidade no <i>stop-motion</i>.</p>
Aula 10	A importância da narratividade para Paul Ricoeur.	Supondo que os estudantes já entendem melhor o contexto social e histórico que trouxe as diversas mudanças na sociedade atual, e como isso afetou e afeta a nossa forma de pensar, agir, narrar, explicar, contar, expressar o mundo, trataremos de alguns conceitos de Ricoeur acerca da narrativa, para que possamos trabalhar a nossa perspectiva sobre si e sobre o mundo; desse modo, nosso objetivo é proporcionar uma aula mais conceitual (aula expositiva) acerca de Paul Ricoeur.
Aula 11	A importância da narratividade para Paul Ricoeur.	Em sala, será colocado um vídeo curto que conta a história de Édipo Rei ⁷⁰ , que mistura narração e desenho. A partir dos conceitos da <i>Poética</i> de Aristóteles, iremos provocá-los com algumas ideias textuais: o que torna um texto, livro, filme, série, um roteiro bom? Ou, de que forma podemos atrair o interesse do leitor? Essas perguntas já serão encaminhamentos prévios para as histórias que eles criarão para os seus <i>stop-motions</i> .
Aula 12	Identidade Individual e Coletiva	<p>Dialogaremos acerca de como a identidade individual muitas vezes pode ser moldada pela aparência e pela busca pela autenticidade, e claro, de como isso também é um processo dificultado pela vida mediatizada por meios dos aplicativos.</p> <p><u>ATIVIDADE:</u> Os estudantes serão desafiados a escolher uma foto deles em alguma rede social e fazer uma análise escrita no caderno, refletindo: que situações ocorriam ali, o que estavam pensando, o que acham da roupa que estavam vestindo, da legenda que foi colocada, da música de fundo, do enquadramento, e se essa foto de fato representa sua aparência no <i>offline</i>. Depois, aqueles que se sentirem confortáveis poderão falar aos demais colegas sobre suas reflexões.</p> <p>O intuito nesta aula é refletir até que ponto as identidades que criamos são autênticas ou simplesmente construções baseadas em aparências.</p>
Aula 13 e 14	Apresentação da técnica de animação conhecida como <i>Stop-Motion</i> ,	Nesta aula, os estudantes assistirão um curta-metragem autoral animado em <i>stop-motion</i> (2021) ⁷¹ , que também faz parte de uma aula de introdução à animação de – ao nosso ver – um dos maiores animadores em <i>stop-motion</i> do Brasil, Pedro Luá, responsável por diversos projetos e vencedor de vários prêmios. Neste vídeo aula,

⁷⁰

Disponível

em:

https://www.youtube.com/watch?v=Q0fXITvlbdM&ab_channel=CanalHistoryBrasil. Acesso em 12 jul. 2023.

⁷¹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=BVhMcTFOGKw&t=2s>. Acesso em: 04 jun. 2024.

		os estudantes conhecerão um pouco da história do <i>stop-motion</i> , como funciona a técnica, como pensar um personagem, como conseguir dar uma perspectiva de profundidade nos vídeos, bem como o enquadramento. O vídeo é um pouco mais longo, e sabendo da dificuldade de foco dos estudantes, assim como o tempo limite de aula, passaremos somente metade do vídeo.
Aula 15	Esboço do roteiro do curta de cada grupo;	No início da aula será projetado no datashow dois curtas-metragens premiados de Pedro Luá, intitulados: "Meu pedacinho de Chão" e "Contrafilé" ⁷² , feitos em <i>stop-motion</i> , para que os estudantes possam conhecer a técnica, tomar notas sobre direção, enquadramento, roteiro, etc. Após, a professora fará uma breve explicação de uma das formas de fazer um <i>stop-motion</i> , que é o desenho 2D, demonstrado no quadro branco em tempo real, a partir das técnicas de ilustração das formas do boneco articulado ⁷³ e como podemos fragmentar uma ação em várias partes (<i>frames</i>). No segundo momento da aula, os estudantes se dividirão em grupos para desenvolvimento das ideias para os seus curtas em <i>stop-motion</i> .
Aula 16	Oficina de desenho: como criar um personagem?	<u>ATIVIDADE:</u> Será entregue aos estudantes uma folha A4 em branco para cada estudante. Será solicitado que esta seja usada na posição horizontal, dividida ao meio. O primeiro lado é usado para esboçar um personagem simples, a partir do boneco articulado, e com o apoio da professora. Após finalizar, será solicitado que, no outro lado da folha, eles repitam o mesmo processo, porém, tentando dar ao boneco as características próprias de um personagem. Essa técnica é muito utilizada nos cursos de ilustração, pois instiga a identificar, definir traços pessoais, adaptar determinada característica ao desenho. A proposta é fazer uma aula mais dinâmica, descontraída, na qual os estudantes possam se aproximar da arte da ilustração.
Aula 17	Oficina de desenho: como criar um personagem?	<u>ATIVIDADE:</u> Será entregue aos estudantes um breve texto, que contém a descrição de um personagem, um breve contexto no qual este se insere e a sinopse de uma história, desenvolvida pela professora. O desafio será o de criar uma representação para este personagem. O objetivo é apenas trabalhar com o desenvolvimento da criatividade de cada um.
Aula 18 e 19	Elaboração prévia do roteiro da história.	Será entregue aos estudantes, no início da aula, um questionário (disponível nos anexos da dissertação), contendo algumas perguntas que os ajudarão a pensar todo o desenvolvimento dos curtas. Para a elaboração dos roteiros, os estudantes poderão criar histórias que dizem respeito a algum tópico que foi discutido em sala de aula ou de sua preferência. Será solicitado aos estudantes, que pelo menos um componente do grupo faça download do aplicativo "Stop Motion Studio" para ser utilizado posteriormente.

⁷² "Meu Pedacinho de Chão": <https://www.youtube.com/watch?v=UY7fQ7HU--8>. "Contra-filé": https://www.youtube.com/watch?v=vduA_6iA7wQ&t=346s. Acesso em 14 jul. 2024.

⁷³ Boneco articulado é um boneco de madeira em 3D que possui uma subdivisão geométrica do corpo humano, o que facilita desenhar a forma básica de uma posição desejada.

Aula 20	Atividade de desenvolvimento criativo	Nesta aula, faremos uma atividade de desenvolvimento criativo, que parte das técnicas dos cursos de ilustração. O intuito é aflorar nos estudantes o pensamento criativo e autoral. Será solicitado que cada estudante diga o nome do primeiro objeto que lhe vier à mente, a professora irá anotando no quadro, até que todos tenham participado. Depois, as palavras serão sublinhadas formando pares de objetos. Disponibilizaremos aos estudantes uma folha A4 em branco e nesse momento será explicado que eles terão que desenhar cada um dos pares, unindo em um só desenho os dois objetos. Usaremos também uma caixa de som para colocar uma música ambiente, apenas para ambientar melhor a atividade.
Aula 21	Oficina: Aprendendo a utilizar o aplicativo "Stop Motion Studio".	Com a mediação da professora, o aplicativo será projetado no quadro, para que os estudantes aprendam a mexer nas ferramentas do aplicativo, fotografar, enquadrar, adicionar legenda, sons, músicas, sequenciar as imagens e, por fim, transformar os fotogramas em filme. Faremos também o levantamento dos materiais que serão necessários para gravar os curtas nas próximas aulas, caso algum grupo queira desenvolver o <i>stop-motion</i> com massinha de modelar, por exemplo, pois, todo o processo será feito em sala de aula.
Aula 22	Testes no aplicativo <i>Stop Motion Studio</i>	Para tentar trabalhar com a percepção de profundidade nos testes, será distribuído uma folha A4 em branco, no qual farão um triorama ⁷⁴ com a mediação da professora. Após construídos, os grupos se dividirão para testar o funcionamento do aplicativo usando materiais simples como canetas, borracha, etc.
Aula 23 e 24	Revisão dos roteiros e desenvolvimento dos <i>Storyboards</i> .	Retomaremos os roteiros para desenvolvimento dos <i>storyboards</i> , que os ajudarão a definir as cenas principais dos <i>stop-motion</i> que irão desenvolver. A professora fará a leitura do roteiro de cada grupo, pontuando algumas alterações se necessário, bem como acompanhará o desenvolvimento dos <i>storyboards</i> .
Aula 25 a 30	Desenvolvimento do curta metragem.	Aulas destinadas às gravações e criação dos sets. A professora apenas acompanhará o desenvolvimento. O <i>stop-motion</i> será inteiramente feito pelos estudantes.
Aula 31	Socialização dos <i>stop-motions</i> .	Nas duas últimas aulas do projeto, faremos a socialização dos <i>stop-motions</i> . Cada curta será exibido na televisão (da escola) em sala de aula, ao final de cada um, o grupo responsável terá dez minutos (até 15 minutos se necessário) para explicar a ideia inicial, o processo de criação, responder às dúvidas dos colegas e o que mais pensam ser relevante.
Aula 32	Socialização dos <i>stop-motions</i> ./ Encerramento do projeto: Reflexões e agradecimentos	Ao fim das apresentações, encerraremos o projeto com uma roda de conversa acerca de todo o processo filosófico e artístico que percorremos para refletir a problemática da inserção da tecnologia na sociedade atual, bem como delinear tal como fizemos nos capítulos anteriores a proximidade simbólica entre os conceitos trabalhos e o desenvolvimento dos <i>stop-motions</i> . Por fim,

⁷⁴ Um triorama é uma estrutura tridimensional usada para criar cenários em miniatura, comumente em atividades artísticas ou didáticas. Pode ser construído a partir de dobraduras em papel (qualquer tipo que seja maleável), que ao fim do processo, ganha uma base triangular/piramidal, onde cada face funciona como uma superfície para adicionar ilustrações, recortes ou objetos, compondo um cenário com perspectiva e profundidade. A parte aberta permite que se visualize o interior da estrutura como se fosse uma pequena janela para um ambiente.

DOS DESAFIOS, CONQUISTAS DO PROJETO E RESULTADOS OBTIDOS

Durante as aulas teóricas, os estudantes encontraram dificuldades na interpretação dos trechos lidos em sala de aula e na compreensão da relação entre as reflexões de Flusser e as questões contemporâneas. No entanto, foi adotada uma abordagem socrática⁷⁵ a fim de promover um ambiente de escuta e debate entre os colegas sobre os temas abordados. Essa interação, combinada com o desenvolvimento de atividades práticas, facilitou o entendimento dos conceitos teóricos propostos. A atividade de representação imagética do pensamento revelou-se particularmente frutífera: o fato de levar a aula para além dos limites da sala de aula contribuiu para que os estudantes se sentissem mais à vontade, criando um espaço propício para a expressão criativa e reflexão crítica. Isso nos fez perceber que, de fato, atividades mais práticas e interativas contribuem não só para o entendimento, mas também para o convite à Filosofia, trazendo a sensação de pertencimento. Dessa forma, após as primeiras aulas, realizamos uma análise para ajustar a abordagem dos conceitos filosóficos de maneira mais eficaz. Observamos que as aulas que incentivavam a discussão das ideias, antes de relacioná-las aos conceitos filosóficos, se mostraram mais atrativas e eficazes para os estudantes, em comparação com o formato expositivo.

Com a metodologia ajustada, as aulas que introduziram os conceitos de Ricoeur se desenvolveram de maneira mais fluida. Contudo, nos deparamos com um aspecto curioso: embora os

⁷⁵ Nos referimos a uma abordagem pedagógica inspirada na técnica de diálogo e questionamento de Sócrates. Essa abordagem visa estimular o pensamento crítico e a reflexão profunda por meio de perguntas que desafiam os estudantes a examinar suas próprias crenças e a buscar a verdade. Em nosso caso, buscamos fazer com que a partir do questionamento, os estudantes buscassem as respostas a partir daquilo que já sabem e do que está sendo colocado em debate.

conceitos de passado, presente e futuro parecessem inicialmente familiares, os estudantes se depararam com uma dificuldade inesperada ao tentar construir narrativas coerentes em seus roteiros, isto é, em articular uma sequência temporal que conduzisse a história do início ao fim de maneira estruturada. Diante disso, convidamos uma das professoras de Língua Portuguesa da escola, também conhecedora das teorias de Ricoeur, para ministrar uma aula complementar focada em auxiliar na elaboração dos roteiros. Essa interdisciplinaridade nos levou a pensar em uma possível reestruturação do projeto para uma próxima turma, com a participação de professores de diferentes áreas, como por exemplo, ao explorar a história do *stop-motion* e o conceito de persistência retiniana, experimentos ópticos conduzidos com o professor de Física poderiam agregar mais o entendimento dos fundamentos científicos e criativos dessa técnica.

Como esperado, as aulas nas quais ocorreu o desenvolvimento do *stop-motion*, a saber, as de oficina de criação de personagem, os testes do aplicativo e a realização em si do *stop-motion*, foram as que os estudantes mais interagiram. Nossa ideia inicial era que eles conseguissem transpor algum conceito de Flusser ou de Ricoeur para as pequenas animações fílmicas, porém, a elaboração seria mais laboriosa e a realização utilizaria mais tempo do que prevíamos. Decidimos deixar o tema livre, uma vez que as questões teóricas e conceituais nos pareciam ter sido apreendidas pelos estudantes, bem como respeitamos a empolgação que tiveram em criar outras histórias.

É importante ressaltar que temos consciência de que implementar este projeto no espaço das aulas regulares da Formação Geral Básica de Filosofia seria inviável, devido ao tempo necessário para sua execução, o que comprometeria o ensino da História da Filosofia, conforme previsto no Documento Curricular do Tocantins, cujo tempo já é insuficiente. No entanto, refletimos que o projeto pode ser adaptado e utilizado conforme a necessidade temática, visto que grande parte dos tópicos inclui atividades práticas. Isso nos permite alcançar mais um dos objetivos propostos:

promover práticas pedagógicas que possibilitem a mediação de conceitos filosóficos frequentemente percebidos como abstratos pelos estudantes. Além disso, o projeto pode ser desenvolvido integralmente ou adaptado para o componente curricular de eletivas, que faz parte da estrutura obrigatória do Ensino Médio e possui duração de um semestre.

Consideramos ainda que, para a realização das atividades de criação dos curtas em *stop-motion*, é interessante que o(a) professor(a) mediador(a) tenha conhecimento das técnicas básicas de ilustração e animação, além do domínio do aplicativo utilizado para a produção desta técnica. Nesse sentido, pensamos em posteriormente elaborar e publicar um manual prático, orientando passo a passo o professor(a) a replicar o projeto em suas turmas.

Por fim, o desenvolvimento deste projeto foi um aprendizado significativo, tanto para os estudantes quanto para nós. A experiência nos permitiu conceber, aplicar, corrigir, refletir e ajustar uma proposta metodológica, o que reafirmou a importância de uma prática pedagógica aberta e adaptativa. Esse processo nos fez perceber, como educadores, a necessidade de buscar constantemente estratégias que promovam uma *educação afetiva* – parafraseando Paulo Freire –, uma educação em que os saberes se constroem pela participação ativa, convivência, colaboração e respeito mútuo. Isso implica valorizar práticas pedagógicas que estimulem o desenvolvimento individual dos estudantes e, sobretudo, reconhecer o que há de mais precioso em cada um: sua subjetividade e modo único de interagir com o conhecimento.

Abrimos aqui um adendo pós-desenvolvimento textual, para destacar que no dia 13 de janeiro de 2025 foi sancionada pelo Congresso Nacional a Lei 15.100/2025 que tem por objetivo dispor “[...] sobre a utilização, por estudantes, de aparelhos eletrônicos portáteis pessoais, inclusive telefones celulares, nos estabelecimentos públicos e privados de ensino da Educação Básica, com o objetivo de salvaguardar a saúde mental, física e psíquica das crianças e adolescentes.” A Lei, em seu Art. 2º, proíbe o uso de aparelhos eletrônicos nas dependências da escola,

salvaguardado o uso pedagógico organizado e orientado pelo professor, para acessibilidade, inclusão e questões de saúde. A ideia é que seja trabalhado com os estudantes justamente aquilo que nos dispusemos a fazer em nossa dissertação: demonstrar as implicações presentes na sociedade devido à inserção das tecnologias digitais na sociedade; refletir como o tempo de exposição em tela pode comprometer o desenvolvimento dos estudantes enquanto sujeitos; reavaliar os modos de aprendizagem e, principalmente, de estar no mundo. Dessa forma, acreditamos que o trabalho aqui desenvolvido tem muito a contribuir para com os professores da rede básica de ensino, possibilitando-os a compreensão e espaço para refletir questões que por vezes são tidas como “conhecidas”, mas não “compreendidas” profundamente.

Por fim, ser professor de Filosofia da Educação Básica é isto: propor uma filosofia crítica, viva, pensando não apenas no desenvolvimento de conteúdos, mas na forma como estes serão mediados para e pelos estudantes, frente a todos os desafios encontrados em cada realidade, escola e turma. É criar um espaço onde a dúvida se transforma em ferramenta de aprendizado; onde a curiosidade torna-se o correr de um rio heraclítico, que nunca para de se mover, pois está continuamente fluindo. Cada aula se torna um convite à reflexão, um diálogo entre saberes que se entrelaçam e revelam novas perspectivas sobre o mundo e sobre nós mesmos. Por meio da reflexão e da ação, o professor instiga os estudantes a se tornarem não apenas pensadores críticos, mas também agentes de transformação, para que, ao final de cada jornada, quando olharem para trás, vejam não apenas o conhecimento adquirido, mas, também uma *trilha* marcada por questionamentos e descobertas que os acompanharão para além da sala de aula, em suas vidas e em suas escolhas.

REFERÊNCIAS

_____. *Pós-História de Vilém Flusser Gênese-Anatomia-Desdobramentos*. São Paulo: Annablume, 2012.

_____. *Filosofia da Caixa Preta: ensaios para uma futura filosofia da fotografia*. Rio de Janeiro: Sinergia Relume Dumará, 2002.

_____. *O universo das imagens técnicas: elogio da superficialidade*. São Paulo: Annablume, 2008.

_____. *Pós-História: Vinte Instantâneos e um modo de usar*. São Paulo: Duas Cidades, 1983.

MASELLI, V. The Evolution of Stop-motion Animation Technique Through 120 Years of Technological Innovations. *International Journal of Literature and Arts*, v. 6, n. 3, 2018. p. 54-62. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/330318221_The_Evolution_of_Stop-motion_Animation_Technique_Through_120_Years_of_Technological_Innovations. Acesso em: 04 fev. 2025.

MEC. Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso em: 18 jun. 2024.

FARHI NETO, L. *Du quadridimensionnel à la dimension-zero: Flusser et l'existence*. Pensando, Revista de Filosofia, Teresina, vol. 15, nº 35, 2024, p. 130-138.

RICOEUR, P. *Tempo e narrativa*. Campinas (SP): Papirus Editora, 1994. Tomo I. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/gal/a/9Lxgn7rzTw83k6Bpf8cXBYF/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em 10 jul. 2023.

SEDUC/TO. Documento Curricular do Território do Tocantins – DCT/TO, etapa Ensino Médio: Caderno 1, Disposições Gerais. Resolução CEE nº 108 de 21 de junho de 2022. Disponível em: <https://www.to.gov.br/seduc/documento-curricular-do-territorio-do-tocantins-dct-to-etapa-ensino-medio/4hdqnsjj0uwt>. Acesso em: 12 jun. 2024.

Capítulo 7

MÚSICA E OFICINAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO DE FILOSOFIA EM UMA ESCOLA DA EDUCAÇÃO BÁSICA DA SEDUC – PIAUÍ

Akyciel dos Santos Farias⁷⁶
José Soares das Chagas⁷⁷

*“Sei que assim falando pensas
Que esse desespero é moda em 76
E eu quero é que esse canto torto feito faca
Corte a carne de vocês
E eu quero é que esse canto torto feito faca
Corte a carne de vocês” (Belchior)*

A música, como uma forma de arte profundamente enraizada em diversas culturas, tem o poder de enriquecer o ensino de filosofia, tornando-o mais acessível e envolvente para os estudantes. Este texto explorará brevemente a história do significado da música para os filósofos ao longo dos tempos, destacando brevemente como figuras importantes como Pitágoras, Platão, Aristóteles, Nietzsche, dentre outros, refletiram sobre seu papel. Além disso, será apresentada a utilização pedagógica da música por meio de oficinas em uma escola da educação básica da SEDUC - Piauí, com um relato dessa experiência inovadora feita a partir da pesquisa do prof. Me. Akyciel farias desenvolvida no âmbito do mestrado profissional em Filosofia (núcleo UFT) sob orientação do prof. Dr José Soares. Todo o esforço da prática e da teoria envolvidas neste processo foi (e é!) para que o Ensino de Filosofia não seja apenas uma transmissibilidade de doutrinas e teorias para os adolescente e jovens, mas que seja uma experiência significativa com a filosofia e

⁷⁶ Mestre em Filosofia (PROF-FILO/UFT). Professor (SEDUC-PI).

⁷⁷ Doutor em Artes (IA/UNESP). Coordenador (PROF-FILO/UFT).

com a música e cause impacto como um “canto torto feito faca [e] corte a carne de vocês” assim como dizia Belchior.

A MÚSICA NA HISTÓRIA DA FILOSOFIA

A música tem sido objeto de reflexão filosófica desde a Antiguidade até os nossos dias. Na antiguidade, foi abordada por Pitágoras, Platão e Aristóteles, entre outros que perceberam nela possibilidades distintas e relações com o universo e sua harmonia.

A Grécia Antiga, civilização marcante, teve na música um papel significativo em sua filosofia, considerando-a como uma forma de expressão artística e uma ferramenta para alcançar a harmonia e a ordem no universo. Vários filósofos gregos, como Platão e Aristóteles, escreveram sobre a música e suas implicações filosóficas (Carvalho, 2006).

Nesse contexto, Pitágoras foi o filósofo responsável por desenvolver uma teoria da música baseada em proporções matemáticas, que buscava compreender a harmonia do universo. No mesmo contexto de filosofia e música, Platão considerava a música como uma forma de educação da alma, capaz de influenciar os sentimentos e comportamentos humanos.

Platão, em seu diálogo nomeado *República*, discutiu a importância da música na educação dos cidadãos de uma cidade ideal. No pensamento desse filósofo encontra-se a ideia de que a música deve ser cuidadosamente selecionada e regulamentada, para que possa entrar em contato com a parte mais importante da alma, *logistikós*. É com a ajuda da música que se alcança a harmonia da alma com o corpo, e do indivíduo com a sociedade. Esse pensamento de Platão mostra como a música era relevante no pensamento grego da Antiguidade.

Aristóteles foi outro filósofo de grande destaque na Grécia Antiga. Considerava a música como uma imitação da natureza, podendo evocar emoções e afetos em quem a ouve. Ele também

acreditava que a música podia ser usada para alcançar a catarse, um estado de purificação emocional e espiritual. Em sua obra intitulada *Política*, Aristóteles escreve que a música tinha a capacidade de fazer as emoções serem mais fortes e duradouras, podendo colaborar para a felicidade, de modo que ajudava a aliviar a tristeza, trazendo ânimo ao espírito (Carvalho, 2006).

Pode-se entender que Platão compreendia a música como essencial para a educação da alma, enfatizando sua influência moral e ética. Em seu diálogo *República*, argumenta que a música deve ser cuidadosamente selecionada para promover a virtude (Platão, 2006; Ferreira, 2018). Por outro lado, Aristóteles, em *Política*, via a música como uma imitação da realidade, e acreditava em seu poder emocional e catártico (Aristóteles, 1997; Halliwell, 1986). Ambos os filósofos concordam sobre a importância da música, mas Platão foca mais em seu papel educativo, enquanto Aristóteles destaca sua função emocional. Conclui-se, através das ideias e pensamentos expostos aqui, que a música teve um lugar de destaque na filosofia grega, podendo esta moldar a alma e evocar emoções.

Prosseguindo a compreensão da relação entre a música e a Filosofia, e avançando para outra época, na qual a relação entre as duas se fez presente, está a Idade Média, período no qual a música era considerada uma parte fundamental da vida espiritual e religiosa, e em que muitos pensadores escreveram sobre o papel da música na sociedade.

Um nome de destaque nesse período foi Santo Agostinho, filósofo cristão que viveu no século IV e V e escreveu extensivamente sobre a música em suas obras. Em *Confissões*, por exemplo, Agostinho fala sobre como a música pode ser usada para alcançar uma maior compreensão de Deus e do mundo espiritual, o que é feito quando ele discute questões profundas sobre a natureza de Deus (Santo Agostinho, 2008).

Boécio, filósofo romano que viveu no século VI d.C. conhecido por seu trabalho intitulado *A Consolação da Filosofia*, obra na qual discute a relação entre a música e a Filosofia, argumentando que a música pode ser usada para elevar a alma e nos ajudar a alcançar

a sabedoria (Boécio, 1995). Este filósofo apresenta, em *De institutione* música, livro 1, a natureza da música e sua influência na alma humana, tendo um efeito espiritual sobre o homem, quando bem praticada. A relação entre música e filosofia é evidenciada como uma ferramenta para elevação espiritual.

Julgamos necessário ainda, mencionar a discussão sobre essa temática desenvolvida por Tomás de Aquino, conhecido filósofo e teólogo dominicano que viveu no século XIII. Em sua obra nomeada *Suma Teológica*, traz uma discussão sobre a relação entre a música e a emoção, argumentando que a música pode ser usada para evocar diferentes estados emocionais em seus ouvintes (Tomás de Aquino, 2001).

Nessa conjuntura, percebe-se que a música tem uma longa trajetória histórica com a Filosofia, desde a Antiguidade se constituindo em objeto de reflexões, até a chegada da contemporaneidade, em que continua ativa como objeto de estudo e constitui parte importante para pensar o universo e suas particularidades (Carvalho, 2006).

É possível compreender que a música, na Idade Média, foi vista como uma parte importante da vida espiritual e religiosa, e muitos pensadores filosóficos dedicaram tempo e esforço para estudá-la e entender seu papel na sociedade.

Outro período da história em que a relação música e Filosofia mostrou suas especificidades foi na Idade Moderna, na qual continuou sendo tema de reflexão filosófica, especialmente no que diz respeito à sua relação com a arte e a estética. O filósofo alemão Immanuel Kant, em sua obra nomeada *Crítica da Faculdade do Juízo*, destacou a importância da música como uma forma de arte capaz de expressar emoções de forma imediata e universal. Kant reconhece o poder emocional da música, ao afirmar: "A música tem a capacidade de elevar o espírito e proporcionar um prazer que, apesar de efêmero, é profundamente sentido" (Kant, 2008, p. 205). Para Kant, a música ocupa uma posição única entre as artes, uma vez que, apesar de sua falta de conteúdo conceitual, pode mexer com os sentimentos de maneira profunda e imediata.

Prosseguindo a discussão, adentra-se na contemporaneidade, período em que a relação entre música e filosofia continua a ser um campo em expansão, com novas perspectivas e abordagens surgindo constantemente. A música pode ser vista como uma expressão artística que reflete a condição humana e as questões fundamentais da existência, como amor, morte, identidade e transcendência. A filosofia, por sua vez, pode fornecer um quadro teórico para entender essas questões e como elas se relacionam com a música (Krause, 2019).

Friedrich Nietzsche traz reflexões filosóficas acerca dessa temática. Ele considerava a música como uma forma de expressão da vontade de poder capaz de influenciar profundamente a cultura e a sociedade. Em sua obra nomeada *O Nascimento da Tragédia* (2007), Nietzsche destaca a importância da música na tragédia grega como forma de expressão da essência trágica da vida.

Além disso, a música também tem sido objeto de reflexão filosófica no que diz respeito às suas implicações sociais e políticas. Theodor Adorno desenvolveu uma crítica nesse sentido, em que discute a indústria cultural e a música popular, destacando a importância da música como uma forma de resistência à uniformização e massificação cultural. Estudiosos contemporâneos também discutem a visão de Adorno sobre a música. Max Paddison, por exemplo, observa que Adorno vê a música como um campo de batalha ideológico, no qual forças de conformidade e resistência estão em constante conflito (Paddison, 1993). Rose Rosengard Subotnik (1991), em sua análise das obras de Adorno, destaca que para este autor, a verdadeira música de arte não deve apenas entreter, mas também iluminar e provocar reflexão crítica sobre a sociedade.

A partir da perspectiva mencionada acima, uma reflexão importante se faz entre música e filosofia política. A música pode ser vista como um meio de protesto e uma forma de expressão política, como mencionado anteriormente; e a filosofia pode ajudar a entender as implicações políticas da música. Questões como poder, autoridade e dominação podem ser analisadas em relação à

música; e a filosofia política pode fornecer um quadro para avaliar o papel da música na sociedade e nas relações de poder.

Não obstante os conceitos já apresentados, compreende-se, ainda, que a música também pode ser vista como uma forma de filosofar. Muitos artistas usam suas músicas para explorar ideias e temas filosóficos, incluindo a existência humana, a moralidade, a verdade e a justiça. A música pode fornecer uma linguagem expressiva para explorar esses temas e pode ser vista como uma forma de filosofar por meio da arte.

A relação entre música e filosofia, na contemporaneidade, é um campo em expansão, com muitas áreas de interesse e novas perspectivas surgindo constantemente. A música pode ser vista como sendo uma forma de expressão artística que aborda questões fundamentais da existência, enquanto a filosofia pode ajudar a entender essas questões e a analisar a natureza da experiência estética e política da música (Carvalho, 2006).

Assim, a discussão empreendida neste estudo mostra que a Música e a Filosofia são duas disciplinas distintas, mas que podem se entrelaçar de maneira significativa. A música é uma forma de arte que se utiliza de sons, ritmos e melodias para expressar emoções, sentimentos e ideias. A Filosofia é uma disciplina que busca compreender as questões fundamentais da existência humana, como a natureza da realidade, a moralidade. Elas se relacionam e são importantes para discutir diversas questões e refletir sobre o mundo.

A relação entre música e filosofia não se expressa de uma única maneira, podendo ser entendida de várias formas, como uma forma de expressão filosófica. Por meio da música, os compositores podem expressar ideias e conceitos que são difíceis de serem expressos em conversas, sem o uso da expressividade que a música possibilita. A música pode ser uma forma de comunicar questões filosóficas profundas, como o amor, a morte, a liberdade e a justiça.

Nessa discussão, a música pode ser vista como sendo uma forma de reflexão filosófica. A experiência musical pode nos levar a refletir sobre questões filosóficas, como a natureza da beleza, a

relação entre a mente e o corpo e a natureza do tempo. A música pode nos levar a uma experiência estética profunda, que pode ser vista como uma forma de contemplação filosófica.

A Filosofia pode ser vista como uma forma de compreender a música. Pode nos ajudar a entender a natureza da música, sua função na sociedade e sua relação com outras formas de arte.

Assim, compreende-se a relação entre música e Filosofia como ampla e relevante. A música pode ser vista como uma forma de expressão filosófica, uma forma de reflexão filosófica e uma forma de contemplação filosófica. Ao mesmo tempo, a filosofia pode ajudar a entender a natureza da música e a refletir sobre questões éticas relacionadas à música.

Em última análise, a relação entre música e filosofia pode nos ajudar a compreender melhor a natureza da experiência humana e a buscar uma compreensão mais profunda da vida e do mundo ao nosso redor. Por isso, resolvemos lançar mão da música na nossa prática pedagógica em nossa realidade escolar por meio de Oficinas Pedagógicas.

AS OFICINAS E O SEU PAPEL PEDAGÓGICO NO ENSINO DE FILOSOFIA

As oficinas remetem à ideia de colaboração, de trabalho, produção, própria de um espaço de trabalho no qual cada pessoa realiza uma atividade previamente planejada. Segundo Ferreira (2001), o pedagogo francês Celestin Freinet (1896-1966) introduziu nas escolas as chamadas oficinas pedagógicas, nas quais se criavam situações de ensino inspiradas em processos criativos desenvolvidos nos espaços de trabalho que muitas crianças humildes em idade escolar frequentavam.

Por isso, adotamos em nossa prática pedagógica a ideia de oficina como ação de participação e de exercício. “Oficina Pedagógica pode ser entendida como um espaço de trabalho que

se caracteriza pela participação responsável de cada sujeito, na execução de uma tarefa coletiva” (Ferreira, 2001, p. 11)

As oficinas podem ser um importante instrumento de aprendizagem no Ensino Médio, com papel relevante para uma educação mais participativa e dinâmica. No cenário educacional contemporâneo, atividades práticas se mostram eficazes para o estímulo da aprendizagem nos alunos. As oficinas proporcionam uma abordagem prática aos conceitos teóricos, de maneira que permitem aos alunos aplicarem o conhecimento de maneira tangível.

Oficinas são essenciais para que seja possível consolidar a compreensão de determinados assuntos, de modo que a aprendizagem se torna mais significativa. Os alunos se tornam o centro do processo de ensino-aprendizagem, participando de forma ativa e desenvolvendo habilidades práticas. Assim sendo, interagem diretamente com os conceitos abordados.

Observa-se, ainda, que as oficinas permitem diferentes abordagens pedagógicas, adaptando o ensino às diferentes formas de aprendizagem, atendendo a variados estilos. São importantes para a inclusão, criando ambientes propícios à participação construtiva. Assim, as oficinas constituem-se em ferramentas para a participação ativa dos alunos, uma estratégia educacional eficaz para a promoção de uma aprendizagem mais significativa, integrando teoria e prática através de atividades que possibilitam o desenvolvimento integral dos alunos.

Na disciplina de Filosofia, as oficinas enriquecem o processo educacional, compreendendo de maneira dinâmica e interativa a compreensão dos conceitos filosóficos. A Filosofia pode ser trabalhada de maneira vívida, como uma disciplina ativa e relacionando os princípios filosóficos com a vida cotidiana dos discentes. Nesta disciplina, os alunos podem dialogar com os textos filosóficos através de atividades que vão além da mera transmissão de informações, permitindo a internalização e aplicação de princípios filosóficos.

As oficinas têm natureza participativa, estimulando o desenvolvimento de habilidades significativas, incluindo o pensamento crítico, uma argumentação lógica, podendo-se empreender um diálogo filosófico guiado no qual os alunos são desafiados a questionar e explorar perspectivas, articulando ideias de modo coerente, assim como a capacidade de enfrentar dilemas éticos e questões complexas. Elas também podem contribuir para desenvolver a autonomia intelectual e a responsabilidade ética, sendo um espaço seguro para a expressão livre de ideias, cultivando um ambiente seguro de valorização da diversidade e responsabilidade de assumir as próprias crenças, aprendendo a respeitar perspectivas divergentes dos colegas.

Pode-se compreender, dessa forma, que as oficinas pedagógicas são essenciais para a formação integral dos alunos, de maneira que proporcionam uma abordagem prática e participativa para que os conceitos filosóficos sejam explorados. As oficinas cultivam habilidades cognitivas, éticas e dialógicas que contribuem significativamente para a formação de indivíduos críticos, reflexivos e éticos, capazes de enfrentar desafios intelectuais que surgirem no decorrer de suas vidas.

É importante a capacitação dos professores para que possam conduzir as oficinas pedagógicas, desenvolvendo habilidades específicas e uma compreensão mais profunda da metodologia utilizada. É preciso o domínio do conteúdo que será trabalhado e o planejamento adequado das etapas do processo, orientando discussões significativas e orientando adequadamente os estudantes. Deve-se incentivar a participação dos alunos e compreender as necessidades de cada um, considerando, também, possíveis dificuldades.

A preparação das oficinas é essencial para que possam promover o pensamento crítico dos alunos, impactando as suas trajetórias educacionais. Assim, define-se o objetivo, o público-alvo, a escolha do tema e do conteúdo, o desenvolvimento de atividades, a elaboração de materiais, a escolha do local e dos recursos, bem

como o passo a passo das atividades realizadas, além do momento de encerramento.

Na nossa prática concreta de elaboração de oficinas sob a orientação do prof. José Soares, foram feitas pesquisas em materiais divulgados na internet, em artigos científicos e em livros que ajudassem a desenvolver os trabalhos que as oficinas apresentariam, sendo cada parte detalhada para que qualquer docente possa desenvolver com seus alunos.

As oficinas aconteceram com a participação de alunos das turmas do 1º, 2º e 3º ano da Unidade Escolar Raimundo Miranda de Brito, localizada no Povoado Pinto, interior de Luís Correia, cidade localizada na região nordeste do Brasil, situada no norte do Piauí, contando com mais de 30 mil habitantes. O município apresenta uma taxa de escolarização de 95,4%, e um Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), nos anos iniciais do ensino fundamental, de 4,9, e de 4,4 nos anos finais do ensino fundamental, de acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2022).

O público atendido pela escola em questão é formado majoritariamente por famílias cujos pais não concluíram o ensino fundamental, o que confere uma importância ainda maior ao papel educacional desempenhado pela instituição. Esses alunos, muitas vezes, são os primeiros em suas linhagens a terem contato com reflexões filosóficas formais e acadêmicas, marcando um ponto de inflexão na história educacional de suas famílias. Este contexto impõe um desafio e, ao mesmo tempo, uma oportunidade significativa para a escola: introduzir os alunos a conceitos e debates filosóficos que podem ampliar sua visão de mundo, estimular o pensamento crítico e oferecer ferramentas para a compreensão das complexidades da sociedade em que vivem.

A escola, nesse sentido, assume um papel fundamental de não apenas transmitir conhecimento, mas também de ser um agente transformador, promovendo a ascensão educacional e cultural dessas famílias. A responsabilidade é grande, mas as possibilidades de impacto positivo são imensas, especialmente quando se

considera que a filosofia, com seu potencial de questionamento e reflexão profunda, pode ajudar esses alunos a desenvolverem uma autonomia intelectual que transcende o ambiente escolar, influenciando suas decisões e perspectivas de vida.

RELATO DE EXPERIÊNCIA

As oficinas pedagógicas (frutos da pesquisa do mestrado profissional) foram executadas na Unidade Escolar Raimundo Miranda de Brito, uma escola de Ensino Médio localizada na zona rural do Município de Luís Correia, na qual o professor-pesquisador é docente titular de Filosofia. O público atendido por essa escola é de 192 jovens na faixa etária entre 15 e 18 anos, advindos das mais diversas realidades acadêmicas, socioeconômicas, culturais e geopolíticas.

Com estes discentes, foram aplicadas as três oficinas pedagógicas apresentadas como anexo deste trabalho e produto educacional final do processo de pesquisa do programa de Mestrado Profissional em Filosofia.

Para um melhor entendimento e recorte final, escolheu-se uma oficina específica para trabalhar com cada nível do ensino médio: 1º, 2º ou 3º ano. A oficina "Como nossos pais", de Belchior, e a vontade de poder, em Nietzsche" foi executada com a turma de 1º ano do Ensino Médio. A oficina O "Amor Fati" em Nietzsche e a música "Sei Lá, a Vida Tem Sempre Razão", de Vinicius de Moraes, foi trabalhada com os alunos do 2º ano do Ensino Médio e, por fim, a oficina "O Eterno Retorno em Nietzsche, e a música "Como Uma Onda no Mar", de Lulu Santos, foi executada com a turma de 3º ano.

As oficinas de filosofia foram baseadas na obra de Nietzsche, relacionadas à música, constituindo-se em uma jornada enriquecedora e estimulante não só para os alunos, como também para este professor-pesquisador que as mediou no âmbito educacional. Dessa forma, cada etapa foi planejada cuidadosamente, objetivando fazer com que os alunos pudessem de fato ser imersos no universo da filosofia de Nietzsche, de maneira

que não apenas se transmitisse seus conhecimentos teóricos, mas que fosse possível desenvolver habilidades críticas nos alunos, para que compreendessem mais a respeito da condição humana. As oficinas visaram praticar o pensamento filosófico, e que os discentes compreendessem a riqueza que este proporciona, e como a música é um elemento especial.

Antes de iniciar cada oficina, dedicou-se um tempo relevante para criar uma ambientação propícia à reflexão e à introspecção, no qual utilizou-se de elementos visuais e sonoros que foram escolhidos conforme o planejamento de cada oficina, com muito cuidado, após a leitura de Nietzsche e a busca pelas músicas que pudessem ser utilizadas nas oficinas, ouvindo-as e observando atentamente suas letras.

Os ambientes preparados continham fotos de Nietzsche e trechos de suas obras dispostos, elementos que já despertaram a curiosidade dos alunos, fato percebido logo que entraram no espaço. De tal modo, ao chegarem na sala de aula ou no pátio onde ocorria a oficina, os alunos já despertavam o interesse pela temática, olhavam para as imagens para os trechos das obras e já tinha uma expectativa do que estaria por vir.

A música foi um elemento essencial nesta ambientação das oficinas. Logo que os alunos chegavam, as músicas que dialogavam com os temas abordados já estavam sendo tocadas. Assim, os alunos já eram envolvidos em toda uma atmosfera que levava à contemplação e a questionamentos, o que se fazia presente em todo o processo de aprendizagem.

A oficina tinha início com um exercício de reflexão sobre como a música pode ser uma forma de expressão filosófica e como os conceitos filosóficos podem ser explorados por meio dela. Os participantes eram então motivados a compartilhar suas perspectivas e experiências anteriores relacionadas ao tema. Nessa etapa, pode-se dizer que havia uma sensibilização à temática da oficina, buscando trazer para o coletivo as experiências particulares que mais tarde seriam partilhadas em grupos de trabalho e, por fim, com todos da turma.

As oficinas pedagógicas, por serem metodologicamente organizadas para o trabalho teórico-prático, despertaram nos alunos a importância da contextualização do pensamento diante das experiências vividas por cada um em suas casas, comunidades, sala de aula etc. Por essa razão, o engajamento nas atividades propostas obteve um retorno positivo, tanto quantitativamente como qualitativamente. A respeito disso, não foram percebidas diferenças entre os alunos que iniciavam o Ensino Médio e aqueles que estavam nos anos finais.

Na realização das atividades práticas os alunos foram incentivados a participar de forma ativa. Foi muito relevante conseguir fazer com que eles fossem os protagonistas deste momento de construção do conhecimento. Uma das principais atividades desenvolvidas foi a análise e a interpretação de letras de músicas que refletiam as ideias de Nietzsche. Desse modo, os alunos exploraram conceitos filosóficos complexos por meio da música, que era bem mais familiar para eles e bem mais acessível. Assim, eles puderam compreender os conceitos teóricos e refletir sobre como poderiam aplicá-los em suas próprias vidas, pois uma questão muito importante nas oficinas foi fazer com que os alunos conseguissem refletir sobre si, sobre o mundo a sua volta, e sobre questões que afligem o ser humano.

Também foi utilizada a estratégia de proposição de projetos práticos, com o intuito de tornar as aulas mais dinâmicas e desafiadoras para os alunos, momento que exigia destes mais criatividade e pensamento crítico, maior concentração e engajamento com seus grupos.

A criação de paródias das músicas populares brasileiras foi um momento muito relevante das oficinas, uma vez que foi uma etapa muito prática e que trabalhou intensamente a criatividade dos alunos, na qual foi possível perceber que eles gostaram bastante da atividade proposta, à medida que buscavam formas de adaptar as letras das músicas para refletir as ideias de Nietzsche. Percebeu-se que os alunos participavam ativamente da atividade proposta, refletiam sobre as questões filosóficas implícitas da filosofia

nietzschiana e compartilhavam entre si ideias o tempo todo. Ressalta-se que esta atividade prática possibilitou o trabalho em equipe.

Desta forma, o momento das oficinas foi muito importante para que os alunos protagonizassem ativamente o processo de aprendizagem, tendo sido uma experiência muito enriquecedora e estimulante para eles, que foram o tempo todo incentivados a explorar os conceitos filosóficos de Nietzsche de maneira criativa e autônoma, e também sempre os incentivando a expressarem suas opiniões, a construir argumentos, a serem criativos. À medida que construíam suas paródias, agiam de maneira inovadora e desenvolviam habilidades. Em todo o processo houve a preocupação de abrir espaço para que os alunos fizessem suas perguntas. Eles expuseram suas dúvidas, que foram debatidas em grupo.

Os alunos se mostraram envolvidos em todo esse processo, bem articulados com seus colegas e compartilhando suas ideias e questionamentos com o mediador das atividades, o que demonstra que gostam de estímulos, que apreciam ser desafiados a fazer algo novo, que o uso de metodologias diferente em sala de aula é primordial para incentivar a aprendizagem.

Ao final de cada oficina os alunos podiam apresentar suas produções, compartilhar ideias entre os grupos, trocar experiências e, assim, cada vez mais era ampliado o conhecimento sobre os temas trabalhados. Aproveitou-se este momento também para refletir junto com os alunos e poder compartilhar um pouco do entendimento do professor-pesquisador, bem como para elogiar bastante cada aluno pela sua colaboração, pela participação nas aulas, por ter usado sua criatividade.

A experiência como mediador dessas oficinas foi muito gratificante, inspiradora, um momento de grande aprendizagem. Enquanto profissional de educação, compreendeu-se como é importante trabalhar de forma ativa e prática com os alunos, estimular a construção do pensamento crítico, refletir acerca das obras filosóficas, como estas são importantes para nós, seres

humanos, construirmos nosso pensamento acerca do mundo, da sociedade, da vida etc. Assim como para perceber a importância de fazer com que os alunos tenham um momento de compartilhar ideias entre si, de trabalhar em equipe. Certamente, foi um momento em que a música se mostrou como sendo um grandioso instrumento favorecedor da aprendizagem.

O resultado das oficinas motivou este professor a continuar explorando novas abordagens e novas metodologias de ensino a fim de instigar os alunos a gostarem de filosofia, a desenvolverem seu pensamento crítico e, cada vez mais, envolverem-se nas aulas, assumindo o papel de protagonistas do processo de ensino-aprendizagem. A realização destas oficinas também criou a possibilidade de compartilhar essas experiências com outros educadores e estudiosos da Filosofia, de modo que se possa colaborar para que haja conhecimento sobre novas formas de ensinar e de favorecer a aprendizagem. Atividades como estas são muito importantes para transformar a educação.

As oficinas mostraram que têm um papel muito importante no contexto educacional contemporâneo, em que cada vez mais é preciso contribuir significativamente para que os alunos possam se desenvolver, que a utilização apenas de metodologias tradicionais de ensino não provoca uma aprendizagem enriquecedora.

Desta maneira, as oficinas ajudam a estimular o pensamento crítico, à proporção que os alunos refletiram sobre questões fundamentais da filosofia nietzschiana, que puderam fazer questionamentos sobre temas filosóficos. As oficinas permitiram a integração entre a Filosofia e a música, trazendo uma experiência educacional única, que permitiu aos alunos fazer a conexão entre estas duas áreas. Foi notória sua importância também para estimular a criatividade e a expressão artística, através de momentos em que os alunos desenvolveram paródias, realizaram atividades práticas, sempre exercitando a capacidade de criar ideias de forma original.

As oficinas se mostraram essenciais para que os alunos pudessem experimentar um momento inovador de educação, de

criatividade, e significativo, colaborando para que desenvolvam o intelecto, o emocional e o social. Foi, portanto, um momento que merece ser compartilhado com outros profissionais de educação, para que compreendam o quanto a utilização de metodologias significativas pode melhorar o processo de ensino-aprendizagem e levar os alunos a terem um maior interesse pela Filosofia.

A cada oficina, uma nova experiência. Pôde-se perceber o quão positivo foi adotar esta didática para as aulas, de maneira a envolver os alunos e captar sua atenção para a reflexão proposta, tendo como resultado um maior engajamento no ensino-aprendizagem. Como facilitador ou mediador das oficinas, este professor-pesquisador deparou-se com jovens de criatividade aguçada e espírito inquieto pelo conhecimento. Inclusive, os colegas professores de outras áreas do conhecimento ficaram interessados em aplicar atividades similares com seus alunos, devido à boa repercussão das oficinas.

REFERÊNCIAS

BOHMANN, Katja Junqueira. **O sentido da música em F. Nietzsche**. 2011. 109f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa. 2011.

BURNETT JUNIOR, Henry Martin. **A recriação do mundo: a dimensão redentora da música na Filosofia de Nietzsche**. 2004. 303 fls. Tese Doutorado. Universidade Estadual de Campinas. Campinas. 2004.

CLEMENTE, A. A importância da música na educação e na filosofia. In: Congresso de Educação. São Paulo. **Anais**. São Paulo, 2011.

DIAS, Hermes João Lopes; Silva, Fabio Antônio da. A canção popular brasileira como ferramenta didático pedagógica para o ensino de Filosofia. **Cadernos PDE**. Os desafios da Escola Pública Paranaense na Perspectiva do Professor PDE. 2016.

FERREIRA, M. S. Oficina Pedagógica: recurso mediador da atividade de aprender. In: RIBEIRO, M. M. G. (Org.) **Oficina Pedagógica: uma estratégia de ensino-aprendizagem**. Natal: EDUFRN, 2001.

INSTITUTO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA IBGE. **Cidades: Luís Correia.** 2022. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pi/luis-correia/panorama>. Acesso em: 17.nov.2023.

LIMA, Márcio José Silveira. Canção popular e música dionisíaca em Nietzsche. Dossiê Nietzsche e a música. *Cad. Nietzsche* 38 (1), Jan-Apr 2017.

MARTON, Silmara Lúcia. **Música, filosofia, formação: por uma escuta sensível do mundo.** 2005. 179f. Dissertação (Mestrado em Pedagogia) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2005.

MORAES, Fernando. **O Pensamento Musical de Nietzsche.** São Paulo: Editora Perspectiva, 2012.

NIETZSCHE, F. **O nascimento da tragédia.** Editora Companhia das Letras. 2007.

PAIVA, Adriano. **A experiência da filosofia com a música em sala de aula.** Disponível em: <https://falaescrita.blogspot.com/2014/07/musicosofia-musica-nas-aulas-de.html>. Acesso em: 12. out.2023.

RODRIGUES, Zita Ana Lago. O ensino da Filosofia no Brasil no contexto das políticas educacionais contemporâneas em suas determinações legais e paradigmáticas. **Educar em Revista**, Curitiba, Editora UFPR, n. 46, p. 69-82, out./dez. 2020.

SILVA, Micael Rosa. **As mutações de Dioniso em Nietzsche: da Visão dionisíaca de mundo ao "Gênio do coração".** 2017. 427f. Tese (doutorado)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Filosofia, Pontifícia Universidade Católica, 2017.

Capítulo 8

O ENSINO DE FILOSOFIA COMO UMA QUESTÃO FILOSÓFICA

Heros Falcão Araujo⁷⁸
José Soares das Chagas⁷⁹

Pretendemos discutir a natureza do Ensino de Filosofia a partir da experiência docente. Para isso, é necessário pensar uma maneira de relacionar a prática docente com a própria Filosofia, respondendo a pergunta “Que é ensinar Filosofia?”. Entretanto, quem ensina, ensina a partir de algo e não é possível partir para essa pergunta sem antes darmos uma definição (mesmo que provisória e precária) do que se entende por Filosofia. Ademais, é notável assumir que aquilo que chamamos de Filosofia influencia diretamente a maneira como iremos ensiná-la (Cerletti, 2009). Dessa forma, será necessário desenvolvermos uma Filosofia do ensino filosófico, mostrando como podemos construir uma problemática em torno do próprio ensino filosófico. Para isso, discutiremos a questão em torno de “o que é Filosofia?” e “o que é ensinar Filosofia?”.

A CONCEPÇÃO DE FILOSOFIA COMO PRESSUPOSTO DO ENSINO

Alejandro Cerletti, argentino e professor de Filosofia, explica que o fator determinante do Ensino de Filosofia, até mesmo a maneira como essa atividade de ensino será realizada, reincide totalmente em uma concepção da própria Filosofia (Cerletti, 2009). Se

⁷⁸ Mestre em Filosofia pelo Programa Pós-graduação Profissional em Filosofia – PROF-FILO da Universidade Federal do Tocantins e professor do Ensino Básico do Estado do Piauí.

⁷⁹ Doutor pelo Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Professor de Filosofia do PROF-FILO/UFT.

afirmo que a Filosofia é algo que possui uma característica “transmissível”, no sentido mais natural de repassar um determinado conteúdo ou informação a outro, estarei assumindo a ideia de que ela consiste em uma série de conhecimentos manipuláveis que são apreendidos na atividade de ensino (Cerletti, 2009). Diferentemente, existe a concepção da Filosofia como crítica do mundo ou crítica social. Uma outra abordagem é a da Filosofia como atividade puramente reflexiva ou investigativa da realidade. Entre outras propostas, também surgiram visões de uma Filosofia mais voltada à resolução de problemas práticos ou a Filosofia como autoajuda. A partir disso, é importante termos a sensibilidade em notar que, como afirmou Cerletti, em cada cenário de visão do que seja a Filosofia, o seu ensino será totalmente afetado. Sendo assim, se torna crucial ao professor de Filosofia refletir sobre que ela é.

Um problema comum levantado por Cerletti fornece uma explicação para a falta dessa prática no curso do ensino filosófico. Segundo Cerletti, é importante observar o aspecto “institucional” da Filosofia, presente em boa parte dos casos. O autor apresenta essa característica como uma problemática. Em síntese, Cerletti argumenta que desde o princípio, a Filosofia esteve ligada ao seu ensino de maneira que, com o passar dos anos, os centros de estudo foram se desenvolvendo com o objetivo principal de ensinar a Filosofia. (Cerletti, 2009). Logo, o desenvolvimento da Filosofia e seu ensino se tornaram algo estritamente inseparável.

Com a consequente “modernização” dos sistemas de ensino, a Filosofia passou a sofrer diversas formas de “institucionalização”, passando a ser inserida nos currículos oficiais dos governos, obtendo uma “dimensão estatal” (Cerletti, 2009). A consequência disso seria que a atividade de ensinar Filosofia sofreria drasticamente com um ensino direcionado de algo preestabelecido, com o professor ensinando algo “fixo” e sem a preocupação de pensar nas condições de possibilidade do próprio ensino. Assim, temos um problema gerado a partir do caráter institucional da Filosofia.

As exigências programáticas do ensino institucionalizado de Filosofia fazem com que, no desenrolar dos cursos, a reflexão filosófica sobre o significado ou o sentido da Filosofia costume ser abreviada ao extremo ou postergada quase indefinidamente, em favor da introdução, sem mais, dos conteúdos “específicos” de Filosofia. Essa necessidade faz com que a caracterização da Filosofia seja mais ou menos implícita, supostamente reconhecível no que se ensina como Filosofia, ou bem seja apresentada com uma ou várias definições (com as quais, diga-se de passagem, raramente se costuma ser consequente durante o ensino). Essa mesma razão atravessa também a reflexão sobre o ensinar Filosofia, permanecendo, em geral, muito simplificada a justificativa de como levar adiante essa tarefa (Cerletti, 2009, p.14).

Diante desse cenário, podemos assumir que as exigências causadas pela necessidade de dar prosseguimento aos objetivos, cronogramas e programas estabelecidos pelo governo, explicam o porquê do Ensino de Filosofia ser, em muitos casos, um ensino que não reflete sobre que é a Filosofia. Acaba que o programa se torna mais importante que a própria atividade de encarar o problema filosófico do Ensino de Filosofia. Entretanto, como Cerletti comenta, é essencial que quem ensina Filosofia esteja consciente de uma visão filosófica, como já destacado anteriormente. Parte do problema de responder a pergunta “Que é ensinar Filosofia?” deve se dedicar exclusivamente à busca de uma concepção ou ideia do que seja a Filosofia. Logo, é salutar pensarmos sobre a problemática do professor enquanto alguém que pensa e toma decisões no Ensino de Filosofia, segundo algum ou alguns pressupostos⁸⁰.

A atitude de pensar sobre as questões humanas mais cruciais e centrais não está limitada apenas aos grandes filósofos da época ou apenas aos que possuem grandes níveis de ensino e formação. Essas questões são refletidas por todos os indivíduos que pensam, refletem e tomam decisões e atitudes sobre o que irão aderir ou não como forma de pensamento. Por exemplo, posso questionar sobre a

⁸⁰ Cerletti deixa claro que “O modo como essa aposta se desdobra na aula - seja isso dar uma definição de Filosofia ou caracterizá-la ou mostrá-la em uma experiência ou construí-la no decorrer das aulas, etc. - será função do docente” (2009, p. 18). Ou seja, é responsabilidade do professor buscar esse objetivo.

existência de um deus ou uma divindade ou se existe algo que chamamos de “mundo espiritual”. A decisão sobre essa reflexão influenciará totalmente sobre o curso de minha vida, a forma como enxergo o mundo, as relações com as pessoas e comigo mesmo. Somado a isso, é razoável pensar que a minha decisão sobre se existe um deus ou não, foi tomada a partir de algum suposto ou pressuposto, racional ou não. Ou devemos assumir que a razão opera de maneira totalmente neutra? Se sim, então, por que os seres humanos chegam a opiniões diferentes sobre os mesmos questionamentos? Questionar isso faz parte da própria Filosofia e da construção de uma concepção filosófica.

É evidente a discussão sobre o grau de rigorosidade dessa atividade realizada pelo filósofo, um estudante de Filosofia ou um indivíduo comum que se questiona sobre as mesmas questões. Porém, o importante a ser notado aqui é que essa atitude descrita anteriormente faz parte da realidade comum a todos. A capacidade de interpretar o mundo em nossa volta faz parte da atitude natural do ser humano. A todo instante nos colocamos diante de situações nas quais é exigida uma determinada resposta. Em minha visão, essa atitude natural humana é a semente da Filosofia.

A partir dessa dinâmica, nascem diversas ideias do que seja a própria Filosofia e, por conseguinte, surgem novas maneiras de ver o ensino da própria Filosofia. Concordando com Cerletti (2009), o Ensino de Filosofia não deve ser desmembrado da própria Filosofia. O ensinar e o fazer filosófico são duas faces da mesma moeda. Quem quiser ensinar Filosofia deve carregar a atitude do filosofar. Todavia, quem filosofa, o faz a partir de algum lugar (Cerletti, 2009). É verdade que esse “lugar” mencionado por Cerletti se refere à própria história da Filosofia. Apesar disso, quero propor que observemos esse “lugar” como uma possibilidade de investigação filosófica a partir daqui. Sim, todos que fazem da Filosofia a tarefa da reflexão, do questionamento e investigação da realidade a fim de compreender melhor a realidade, o fazem a partir das próprias discussões filosóficas.

O problema é que, partindo dessa dinâmica de ideias e discussões a respeito da Filosofia, deve existir também a preocupação por trás da prática do ensino, de investigar rigorosamente os pressupostos envolvidos⁸¹. Esse questionamento também deve fazer parte da Filosofia. Alguém que busque questionar o Ensino de Filosofia deve, certamente, procurar entender as razões e os fundamentos que solidificam uma teoria filosófica e o consequente ensino a partir dela.

Por essa razão, a busca por uma concepção de Filosofia se apoia no princípio de que a atividade filosófica (realizada a partir de uma concepção filosófica) e, conseqüentemente o Ensino de Filosofia, são realizados com base em pressupostos assumidos (consciente ou não) que direcionam toda a prática teórica. Entendo que esse seja um caminho mais adequado para desenvolver e apresentar uma visão do que seja o fazer filosófico, tendo em vista o que já foi argumentado até então a respeito da própria atitude humana de se questionar e tomar decisões sobre o mundo em sua volta.

Portanto, a partir do que foi argumentado até aqui, seguindo o direcionamento proposto por Cerletti, defendo que a Filosofia é um tipo de reflexão crítica que busca examinar e compreender a realidade a partir da atitude racional e intencional humana que atua de acordo com pressupostos assumidos de maneira consciente ou não.

O ENSINO DE FILOSOFIA COMO PRÁTICA FILOSÓFICA

Como aquilo que afirmo ser a Filosofia enquanto atividade do conhecimento pode ser realizada também pelo aluno, é salutar que haja um esforço para que o objetivo do Ensino de Filosofia - para além dos currículos institucionais ou metas governamentais - seja o

⁸¹ Em uma direção parecida, Cerletti afirma que “[...] tanto na formação do professor como no seu aperfeiçoamento dever-se-á levar em conta a bagagem de teorias implícitas, crenças pedagógicas, hábitos institucionais etc., que configuram seu saber subjetivo e servem para manter uma coerência pessoal, em boa medida, acrítica” (2003, p. 64).

de proporcionar uma experiência filosófica⁸²: o ensino da prática do filosofar. Claro, a partir daquilo que se propôs anteriormente. Por essa razão, algumas aplicações daquilo que veremos a respeito do professor Cerletti seguirão, em boa parte, a concepção filosófica já apresentada.

Estimamos que, para além do fato de que se explicita ou não, o que se considera ser Filosofia deveria ter algum tipo de correlação com a forma de ensiná-la. Haveria consequências didáticas diferentes se supuséssemos, por exemplo, que a Filosofia é essencialmente o desdobramento de sua história, ou se a entendêssemos como desnaturalização do presente; se consideramos sua atividade como uma cuidadosa exegese de fontes filosóficas, ou como um exercício problematizador do pensamento sobre todas as questões; se avaliamos que ela pode significar um auxílio para o bom viver ou supomos uma complicação inexorável da existência; ou se assumimos que ela serve para fundamentar a vida cidadã ou para encarnar uma crítica radical da ordem estabelecida, etc. [...] Mas persistiria que o que se considera ser basicamente a Filosofia deveria expressar-se de alguma maneira em seu ensino, se se deseja estabelecer alguma continuidade entre o que se diz e o que se faz em um curso (Cerletti, 2009, p. 17).

Cerletti pontua a importância de determinar o que se entende por Filosofia e que o Ensino de Filosofia é feito a partir de “um lugar”. Para que isso seja possível, é necessário que o professor pontue e apresente a concepção que será trabalhada “com” os alunos e não “para” eles. “[...] que fique clara a aposta filosófica do curso, isto é, aquilo a partir do qual se construirá o vínculo entre professores e estudantes em nome da Filosofia e do filosofar” (Cerletti, 2009, p.18). Em complemento a isso, Cerletti aponta um caminho de como pode ocorrer esse processo:

O modo como essa aposta se desdobra na aula – seja isso dar uma definição de Filosofia ou caracterizá-la no decorrer das suas aulas, etc. – será função do docente. Mas o que não se deverá deixar de lado é que o tipo de vínculo que se estabelece com a Filosofia é substancial a todo ensino (Cerletti, 2009, p. 18).

⁸² Aspis (2004) usa esse conceito no sentido de fornecer à Filosofia uma direção prática. A Filosofia estaria ligada aos problemas reais, ligada a uma vivência do cotidiano: “Não há razão para pensarmos Ensino de Filosofia se não for da Filosofia viva e vivificante que pode ser construída a partir das aflições tão humanas [...] (p. 309).

De fato, se pensarmos no Ensino de Filosofia fazendo uma analogia com uma caminhada em que, juntos num mesmo propósito, ambas as partes compartilham o mesmo desejo e objetivo (entendidos aqui como o próprio exercício filosófico), é possível pensar que essas condições se tornam fundamentais. Em um contrato formal, todas as cláusulas de direitos e deveres, obrigações, multas, devem estar expressamente contidas. Não é considerado sábio a atitude de alugar minha casa a alguém sem que antes exista algo que me assegure. De maneira similar, esse critério da confiança só se torna possível numa relação entre professor e aluno a partir do momento que é estabelecido os fundamentos do que se pretende ensinar. Nesse caso, a visão de Filosofia proposta.

Para colocarmos em prática esses direcionamentos, é preciso discutir brevemente como aconteceria a apresentação da proposta filosófica em sala e de que forma ela ditaria os rumos do ensino filosófico. Sobre o primeiro ponto, proponho pensarmos um pouco sobre a nossa trajetória no curso de Filosofia. Desde o início do curso, vemos uma problemática que envolve a Filosofia a partir de seu conceito ou pelo menos qual deveria ser a principal preocupação da mesma. Paralelo a isso, é bem comum que no início do curso cada aluno tenha para si uma compreensão da atividade e fazer filosófico. Com o tempo, é natural que essas impressões sejam mudadas ou aprimoradas para algo que talvez esteja mais próximo das discussões.

De uma maneira ou de outra, parece ser próprio da Filosofia criar esse ambiente diverso em que, mesmo em uma sala com várias visões filosóficas, a tarefa do ensino não sofre nenhum atraso ou impedimento. Isso não acontece em outras áreas do conhecimento. Mesmo que a visão do docente seja totalmente divergente da visão dos alunos, isso nunca impediu que uma aula de Filosofia acontecesse. Em um primeiro momento, penso que isso aponta para o caráter próprio da Filosofia que é a diversidade e possibilidade de

reflexão a partir de fundamentos diferentes. E isso estaria totalmente de acordo com o que foi discutido até então.

Nesse sentido, a tarefa do professor de Filosofia é muito mais apresentar uma espécie de “como” do que “o que”. Porém, esse “como” só pode ser ensinado a partir de “o que?”. Em outras palavras, eu só aprendo e entendo Filosofia a partir do exemplo do fazer filosófico. Na medida em que um determinado autor me é apresentado, suas ideias, seus textos, as discussões propostas a partir da aula pelo professor acabam apresentando esse “como”. Contudo, isso é apenas parte de uma aula de Filosofia. Do outro lado temos o “o que”, que compreendo ser não somente a própria Filosofia do autor ou tema estudado, mas também aquela “proposta do curso” mencionada por Cerletti.

Seria um pouco ingênuo pressupor que em uma aula de Filosofia, a exposição ou leitura de um texto guiada pelo professor aconteceria de maneira neutra, de tal forma que a ideia seria apresentada de maneira original ou pelo menos no mesmo sentido sem que houvesse um elemento pessoal de quem ensina. O professor pode e deve propor discussões contextualizadas de acordo com cada ambiente⁸³ ou curso. Deve também adequar o máximo que puder, desde que respeite o texto, as ideias e discussões em uma aula para atender os pontos que achar mais pertinentes. Isso não significa, de forma alguma, distorcer as ideias do texto. Mas sim ser capaz de filtrar os assuntos ou partes do texto para atender a sua proposta de aula.

De forma prática, a aula deve possibilitar e criar caminhos para uma reflexão filosófica que busca auxiliar os alunos em 1) serem capazes de delimitar e reconhecer um questionamento filosófico, 2)

⁸³ Cerletti afirma que, no decorrer do ensino filosófico, observamos as conclusões e questionamentos dos filósofos que estão presentes nos textos (Cerletti, 2009). Porém “[...] é muito diferente “explicar” as respostas que, em um contexto histórico e cultural determinado, um filósofo se deu, do que os estudantes e o professor tentarem se apropriar dos questionamentos desse filósofo, para que essas respostas passem a ser, também, respostas a problemas próprios” (Cerletti, 2009, p. 20). A partir dessa condição, torna-se relevante o esforço de criar questionamentos e encorajar os alunos no mesmo processo, para que o filosofar esteja presente no ambiente escolar, e não apenas a repetição da reflexão feita por outros.

construir reflexões e questionamentos que os ajudem na compreensão de si, dos outros e do mundo, e 3) encararem-se como indivíduos que fazem escolhas, mas que devem ser conscientes do porquê e a partir de que as fazem.

Filosofia e filosofar se encontram unidos, então, no mesmo movimento, tanto o da prática filosófica como o do Ensino de Filosofia. Portanto, ensinar Filosofia e ensinar a filosofar conformam uma mesma tarefa de desdobramento filosófico, em que professores e alunos compõem um espaço comum de pensamento. É em virtude disso que avaliamos que todo Ensino de Filosofia deveria ser, em sentido estrito, um ensino filosófico (Cerletti, 2009, p.19).

É interessante notar como a fala de Cerletti conecta-se com o que foi argumentado anteriormente. A aula de Filosofia deve consistir em uma possibilidade para o próprio filosofar. É por essa razão que os textos, ideias ou discussões usadas pelo professor acabam sendo um meio ou apenas uma ferramenta para o desenvolvimento da Filosofia. Enquanto o professor conduz uma aula a partir de um determinado assunto, por exemplo, ele pode se valer de diversos instrumentos. Porém, esses instrumentos devem ser um meio para alcançar o objetivo primordial, que é a atividade do filosofar. Nesse sentido, o Ensino de Filosofia consistiria na própria atitude de filosofar, na medida em que tanto o aluno quanto o professor se tornam capazes de desenvolver seus próprios questionamentos e reflexões em um mesmo ambiente.

Assim, Cerletti continua dizendo que:

De acordo com o assinalado, o professor será, em alguma medida, filósofo, já que mostrará e se mostrará em uma atividade em que expressa o filosofar. Isso não quer dizer que ele deva ensinar uma Filosofia própria, mas que desde uma posição filosófica – a sua ou a que adote – filosofará junto com seus alunos (Cerletti, 2009, p. 19).

Precisamente, a proposta desse trabalho se guia por esse preceito. O professor não deve agir como um “doutrinador” que dita regras ou uma Filosofia a ser seguida. Mas é um filósofo que se torna assim ao passo que ensina Filosofia, pois ao fazer isso está

filosofando. Em um mesmo espaço, o aluno faz parte do mesmo processo, mas sem estar refém de um “conteúdo”. Isso tem algumas implicações práticas. Se pensarmos em uma aula em que é proposto um debate acerca de uma problemática específica, torna-se importante que o professor participe juntamente com os alunos. É por essa razão que rodas de conversas podem ser muito ilustrativas no papel de “simular” uma espécie *ágora* contemporânea que ganha vida no espaço comum da sala de aula. Nessa situação, o professor faz parte assim como os alunos, sem ser encarado como alguém com a opinião mais importante ou “melhor” que de outros. Consequentemente, cada opinião, questionamento e reflexão proposta surgirá a partir do filosofar do proponente, seja ele um aluno ou o professor. Por esse motivo, as ferramentas e meios utilizados no Ensino de Filosofia devem promover a autonomia, isto é, que os sujeitos sejam capazes de formular e prosseguir com suas próprias reflexões, fazendo do filosofar uma realidade na sala de aula.

Em última instância, todo ensino filosófico consiste essencialmente em uma forma de *intervenção filosófica*, seja sobre textos filosóficos, sobre problemáticas filosóficas tradicionais, seja até mesmo sobre temáticas não habituais da Filosofia, enfocadas desde uma perspectiva filosófica (Cerletti, 2009, p.19).

Há algumas formas de compreender isso. A princípio, o professor argentino comenta que essa “intervenção” significa o meio ou abordagem usada em uma determinada aula ou assunto: “Poder-se-á abordar e consequentemente ensinar, por exemplo, Nietzsche desde a perspectiva filosófica de Heidegger ou de Deleuze, ou Hegel desde a de Marx, Aristóteles desde Tomás de Aquino [...]” (Cerletti, 2009, p. 20). Entende-se que a abordagem descrita aqui seria voltada mais para o aspecto da ideia ou da forma, ou a “maneira” que aquela determinada ideia ou discussão se desenvolveria a partir da proposta de determinado autor ou até mesmo do próprio docente. Com isso, o problema a ser tratado é justamente que não se ensina Filosofia de “lugar nenhum”, a partir de uma pretensa postura neutra

(Cerletti, 2009). Ou seja, a “intervenção” seria o processo de assumir uma abordagem deliberadamente e trabalhar a partir daquilo.

Paralelamente, outra forma de compreender o que Cerletti argumenta é pensar na aula como um evento único em que se desdobra o filosofar através do seu ensino. Para tal acontecimento, assumimos que é necessária uma “intervenção” satisfatória e efetiva. Mas o que significa isso? No nosso entendimento, seriam os instrumentos ou ferramentas que compõe a estrutura da aula. Temos de lembrar que o ensino, por sua vez, flui a partir de uma aula. Ou seja, a Filosofia e seu ensino estão também ligadas a uma “intervenção”, a uma estrutura que relaciona diretamente conhecimento (o fazer filosófico), os agentes (alunos e professores) e seus instrumentos.

Em consonância com Cerletti, desenvolver uma aula de Filosofia inclui: 1) ter em mente de maneira clara uma ideia do que seja Filosofia e seu consequente ensino, 2) que a realização do ensino filosófico está relacionado a uma “intervenção”, e 3) que o professor deve ser responsável por promover na escola um local com as condições necessárias para o fazer filosófico: “Consequentemente, um curso filosófico deveria constituir-se em um âmbito em que possam ser criadas as condições para a formulação de perguntas filosóficas, e no qual se possa começar a encontrar algumas respostas” (Cerletti, 2009, p. 21). Essas condições estariam relacionadas aos aspectos estruturais mencionados a pouco. Além disso, é plausível pensar que o professor, não somente o de Filosofia, se depare com muitos desafios e dificuldades. Por isso, é importante refletir que a tarefa de “criar condições” para o Ensino de Filosofia deve envolver ferramentas que são úteis para vencer as dificuldades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No caminho do que foi defendido neste capítulo, o Ensino de Filosofia foi apontado como um problema a ser discutido. Foi visto primeiramente que para responder “Que é ensinar Filosofia?”, seria

necessário responder “Que é Filosofia?”. Ou seja, a Filosofia anda junta com o seu Ensino de maneira que ensinar Filosofia é, basicamente, filosofar. Por conseguinte, o Ensino de Filosofia seria um espelho da concepção de Filosofia que se tenha em mente. E assim, todo Ensino de Filosofia está relacionado a uma intervenção.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICAS

ASPIS, R. P. L. **O professor de Filosofia: O Ensino de Filosofia no Ensino Médio como experiência filosófica.** /n: Cadernos CEDES, 2004.

CERLETTI, A. **O Ensino de Filosofia como problema filosófico.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

CERLETTI A. Ensino de Filosofia e Filosofia do ensino filosófico. /n: GALLO, S.; CORNELLI, G.; DANELON, M. (Org.). **Filosofia do Ensino de Filosofia.** Petrópolis: Vozes, 2003.

Capítulo 9

PROF-FILO ENTRE 2018 E JANEIRO DE 2022: NOTAS PARA PENSAR AS PESQUISAS SOBRE ENSINO DE FILOSOFIA

Bárbara N. Honorato de Sousa⁸⁴
Pedro Gontijo⁸⁵

INTRODUÇÃO

Dussel (2009), nos propõe pensar que todos os povos são interpelados pelos interrogantes mais fundamentais da existência e que de diferentes formas respondem a esses interrogantes. Dessa forma a filosofia pode estar presente em todos os povos e torna a demarcação de lugar ou tempo em que foi criada sem sentido. Ainda assim, na tradição ocidental, ainda hegemônica entre nós, a filosofia está presente na história ao menos há 2.500 anos (Ribeiro, 1998).

Seguindo essa linha de raciocínio podemos considerar que a filosofia é uma área antiga, mas e seu ensino é tão antigo quanto? Sócrates ao ir para a Ágora com seus seguidores e abordar cidadãos atenienses estava ali ensinando filosofia, ensinando a filosofar? Consideremos que sim e se partimos desse ponto, pode-se considerar então o ensino de filosofia tão antigo, quanto o filosofar, ainda que a compreensão do que seja seu ensino e a diversidade de formas nos coloque questões para pensar se ao falar de ensino de filosofia ao longo da história, estamos mesmo falando da mesma coisa. Mas o que é ensinar filosofia? Cerletti (2009) aborda que encararmos essa pergunta é também nos defrontarmos com uma

⁸⁴ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação Metafísica e Mestre em Metafísica pela Universidade de Brasília. Professora da educação básica das áreas de filosofia e sociologia.

⁸⁵ Professor do Departamento de Filosofia da Universidade de Brasília. Atua também no Programa de Pós-Graduação em Metafísica e no Mestrado Profissional em Filosofia – PROF-FILO. É filiado à ABEFIL.

outra: o que é aprender filosofia? Ambas as perguntas não são simples de serem respondidas. Elas se interligam com a forma de ver a filosofia, o que é filosofia se expressa na maneira de seu ensino.

O ensino dessa disciplina no âmbito escolar brasileiro consolida-se em 1920 e 1930, segundo Celso Favaretto (2013), em 1961 ela deixa de ser uma disciplina obrigatória com a lei 4.024/61, na década seguinte ela praticamente desaparece do currículo escolar com a lei 5.692/71 pelo governo da Ditadura Civil Militar Brasileira. Passado muitas décadas, a lei que tornará seu ensino obrigatório novamente é de 2008, a lei 11.684. Diante dessa formalização abriu-se a necessidade de se questionar sobre a mão de obra para ensinar filosofia nas escolas públicas e privadas em todo o território brasileiro. Por conseguinte, esse profissional professor/a de filosofia necessita de formação, inclusive a formação para a docência no ensino de filosofia, em como ensinar filosofia. Do mesmo modo que o professor de matemática deve ocupar-se no como ensinar matemática e o de química com o ensino de química.

Tendo esse aspecto como horizonte, após a constituição de 1988 e da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira) de 1996, de que os professores devem ser uma mão de obra qualificada para ensinar suas respectivas disciplinas e conteúdos, vê-se a importância de fomentar políticas públicas que proporcionassem tal feito. Diante disso no PNE 2014-2024 (Plano Nacional de Educação) foi elaborado como meta 16:

Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. (BRASIL, 2014)

Assim, diante de tal contexto e antes da definição dessa meta de ter metade dos professores da educação básica com formação de pós-graduação, foi criado em 2011 o ProEB/CAPES - Programa Profissional para Professores da Educação Básica, o qual tem como

finalidade a melhoria da qualidade do ensino nas escolas da Educação Básica pública brasileira, à medida que:

- i) valoriza as experiências advindas da prática do professor ao mesmo tempo que colabora, através dos trabalhos realizados, para o desenvolvimento de materiais e estratégias didáticas que ensejam a melhoria do desempenho de aprendizagem dos alunos;
- ii) cria uma rede de reflexão sobre a realidade da Educação Básica pública brasileira apontando perspectivas de mudanças e respostas aos problemas do cotidiano da escola e da sociedade. (CAPES, 2023)

Essas finalidades tornam os PROFs/PROEB, mestrados e doutorados profissionais, voltados para a formação continuada de professores e professoras, uma oportunidade de formação *stricto sensu* de qualidade. "Em sua essência, os PROFs concentram-se em dois grandes objetivos, independentemente do nível de formação(...). O primeiro se relaciona à formação teórico metodológica e epistemológica de professores que atuam na Educação Básica" (CAPES, 2023) e o segundo objetivo "diz respeito à produção de conhecimento vinculado ao processo de ensino-aprendizagem e às melhorias de diferentes aspectos no âmbito da Educação Básica"(CAPES, 2023). Esses dois objetivos tem um horizonte de união de prática, teoria, teoria e prática. Pois, ele valoriza a experiência docente e espera que com o aporte teórico necessário ele consiga criar e aprimorar teorias.

O primeiro PROF foi criado em 2011, o ProfMat e ao longo dos anos, foram sendo desenvolvidos os demais nas áreas de história, sociologia, geografia, biologia e outras, totalizando 13 áreas contempladas. Todas as áreas tendo como objetivo a formação continuada de qualidade dos professores da educação básica.

No que concerne a área de filosofia, o PROF-FILO foi criado em 2017 (Velasco, 2019), mestrado profissional voltado aos professores e professoras de filosofia da educação básica, o qual conta hoje com 25 Universidades cadastradas e é coordenado pela Universidade Federal do Paraná. O PROF-FILO propiciou o aumento substancial

do número de pesquisas na área de ensino de filosofia que antes eram desenvolvidas de forma dispersa em programas de pós-graduação em educação ou eventualmente em programas de outras áreas.

O trato como conteúdo específico filosófico, isto é, como conceitos, e o trato como âmbito didático-pedagógico direcionado para a educação filosófica. Pensando sobre esse marco na produção de pesquisas sobre ensino de filosofia é que nos propusemos a pesquisar sobre as pesquisas, ou seja, analisar o que se está produzindo como pesquisa a respeito do ensino de filosofia no PROF-FILO. Tendo esse aspecto como horizonte, fazer pesquisa sobre o que está sendo pesquisado no PROF-FILO é um dos caminhos possíveis para entender as possíveis potencialidades do campo de ensino de filosofia.

Poderíamos buscar uma análise do que é especificamente filosófico ou do caráter didático-pedagógico das produções das dissertações, mas buscamos aqui apresentar algo um passo anterior que é o explorar os próprios dados sobre quem participa do PROF-FILO. Diante disso, foi realizada a leitura de 309 dissertações alocadas no site da UFPR, em ordem alfabética, entre os anos de defesa: 2018 a 2022 e, com isso, foi feito um levantamento de dados, tanto do perfil dos estudantes, quanto dos produtos produzidos nesse referido período. Abaixo, apresentamos com algumas notas, os primeiros resultados dessa investigação referente a esses três tópicos.

METODOLOGIA

Esta pesquisa utilizou uma metodologia quali-quantitativa para fazer uma análise sobre a produção filosófica dos mestrandos e mestrandas do PROF-FILO entre 2018 e 2022 (janeiro). Para tal foi utilizado a análise de conteúdo de Bardin (2011), mineração de texto de Feldman e Sanger (2007) e estudo sociobibliométrico de Zainni e Maignaini (2015). O objetivo desta metodologia foi conseguir

delinear um possível perfil do mestrando do PROF-FILO, abordando sexo, região e Estado e delinear que possíveis produtos foram produzidos por esses mestrandos e mestrandas no referido período.

O primeiro passo foi fazer uma análise do corpus da pesquisa, no nosso caso as 309 dissertações, depois foi realizado a exploração do conteúdo, criando palavras-chave e temas. O qual pode ser observado na tabela abaixo:

Quadro 1 - Síntese dos itens presentes na ficha descritiva de caracterização das dissertações do mestrado profissional de Filosofia de 2018 a janeiro 2022

Nº	Item
1	Nome da instituição
2	Ano de conclusão
3	Autor/autora
4	Sexo orientando/orientanda
5	Unidade da federação
6	Nome do orientador/ orientadora
7	Sexo orientador/orientadora
8	Qual produto foi apresentado?
9	Abordou sobre o novo ensino médio?
10	Levou em conta a BNCC?
11	A dissertação e a produção do produto foram voltadas para qual segmento de ensino?
12	observação

Fonte: Os próprios autores

Depois do levantamento por meio das palavras-chave foi feita a síntese dos resultados. "A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas que visa descrever e interpretar o conteúdo das comunicações" (BARDIN, 2011, p. 37). E a técnica de pesquisa foi a mineração de textos usando softwares como Python procurando os marcadores de estado brasileiros principalmente, combinada a essa técnica foi utilizado a análise de dados sóciobibliométricos para fazer a análise de métricas de pesquisa como o sexo biológico, a região e a instituição de onde adveio, por exemplo, a dissertação que foi analisada, "A sociobibliometria permite cruzar dados bibliométricos com variáveis sociais, como gênero e afiliação institucional" (ZANNI; MUGNAINI, 2015, p. 245).

1- Dados levantados do PROF- FILO 2018-2022 (No banco de dissertações da página da UFPR)⁸⁶

Ao analisarmos as 309 dissertações efetuadas no referido período constatamos dados interessantes quanto ao impacto dessa política pública no que concerne o perfil dos mestrandos e mestrandas.

1.1 - Dados gerais do PROF-FILO (2018-2022)

1.1.1 - Dissertações disponíveis no site da UFPR por ano (2018-2022)

Tabela 1 - Quantidade e porcentagem de dissertações disponíveis no site da UFPR por ano (2018-2022), considerando apenas o mês de janeiro de 2022

ANO	QUANTIDAD	
	E	%
2018	3	1%
2019	132	43%
2020	86	28%
2021	83	27%
2022	5	2%

Fonte: Os próprios autores

Esse quadro sobre o quantitativo anual de produção de dissertações é compreensível levando-se em conta que o programa iniciou em 2017, tendo a maior parte de suas defesas ocorrendo em 2019. A queda no número de defesas em 2020 e 2021 precisaria ser melhor avaliada tendo em vista a pandemia da COVID 19 que impactou o funcionamento das instituições de ensino e, conseqüentemente, das pesquisas.

1.1.2 - Dissertações defendidas entre 2018 e janeiro de 2022 por estado e por instituição

⁸⁶ a delimitação informando que eram as dissertações que estavam disponíveis na página pública da UFPR é importante, pois pode ser que o quadro de defesas de dissertações possa ser diferente daquele que já estava disponível na página. Pode ter ocorrido de alguma ou algumas instituições não terem enviado os arquivos das dissertações defendidas até a data considerada nessa pesquisa. Nesse período apenas 16 instituições faziam parte da rede que oferecia o mestrado profissional em filosofia.

Procuramos verificar como cada estado e cada instituição esteve presente no quadro geral de dissertações defendidas. Abaixo temos esse dado agregado por estado e em seguida por instituição.

Tabela 2 - Número de dissertações defendidas entre 2018 e 2022 por estado

UNIDADE FEDERATIVA	QUANTIDADE	%
Amazonas	13	4%
Ceará	26	8%
Espírito Santo	10	3%
Maranhão	27	9%
Mato Grosso do Sul	13	4%
Mato Grosso	11	4%
Minas Gerais	19	6%
Paraíba	11	4%
Paraná	40	13%
Pernambuco	48	16%
Piauí	33	11%
Rio Grande do Norte	24	8%
São Paulo	20	6%
Tocantins	14	5%

Fonte: Os próprios autores

Observamos a partir da tabela acima que o estado que mais produziu dissertações no referido período foi Pernambuco, seguido também dos estados do Paraná, Piauí, Maranhão, Ceará, sendo então os 5 estados que mais produziram. A região nordeste teve predominância como a região que provavelmente mais produziu dissertações entre 2018 e janeiro de 2022 no PROF-FILO com 48% das dissertações.

Tabela 3- Número de dissertações defendidas por instituição entre 2018 e 2022

Nome da instituição	Quantidade	%
UERN	24	8%
UFABC	16	5%
UFAM	13	4%
UFC	26	8%
UFCG	12	4%

UFES	10	3%
UFMA	27	9%
UFMS	12	4%
UFMT	12	4%
UFPE	47	15%
UFPI	33	11%
UFPR	21	7%
UFScar	4	1%
UFT	14	5%
UNESPAR	19	6%
UNIMONTES	19	6%
Total	309	

A tabela acima desagrega os dados da tabela anterior informando por instituição os quantitativos e percentuais de produção. Sendo o Nordeste a região com mais instituições participantes do PROF-FILO, era esperado e foi confirmado que teve mais dissertações defendidas.

1.1.2 Dados concernentes ao número de homens e mulheres que defenderam suas dissertações entre 2018 e 2022 no PROF-FILO, bem como de orientadoras e orientadores

Abaixo temos a tabela e o gráfico informativo sobre o sexo dos mestrandos e mestrandas. Sendo que tal dado foi levantado com base no primeiro nome fornecido na dissertação, assim como feito no trabalho *Especial ANPOF 8M: 30 anos de desigualdade de gênero na filosofia acadêmica brasileira*⁸⁷, o qual foi publicado no ano de 2024.

Tabela 4 – Sexo dos orientandos dos trabalhos defendidos no PROF-FILO entre 2018-2022

⁸⁷ Em 2024 foi postado no site da ANPOF o artigo [Especial Anpof 8M: 30 anos de desigualdade de gênero na filosofia acadêmica brasileira | ANPOF](#), para mostrar como a presença das mulheres na pós-graduação de filosofia no Brasil ainda é muito pequena. Para tal eles apresentaram dados de pesquisa feitos pelo grupo Dataphilo, o qual teve como objetivo mostrar o perfil das pessoas que fazem pós-graduação em filosofia no Brasil e ajudar a entender a estrutura da pós-graduação. Os dados dessa pesquisa bem como as demais informações sobre o artigo podem ser encontrados no seguinte link: [Especial Anpof 8M: 30 anos de desigualdade de gênero na filosofia acadêmica brasileira | ANPOF](#). Acessado em 07/05/2025.

Sexo orientando	Contagem de Sexo orientando %
F	89 29% 220
M	71% 309
Total	100%

Fonte: Os próprios autores

Como podemos observar o número de pessoas do sexo feminino que defenderam as suas dissertações entre 2018 e janeiro de 2022 foi apenas de apenas 29% e do sexo masculino 71%. O que indica uma presença muito maior de homens do que de mulheres, que conseguiram defender suas dissertações no PROF-FILO no referido período. Esse dado não fica distante do encontrado no estudo publicado na ANPOF que constatou que entre 1992 e 2021 nos Programas de Pós-Graduação de filosofia foram defendidos 12.353 trabalhos e destes 8.512 foram de homens. 3. 457 foram de mulheres e 384 não foram identificados, sendo então em porcentagem 68% dos trabalhos foram defendidos por homens e apenas 27,99% foram defendidos por mulheres (Araujo, et al, 2024).

Quando pensamos na razão de tal situação, podemos apontar várias hipóteses, mas não há como deixar de fora a questão da desigualdade de gênero presente em nossa sociedade. Primeiro podemos partir de um fator muito presente na sociedade brasileira que é patriarcal, o trabalho de cuidado dentro das famílias brasileiras é ainda realizado em sua maioria por mulheres como foi comprovado pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (Pnad) Contínua 2022, realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), que mostrou que as mulheres ficam, em média 21,3 horas semanais nessas atividades, enquanto os homens 11,7 horas (Moura - agência Brasil, 2024).

Diante de tal dado percebemos que as mulheres possuem um acúmulo de tarefas, além do trabalho realizado fora de casa, há uma predominância das mesmas nos trabalhos de cuidado, que tempo sobra para fazer pesquisa? E fazê-la de qualidade? Lembrando que um mestrado e um doutorado exigem de seus mestrandos e

doutorandos dedicação exclusiva ou quase exclusiva. Além desse fator, Araújo, et al (2024) apontou que quanto mais mulheres se veem na filosofia, mais mulheres irão querer continuar seus estudos nesta área, pois em muitos casos as ementas nas disciplinas dos cursos de filosofia trazem majoritariamente filósofos e não filósofas (Pugliesi, 2019;2020). Andrade e Gontijo (2020) corroboram com essa constatação ao analisarem o fato de as mulheres serem pouco ou nada lidas em departamentos de filosofia no Brasil.

Abaixo apresentamos 03 tabelas com os dados organizados por região, estado, instituição superior.

Tabela 5 - cruzamento sexo mestrando e região nas dissertações defendidas no PROF-FILO entre 2018 e 2022

Sexo orientando	Região do Brasil	Quantidade de mestrandos	%
F	CO	5	2%
	N	8	3%
	NE	48	16%
	S	15	5%
	SE	13	4%
F Total		89	29%
M	CO	22	7%
	N	20	6%
	NE	122	39%
	S	24	8%
	SE	32	10%
M Total		220	71%
TOTAL		309	

Fonte: Os próprios autores

Ao analisar a tabela acima vemos que a região com maior número de mulheres que defenderam suas dissertações no período de 2018 a 2022 foi a região Nordeste, seguida do sul, sudeste, norte e centro-oeste. É válido ressaltar que nesse período tínhamos apenas 16 instituições participando do PROF-FILO. Mas mesmo dentro desta amostra percebemos a predominância no número de homens que defenderam suas dissertações.

Tabela 6 – Sexo dos mestrandos e região - produção de 2018 a 2022

UNIDADE DA FEDERAÇÃO	SEXO MESTRANDO	QUANTIDADE	%
Amazonas	F	4	31%
	M	9	69%
Amazonas Total		13	
Ceará	F	7	27%
	M	19	73%
Ceará Total		26	
Espírito Santo	F	1	10%
	M	9	90%
Espírito Santo Total		10	
Maranhão	F	9	33%
	M	18	67%
Maranhão Total		27	
Mato Grosso do Sul	F	3	23%
	M	10	77%
Mato Grosso do Sul Total		13	
Mato Grosso	F	1	9%
	M	10	91%
Mato Grosso Total		11	
Minas Gerais	F	7	37%
	M	12	63%
Minas Gerais Total		19	
Paraíba	F	3	27%
	M	8	73%
Paraíba Total		11	
Paraná	F	15	38%
	M	25	63%
Paraná Total		39	
Pernambuco	F	11	23%
	M	37	77%
Pernambuco Total		48	
Piauí	F	12	36%
	M	21	64%
Piauí Total		33	
Rio Grande do Norte	F	7	29%
	M	17	71%
Rio Grande do Norte Total		24	
São Paulo	F	6	30%
	M	14	70%
São Paulo Total		20	

Tocantins	F	3	21%
	M	11	79%
Tocantins Total		14	

Fonte: Os próprios autores

Tabela 7 – Sexo dos mestrados por instituição de ensino

Nome da instituição	Sexo orientando	quantidade	%
UERN	F	7	29%
	M	17	71%
UFABC	F	6	38%
	M	10	63%
UFAM	F	4	31%
	M	9	69%
UFC	F	7	27%
	M	19	73%
UFCG	F	4	33%
	M	8	67%
UFES	F	1	10%
	M	9	90%
UFMA	F	9	33%
	M	18	67%
UFMS	F	3	25%
	M	9	75%
UFMT	F	1	8%
	M	11	92%
UFPE	F	10	21%
	M	37	79%
UFPI	F	12	36%
	M	21	64%
UFPR	F	7	33%
	M	14	67%
UFScar	M	4	100%
	F	0	0%
UFT	F	3	21%
	M	11	79%
UNESPAR	F	8	42%
	M	11	58%
UNIMONTES	F	7	37%
	M	12	63%

Fonte: Os próprios autores

Os dados das duas tabelas acima explicitam que essa tendência de maioria de mestrados do sexo masculino como sendo comum em todas os estados e instituições, havendo diferenças entre

elas, mas nenhuma que inverta ou mostre uma igualdade. Outro dado censitário interessante de se observar é a presença das mulheres na atividade de orientação no PROF-FILO. Se olharmos o número de trabalhos orientados por mulheres no período de 2018 a 2022 percebemos também que a situação não é muito diferente.

Tabela 8 - Quantidade e porcentagem do sexo dos orientadores das 309 dissertações orientadas entre 2018 e 2022

SEXO ORIENTADOR	QUANTIDADE	%
F	60	19%
M	249	81%
TOTAL	309	

Fonte: Os próprios autores

Araújo (2016, 2019) e Ramos et al (2023) abordaram em suas pesquisas como a desigualdade no quesito orientação é grande nas pós-graduações, pois em maioria os trabalhos são orientados por professores homens e não por professoras mulheres. E percebemos no PROF-FILO, que há a reprodução de características do que se vê nos mestrados acadêmicos.

Tabela 9 - Cruzamento sexo do orientador e região

Região do Brasil	SEXO ORIENTADOR	QUANTIDADE DE ORIENTAÇÕES	%
CO	F	9	33%
	M	18	67%
CO Total		27	
N	F	1	1%
	M	27	99%
N Total		28	
NE	F	34	20%
	M	136	80%
NE Total		170	
S	F	8	21%
	M	31	79%
S Total		39	
SE	F	8	18%
	M	37	82%
Total		309	

Fonte: Os próprios autores

Se olharmos para esse mesmo dado, esmiuçando o sexo dos orientadores por região, percebemos que não nenhuma das 5 regiões obteve mais orientações das dissertações por parte das mulheres que de homens. Majoritariamente as produções foram de homens salientando então mais uma vez o argumento de que a área de filosofia tem uma predominância desse grupo, principalmente quando se trata da pós-graduação.

1.1.3 - Novo Ensino Médio

Um dos tópicos investigados foi se as dissertações de mestrado na primeira quadrienal já tiveram a preocupação em investigar ou problematizar o Novo Ensino Médio aprovado em 2017, tendo a BNCC aprovada no ano seguinte e o processo de implementação nos anos posteriores.

Tabela 10 – Abordou ou não sobre o novo ensino médio

Aborda sobre o novo ensino médio	Quantidade	%
não	289	93,5%
sim	20	6,5%
Total	309	

Fonte: Os próprios autores

Percebemos por meio dos dados acima que o Novo Ensino Médio não foi uma preocupação no referido período de 2018 a 2022 para os mestrandos e mestrandas. Isso pode ter se devido ao fato que a implementação do mesmo se deu apenas a partir de 2022, sendo feito por etapas, em 2022 o primeiro ano, em 2023 o segundo ano e em 2024 o terceiro ano do ensino médio.

Tabela 11 - BNCC como referência

Usa a BNCC	Quantidade	%
não	212	69%
sim	97	31%
Total	309	100%

Tabela elaborada pelos autores

A BNCC não foi usada como referencial para a maioria dos mestrandos do PROF-FILO, talvez por esse documento ter sido implementado durante o período em que fizemos o recorte de tempo da pesquisa ou talvez por razões estruturais de como esse texto

havia sido elaborado. Há que se verificar em outras pesquisas sobre períodos posteriores se a reforma do Ensino Médio e a BNCC impactaram a produção das pesquisas no PROF-FILO.

1.1.4 - Produtos Educacionais

Buscou-se verificar nos resumos e, em alguns casos nos textos das dissertações a forma como citaram os produtos educacionais resultantes e propostos pelas pesquisas. A categorização encontrou diferentes problemas para ser efetuada, como o fato de usarem diferentes termos para se referir à mesma atividade ou usar os mesmos nomes para atividades diferentes. No grupo das 309 dissertações pesquisadas encontramos:

Tabela 12 - Quantidade e porcentagem de produtos produzidos (2018-2022)

PRODUTOS	QUANTIDADE DE PRODUTOS	%
grupo focal	1	0.32%
planos de aula	1	0.32%
sequência didática	2	0.65%
Análise de metodologias	1	0.32%
análise do currículo	1	0.32%
aplicativo	1	0.32%
caderno de atividades	2	0.65%
canal de vídeos	1	0.32%
capacitação de professores	1	0.32%
cartilha	1	0.32%
curso online	1	0.32%
dicionário	1	0.32%
Jogo	2	0.65%
Método de avaliação	3	0.97%
metodologia de ensino	176	56.96%
Metodologia de pesquisa	1	0.32%
NPI (não foi possível identificar)	28	9.06%
Pesquisa ação	12	3.88%
pesquisa intervenção	43	13.96%

Plano de ensino	1	0.32%
planos de aula	1	0.32%
Projeto	9	2.91%
proposta de currículo	1	0.32%
sequência didática	18	5.83%
Total	309	

Tabela elaborada pelos autores

Percebemos a partir da tabela acima que o produto mais produzido nas dissertações do PROF-FILO foi as metodologias de ensino. Seja usando metodologias já existentes e as realocando de acordo com cada contexto vivenciado, seja tentando criar metodologias a partir de outras. Em seguida, temos a pesquisa intervenção, aspecto que nos chamou muito a atenção, pois esses só podem ser expostos como produtos por meio de seus relatos de experiência

Em terceiro lugar obtivemos o dado de 28 dissertações em que não se foi possível identificar o produto. O quarto foram as sequências didáticas e em quinto a pesquisa ação, dado que também nos acendeu reflexões em como os professores de filosofia no PROF-FILO apresentam interesse em produzir produtos que tivessem como proposta algum tipo de movimento ou criação de movimento dentro da forma e do espaço do ensino de filosofia.

Os demais produtos se apresentaram em menor quantidade menor que dez ou igual a um. Dentre eles jogos, aplicativos, cursos de formação, métodos de avaliação, planos de ensino e planos de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esses são alguns tópicos analisados no PROF-FILO e o desenvolver a pesquisa nos revela a importância de continuá-la para melhor mapear diferentes aspectos das que o PROF-FILO tem produzido. Tanto por ser uma política pública, como por contribuir para o crescimento das pesquisas sobre ensino de filosofia se faz

necessário analisá-lo para apontar as possibilidades, potencialidades e limites em cada período histórico. O período analisado quase corresponde à primeira quadrienal de funcionamento do PROF-FILO, o que permite comparações com o período subsequente.

Os dados sobre a participação das mulheres no PROF-FILO podem nos levar a pensar como reverter essa predominância masculina. Precisamos, de forma mais ampla, mudar quando falamos de gênero e filosofia no nosso país. A presença de mulheres, nas ementas, nos departamentos, nas formações e na próprias pós é ainda muito baixa. Uma área milenar como a nossa não tem falta delas em sua história, mas falta de incentivo e apagamentos das nossas companheiras mulheres filósofas. Nos parece que precisamos enfatizar esse quesito até porque o PROF-FILO é uma política pública de formação de professores e deve garantir que todos e todas tenham acesso a ela.

Os dados sobre a presença de referências do NEM e da BNCC podem sinalizar alguma demora em estar na pauta dos pesquisadores. Não sendo, então, uma preocupação ainda latente na prática docente naquele período, os mestrandos optaram na maioria por não abordar o Novo Ensino Médio e a BNCC em suas pesquisas. Ao pensarmos sobre tal questão nos perguntamos sobre os períodos posteriores que outras pesquisas poderão revelar.

A pesquisa desenvolvida por Cirino, Neto e Medeiros (2025) a partir do núcleo do PROF-FILO da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte-Uern/Campus Caicó revela o potencial da iniciativa de mapear o perfil dos participantes e análise de outros aspectos do PROF-FILO. Os dados coletados no período de 2017 a 2024 permitem uma radiografia interessante de ser replicada em outros núcleos do PROF-FILO. Da mesma forma a pesquisa desenvolvida por SALVIA e VELASCO (2025) sobre a produção no núcleo do PROF-FILO da Universidade Federal do ABC. Há inúmeras questões que podem ser objetos de investigação no PROF-FILO.

Sobre os produtos que são resultados das pesquisas, apresentamos apenas uma primeira tentativa de classificação, mas

a diversidade de tipos, temáticas e referenciais teóricos também merecem uma análise mais apurada que outras pesquisas podem problematizar e termos um mapeamento do que elas podem contribuir para professores e professoras de filosofia ampliarem seus repertórios para um ensino de filosofia mais qualificado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, MM; GONTIJO, P. Uma Interrogação Acerca da Relação Entre a Filosofia e as Mulheres na Universidade. *Problemata: Revista Internacional de Filosofia* V. 11. n. 3(2020), p. 258-281. ISSN 2236-8612 doi:<http://dx.doi.org/10.7443/problemata.v11i3.53958>.

Araújo, C. (2019). Quatorze anos de desigualdade: mulheres na carreira acadêmica de Filosofia no Brasil entre 2004 e 2017. *Cadernos de Filosofia Alemã: Crítica e Modernidade*, 24(1), 2019, 13-33,, (<https://doi.org/10.11606/issn.2318-9800.v24i1p13-33>)

Araújo, C. (2016). Mulheres na Pós-Graduação em Filosofia no Brasil - 2015. *Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia*. Disponível em <https://anpof.org.br/forum/mulheres-na-pos-graduacao-em-filosofia-no-brasil/mulheres-na-pos-graduacao-em-filosofia-no-brasil>

CAPES. Programa de Mestrado Profissional para Professores da Educação Básica - ProEB. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-a-distancia/proeb>. Acessado em: 22/01/2025.

CAPES. Criada área de avaliação para programas de formação de professores. Disponível em: [https://www.gov.br/capes/pt-br/assuntos/noticias/criada-area-de-avaliacao-para-programas-de-formacao-de-professores#:~:text=Sobre%20o%20ProEB&text=O%20Programa%2C%](https://www.gov.br/capes/pt-br/assuntos/noticias/criada-area-de-avaliacao-para-programas-de-formacao-de-professores#:~:text=Sobre%20o%20ProEB&text=O%20Programa%2C%20)

[20criado%20em%202011,%C3%A0%20melhoria%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20b%C3%A1sica](#). Acessado em: 22/01/2025.

CAPES. Portaria Nº 241, de 3 de novembro de 2023 – cria a área de ciências e humanidades para a educação . Disponível em:

<https://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detallar?idAtoAdmElastic=13466#anchor>. Acessado em: 22/01/2025

CERLETTI, Alejandro. O Ensino de filosofia como problema filosófico. Editora: Autêntica, Belo Horizonte, 2009.

BARDIN, L. Análise de Conteúdo. Edições 70, 2011.

CIRINO, M.R.D.; NETO, J.T. e MEDEIROS, E.M. Prof-Filo: o que pode um encontro formativo entre a universidade e docentes da educação básica? *Problemata - Revista Internacional de Filosofia*. v. 16. n. 1 (2025), p. 266-285. doi:10.7443/problemata.v16i1.70959

FAVERETTO, C. A filosofia e o seu ensino. In: CARVALHO, M.; CORNELLI, G. (Org.). Ensinar filosofia: volume 2. Cuiabá, MT: Central de Texto, 2013. p. 19-36

FELDMAN, R.; SANGER, J. The Text Mining Handbook. Cambridge, 2007.

PUGLIESI, N. (2019) A Questão do Cânone no Ensino da História da Filosofia. *O que nos faz pensar*, 45(28), 402-413. <https://doi.org/10.32334/oqnp.2019n45a672>

PUGLIESI, N. (2020). Sobre o resgate de obras filosóficas escritas por mulheres e algumas implicações pedagógicas. *Revista PHILIA/ Filosofia, Literatura & Arte*, 2(2), 418-444.

Ramos, S. de S., Marques, B. S., Araújo, C., & Aggio, J. O. (2023). A Rede Brasileira de Mulheres Filósofas e a desigualdade de gênero na área de Filosofia. *Perspectivas Em Diálogo: Revista De Educação E Sociedade*, 10(23), 37-47. <https://doi.org/10.55028/pdres.v10i23.17312>

RIBEIRO, Renato Janine. Filosofia, ação e filosofia política. Revista Brasileira de Ciências Sociais, v. 13, n. 36, p. 143-149,

SALVIA, A.L.S. e VELASCO, P.N. Sobre as produções do Prof-Filo UFABC (2017 - 2023) no escopo da subárea de pesquisa ensino de filosofia. *Problemata- Revista Internacional de Filosofia* v.16. n.1(2025), p.286-307 ISSN2236-8612. doi:10.7443/problemata.v16i1.71122.

ZANNI, L.; MUGNAINI, R. Colaboração científica no Brasil: redes de coautoria. Ciência da Informação, 2015.

WIKI DE ENSINO DE FILOSOFIA DO SERTÃO FILOSÓFICO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Gabriel Kafure da Rocha⁸⁸
Emival Tibúrcio Silva⁸⁹

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O presente trabalho visa relatar a experiência da criação e gestão do site da *Wiki de Ensino de Filosofia do Sertão Filosófico*⁹⁰, que, para além de uma plataforma experimental colaborativa de criação e atualização de verbetes filosóficos, a partir das atividades e pesquisas realizadas na disciplina de Laboratório de Filosofia do Programa de Mestrado PROF-FILO do Núcleo IFSertãoPE. Inspirado nos ABCDários de autores como Deleuze, Walter Kohan e Jorge Larrosa, o site tem por objetivo construir uma enciclopédia viva e interativa de conceitos filosóficos desenvolvidos no contexto do ensino, fomentando a criação coletiva e a reflexão metafilosófica.

O ensino da filosofia na Educação Básica enfrenta o desafio de equilibrar a transmissão de conceitos clássicos com a prática crítica e criativa. Enciclopédias tradicionais e manuais de filosofia, embora fundamentais, frequentemente apresentam limites no diálogo com os processos contemporâneos de ensino e

⁸⁸ Doutor em Filosofia pela UFRN. Docente permanente do PPGFIL UECE e do PROF-FILO Núcleo IFSertãoPE. Vice-presidente da ABEFIL 2025-2027. Bolsista produtividade da FACEPE/SECTI 2024-2026. E-mail: Gabriel.rocha@ifsertao-pe.edu.br

⁸⁹ Graduando em Filosofia pelo IFSertãoPE. E-mail: emival.silva@aluno.ifsertao-pe.edu.br

⁹⁰ Para acessar, ver: <https://sertaofilosofico.wikidot.com>

aprendizagem. Na era digital, o conhecimento colaborativo e acessível, exemplificado por plataformas como a Wikipedia, ganha relevância, mas, ao mesmo tempo, sofre as consequências da volatilidade e da falta de profundidade.

A criação de uma enciclopédia digital, tal qual a wikipedia, voltada especificamente para o ensino de filosofia surge como uma resposta a essas lacunas. *A Wiki de Ensino de Filosofia do Grupo de Pesquisa Sertão Filosófico (CNPq)* se posiciona como uma ferramenta interativa em que cada verbete representa uma jornada coletiva de reflexão e experimentação. Inspirado em projetos de alfabetização filosófica e literacia crítica, o projeto é fundamentado na ideia de “literacia filosófica colaborativa” — um modo de criar e compartilhar conhecimento que aproxima a prática de ensinar filosofia da reflexão sobre a própria natureza da filosofia. No entanto, a continuidade desse projeto requer uma organização robusta e uma atualização constante do conteúdo, razão pela qual a assistência de um bolsista se faz essencial.

O ENSINO DA FILOSOFIA POR MEIO DA WIKI

O ensino de filosofia contemporâneo enfrenta o desafio de ultrapassar uma abordagem meramente informativa e adotar práticas pedagógicas críticas e interativas, que convidem os estudantes à construção ativa do conhecimento. Como discutido por autores como Deleuze e Guattari (1992), a filosofia é a arte de criar conceitos, e o ato de ensinar filosofia pode ser uma plataforma para esse exercício, quando baseado em uma prática pluralista e exploratória de ideias. A construção de uma enciclopédia digital de filosofia também é apoiada pela perspectiva da metafilosofia pragmática de Richard Rorty (1961), que aponta a importância de repensar os métodos e a finalidade do discurso filosófico como uma reflexão auto-referente.

O termo “metafilosofia” foi criado na década de 1940 por Morris Lazerowitz inspirado na ideia de metapsicologia de Freud, contudo, especialmente por meio do filósofo Richard Rorty no artigo “Recent

metaphilosophy", publicado em 1961, propõe uma metafilosofia pragmática no qual as teorias filosóficas, diferente das científicas, não têm como ser testadas por correspondência. No nosso caso, entendemos que uma enciclopédia de ensino de filosofia, seja também metafilosófica ou até mesmo metaprática, pois filosofar sobre o seu próprio ensino pode se caracterizar como uma reflexão constitutiva autoral. Na medida em que o exercício filosófico propriamente dito é, em sua essência, introspectivo, ou seja, voltado inicialmente para o interior do ser-filosofante, é neste mesmo interior, que se encontra a possibilidade do que Sócrates diria ser "os segredos dos deuses e as chaves do universo." Aplicando isto ao ensino de filosofia, a reflexão torna-se metaprática na medida em que refletir sobre o seu próprio ensino permite a aquisição de novas e mais avançadas formas de se ensinar filosofia, para além das usuais que conhecemos

Consoante Moreira e Freire (2024, p. 201), "Tecnologias digitais colaborativas podem alargar as possibilidades de ensino e aprendizagem, uma vez que seguem uma lógica advinda de habilidades e competências contemporâneas [...]". Destarte, a wiki surge como uma forma extremamente eficaz, original e prática para que os novos modos de se produzir conhecimento sejam postos em cena. E não apenas isso. Pode-se concluir que, inclusive, o advento da Wiki propicia conforto para o novo pensador dos dias de hoje, uma vez que, em sendo filho da era tecnológica, nada mais proveitoso do que propiciar ao novo pesquisador uma experiência na qual seu conhecimento seja disseminado adiante com as ferramentas digitais com as quais ele pode facilmente acessar, bem como facilmente pode ter um feedback ou colaboração.

Para além de Rorty (1961), nos ABCDários de Deleuze (2021), Kohan (2017) assim como de Larrosa (2017), a *Wiki do Sertão Filosófico* firma experiências pregressas de pensadores renomados que adotam uma postura heterotópica, ou seja, transformando-se em um espaço outro (fora da academia) onde ideias filosóficas convivem e se expandem em camadas interconectadas, refletindo a complexidade e a pluralidade do próprio ensino de filosofia. Os

verbetes desenvolvidos no projeto não só apresentam conceitos, mas também criam um terreno onde diferentes interpretações e estilos de ensino se encontram e interagem, uma abordagem ainda incomum nas enciclopédias filosóficas tradicionais. Isso é um divisor de águas no que concerne ao ensino de filosofia, uma vez que, diante de diferentes abordagens ativas acerca do transmitir o conhecimento filosófico adiante, depara-se com variados métodos e estilos que enriquecem o nosso repertório, a fim de que se possa ter matéria através do qual o ensino de filosofia possa ser passado adiante, de formas diversas, e não apenas, com estilos diversos de transmissão e de propagação da filosofia no ensino médio.

Segundo Moreira e Freire (2024): “A wiki, como uma tecnologia hipertextual aberta à criação, pode ser também um espaço de aprendizagem em que, através da colaboração entre os sujeitos cognoscentes, se produza conhecimento.” O diferencial dessa abordagem fundamentada também nas necessidades do homem novo, ou seja, do homem nascido na era dos *Smartphones*, *Iphone*, das *Big Techs*, além de propiciar um ambiente no qual há um enriquecimento intelectual por parte daquele que busca a wiki como ferramenta de aprendizado, propicia também um espaço democrático, isto é, um livre acesso a este mesmo “aprendiz” para que ele colabore com o acervo e, assim, intervenha positivamente na produção de conhecimento dentro da própria Wiki.

Ainda segundo Moreira e Freire (2024), nota-se que o papel da wiki sobrepuja o simples recepcionar passivo por parte do indivíduo, ela propicia a ele um papel muito mais abrangente e significativo, na medida em que amplia o seu campo de ação, transmutando-o de um mero receptor de conhecimento para produtor de conhecimento também. Destarte, cria-se um espaço no qual o sujeito possa utilizar-se de suas capacidades singulares, tais como a de pensar, de escrever e de explicar temas filosóficos. Coloca-se o indivíduo no palco mesmo da filosofia, no qual seu ser é gentilmente convidado a filosofar, a criar conceitos, como quis Deleuze e Guattari, a ser filósofo, sobretudo.

Deleuze e Guatarri (1992), em “O que é a filosofia?” descreveram conceituar a filosofia como uma tarefa da maturidade, isto se encaixa bem nessa perspectiva, na medida em que a filosofia seja a arte de criar conceitos que interagem com personagens conceituais em um plano de imanência. Este plano de imanência é o próprio ensino de filosofia do qual não se pode fugir na referente wiki. Os personagens conceituais são os filósofos e filósofas da história da filosofia, e daí surge o nosso desafio de criar conceitos, verbetes numa espécie de literacia filosófica para professores e estudantes. Assim procedendo, estaremos contribuindo não apenas na disseminação do conhecimento através da plataforma digital, mas estaremos dando o arcabouço necessário para que o indivíduo seja autônomo e intelectualmente maduro através da permuta constante entre dar-receber, que se concretiza toda vez que ele dá a sua contribuição, criando conceitos e filosofando.

LITERACIA FILOSÓFICA E COLABORAÇÃO DIGITAL

Qual a potência da alfabetização filosófica emergente? Quais as suas possibilidades? Quais seus impactos? Ela pode dar lugar a novos paradigmas e novas estratégias nas políticas públicas de formação docente? Alfabetização ou literacia filosófica? Alfabetização filosófica e/ou das emoções? Alfabetização filosoficamente política? Ou politicamente filosófica? (Kohan, 2022, p 25).

A *literacia filosófica*, como um processo que vai além da mera leitura e memorização de conceitos, envolve o entendimento crítico e a criação de novos significados. Nesse contexto, a enciclopédia digital torna-se uma ferramenta para promover a literacia colaborativa, baseada no modelo da Wikipedia, mas com uma ênfase pedagógica e filosófica mais profunda. Projetos como a *Routledge Encyclopedia of Philosophy* destacaram-se como importantes enciclopédias filosóficas bem estruturadas, mas a experiência digital do *Sertão Filosófico* oferece um diferencial ao permitir que o conhecimento seja criado em tempo real e em rede.

A necessidade de se colocar os estudantes como protagonista de seu próprio processo de aprendizagem vem sendo muito ressaltada de uns tempos para cá. Tal tendência fundamenta-se na necessidade de desenvolver no sujeito aquilo que Kant crismaria por autonomia, isto é, a capacidade que o sujeito deve ter de ser autônomo diante dos problemas que se apresentarem para ele, ou seja, torná-lo capaz de responder aos questionamentos e de, em suma, pensar com a sua própria cabeça. A wiki de ensino de filosofia tem como objetivo proporcionar a concretização da referida autonomia convidando o sujeito à anteriormente referida literacia colaborativa, de modo a colocá-lo no centro do processo de aprendizagem. Diversos autores já nos provaram como o conhecimento-ativo é salutar no que se refere a retenção e facilidade no processo de aprendizagem. Quanto mais o sujeito exerce um papel ativo, interventivo e colaborativo no seu processo de aprendizagem, mais ele cresce intelectualmente, retendo os conteúdos os quais se dispõe a aprender e, a posteriori, ensinar.

Autores como Freire (1989) e Borges (1972) reforçam essa necessidade de “leitura do mundo” antes da “leitura das palavras”, um conceito que fundamenta a abordagem desta wiki, em que cada verbete reflete não só um conceito, mas uma interpretação subjetiva, crítica e particular dos participantes. Crítica porque parte de uma visão fundamentada no repertório adquirido pelo contribuinte; particular porque parte da cosmovisão subjetiva que o “wikiano” tem acerca do mundo ao seu redor. Cada verbete reflete, portanto, a síntese elaborada pelo indivíduo a partir de sua análise particular acerca do mundo e, em nosso caso, acerca do ensino de filosofia e suas problemáticas.

A construção de uma enciclopédia filosófica colaborativa se alinha com o desejo de preservar o caráter humano e crítico do pensamento filosófico em um mundo de informações efêmeras e automatizadas. Em um contexto em que a Wikipedia e outras plataformas estão sujeitas a transformações rápidas e, por vezes, uma superficialidade imposta pelo excesso de dados, a *Wiki de Ensino do Sertão Filosófico* emerge como uma resistência, uma

tentativa de preservar o rigor e a profundidade do pensamento filosófico, ampliando o acesso a esse saber em um formato colaborativo e acessível.

A rapidez com que as informações se nos apresentam e, pior ainda, as distorções com as quais essas informações chegam até o nosso intelecto nos deixa apreensivos quanto ao nível de robustez e veracidade presentes ou ausentes no conteúdo disso mesmo a que, amiúde, chamamos de conhecimento ou notícias. Em épocas cuja desinformação seja o tema com mais *trends*, faz-se necessário prevenir-se deste vírus que rapidamente se alastra, impiedoso como o tempo, a saber, a mentira disfarçada de verdade. Visando tanto a prevenção deste fenômeno, assim como a propagação de informação de qualidade, criamos a Wiki como solução para as inseguranças que muitos estudantes e professores sentem até mesmo quando vão pesquisar os temas de sua área. Coloca-se em fácil acesso um Wikipedia de filosofia robusta, e não poderia deixar de ser assim, uma vez que se trata da amante magna da sabedoria.

Para consolidar a *Wiki de Ensino de Filosofia do Sertão Filosófico* como uma plataforma robusta e representativa do ensino de filosofia no Brasil, será fundamental incorporar as principais referências e autores brasileiros que marcaram e definiram o campo nas últimas décadas. Obras de pensadores como Paulo Freire (1989), com sua pedagogia dialógica e crítica, e Dermeval Saviani (2011), com sua abordagem da educação como prática social, servirão de base para o desenvolvimento dos verbetes e a orientação metodológica do projeto. Além disso, autores como José Contreras (2002), que investigam a docência filosófica, e Walter Kohan (2015), com suas contribuições sobre o ensino filosófico com crianças, serão essenciais para refletir a pluralidade de abordagens e debates nacionais sobre o ensino de filosofia. A inclusão e citação dessas referências irão garantir que a enciclopédia colabore para a consolidação de um campo de saber genuinamente brasileiro e para o diálogo com as experiências locais de ensino, integrando teorias e práticas que atendem ao contexto educacional e cultural do Nordeste, do país e da América do Sul. Assim procedendo,

esperamos ter como resultado desta empreitada um acervo de contribuições e de abordagens filosóficas aplicadas ao ensino de filosofia no Brasil advindo de brasileiros, em suas diferentes situações, métodos e contextos.

A ENCICLOPÉDIA E CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO DE FILOSOFIA

A Wiki de Ensino de Filosofia do Instituto Federal do Sertão Pernambucano foi criada em 15 de setembro de 2023 pelos integrantes do grupo de pesquisa Sertão Filosófico, professores da educação básica, egressos do PROF-FILO: Ana Patrícia Gadelha da Costa e Silva, Diego Alves da Silva, Eliane Maria do Nascimento Menezes, Francisco das Chagas de Sousa, Germano Alves Cavalcante, Klébio José Feitosa Coelho, Matheus Fellipe de Souza Neto, Miguel Rodrigues Leite, Poliana Coelho dos Santos e Rita de Cássia de Souza Martins sob as orientações do professor Dr. Gabriel Kafure Rocha e professor Dr. Pedro Augusto de Castro Buarque e Silva.

Objetivando ser uma wikipédia específica, entende-se que nela se firma uma espécie de ontologia do ensino de filosofia pelas relações e interligações entre os verberes por meio de hiperlinks. A wiki hoje já conta com quase 100 verbetes adicionados na página. Muitos deles foram idealizados por mestrandos do Programa de Mestrado Profissional em Filosofia do IFSERTÃOPE, que são também por professores do ensino médio, o que nos mostra que o objetivo de ser uma wiki de professores e estudantes para professores e estudantes está sendo bem-sucedido. Cada verbete traz consigo uma originalidade que não necessariamente diz respeito ao fato de que o dito seja algo novo na história do pensamento, mas que este mesmo dito, aplicado a prática de ensino e aprendizagem, traz uma abertura para um novo espaço, original na forma de ver, de abordar, de pensar e de tratar determinado tema referente ao ensino de filosofia.

Os verbetes versam sobre diferentes temas da filosofia, bem como diferentes conceitos, mas a grande maioria deles possui

ligação direta para o ensino ou com o ensino da própria filosofia no interior da sala de aula. O verbete aula, por exemplo, que consta como sendo o primeiro da nossa Wiki de Filosofia, diz o seguinte

O que é uma boa aula? Deleuze, em seu abcdário diz que uma aula não é algo que deve ser compreendido totalmente, logo, por ser uma matéria em movimento, cada pessoa entende como convém. Uma aula ruim então não convém a ninguém, alguém adormece, por outro lado, existem aquelas aulas emocionantes, mesmo que não se entenda, se capta algo relacionado aos centros de interesse. Uma boa aula, parece ser aquela que os alunos guardam na memória e reconhecem algo apreendido. As aulas então são um momento do espaço-tempo do encontro, elas não precisam ser exclusivamente conteúdistas, ao mesmo tempo, na filosofia, não devem se parecer com um momento de auto-ajuda, podem até carregar um caráter psicanalítico, desde que esse teor seja interligado com a filosofia. (Kafure, 2023).

Neste verbete notamos a definição de Deleuze e Guattari acerca do que pode ser definido como uma boa aula. Discorrendo sobre ela, é possível concluir que uma boa aula consiste muito menos na emoção que ela provoca no sujeito; uma boa aula consiste naquela que interfere diretamente na memória e no aprendizado do indivíduo, de modo que o que ele ouviu ou viu em sala de aula seja fixado em seu ser como um todo. E isso pode ser atingido, inclusive, emocionando o sujeito, a fim de que ele possa captar, dentro deste ambiente propício em que seu espírito se encontra, os centros do seu interesse.

Outro verbete que podemos citar, presente na nossa Wiki, no qual o Professor Leandro de Oliveira Ferreira nos fala justamente sobre as dificuldades educacionais. Ele diz assim, cirurgicamente:

A Educação não pode ser vista apenas como um negócio, não pode servir apenas para qualificar em vista do mercado de trabalho. Pensar filosoficamente pode ser visto como algo subversivo ou arriscado, pois a filosofia olha além das aparências e procura perceber o que é subjacente, o que não se manifesta claramente. Ela desbanaliza o que a sociedade considera como banal ou irrelevante. Para a filosofia, o implícito deve ser percebido. As vozes ocultas que podem manifestar uma linha de pensamento lógica devem ser ouvidas e estudadas. Os silêncios subentendidos precisam ser revelados. Filosofar não é apenas refletir sobre o pensamento e as ideias, mas é criar algo novo do que foi pensado por outros, filosofar é então criar e não apenas refletir. Quando falamos em pensar sob uma perspectiva descentrada, tratamos de uma pedagogia filosófica que se debulha desde as discussões acerca de um necessário

pensar arriscado, até a importante formação do ser humano frente aos desafios de seu desenvolvimento. (Ferreira, 2025).

Discorrendo sobre o que foi dito no verbete sobre o negócio educacional. Tratar a educação pelo prisma capitalista, ou seja, como apenas uma ferramenta que apenas prepara o sujeito para o trabalho é tirar dela o seu papel fundamental que é o de produzir e despertar no sujeito a autonomia e a criticidade. Não observar isto, é perder de vista que o processo de filosofar, propriamente dito, suplanta o simples pensar por pensar, o repetir por repetir; filosofar, antes de tudo, é, nas palavras do professor, criar, e não repetir.

Assim, a wiki de filosofia colabora de forma salutar para este processo de ascensão das formas antiquadas de pensar o ensino como preparação de mão de obra para o mercado de trabalho e torna-se, doravante, uma forma de ver o ensino justamente como meio através do qual o sujeito ascende daquilo que Kant chamaria de menoridade intelectual para o estado de maioridade, ou seja, despertar do sono dogmático do conhecimento.

Nesse sentido, outro verbete que trata justamente daquilo que nos propomos a criar quando pensamos na Wiki de Filosofia, que é uma metodologia ativa pensada na facilitação e democratização do conhecimento acerca do ensino de Filosofia na sala de aula. A professora Ana Patrícia Gadelha nos diz assim, acerca das metodologias:

As “metodologias ativas” visam abordagens em níveis externos e internos de complexidades, mediante formas de motivações, de comparações, de análises, de leituras, de escritas, de interpretações e de descrições, partindo de indagações e revisões de didáticas e teorias de ensinos e de pesquisas específicas. De acordo com Moran (2018), uma parte imprescindível das “metodologias ativas”, irá exigir flexibilidades, interligações e hibridismos no ensino. Há, em sua perspectiva filosófica e teórica das metodologias ativas, na aprendizagem intencional formal, escolar, três movimentos híbridos: 1 – a construção individual, na qual o aluno escolhe e percorre seu trajeto; 2 – o movimento grupal, no qual o conhecimento se enriquece por meio dos complementos, interações, compartilhamento de saberes, atividades em grupos, com diferentes níveis de supervisões do professor; 3 – movimento tutorial, organizado e medido por tutores, professores e mediadores. Segundo Daros (2018), as inovações metodológicas, propostas pelas “metodologias

ativas", são formas de transformar a educação, com aproximações de diferentes metodologias, capazes de maximizar as potencialidades de aprendizagem e da construção do conhecimento. (Gadelha, 2023)

Como a autora problematiza, a parte imprescindível das metodologias ativas exigirá flexibilidades, interligações e hibridismos no ensino. Superando o método de ensino tradicional, no qual o discente é um mero receptor ou espectador passivo do processo de ensino-aprendizagem, as metodologias ativas surgem como meios por meio dos quais o aluno é convidado a cooperar com o seu próprio processo de aprendizagem fazendo incursões nos diversos ramos de saber através da ferramenta que lhe é íntima, em eras tecnológicas. Isso dará ao estudante aparato e confiança para que a sua criatividade seja despertada e seu pendor natural para o conhecimento, inerente a todo homem racional, seja desabrochado através daquilo que Sócrates crismou por maiêutica, exercício no qual o ser descobre dentro dele mesmo a sabedoria que acreditava residir apenas nos livros ou nos próprios professores. A Wiki de ensino de filosofia surge como a solução essencial para o homem moderno que pretende, como anteriormente dito, superar o nível de aprendiz-para-a-máquina, para o processo de aprender para ensinar e, em ensinando, aprender também. Disseminar a sua experiência em sala de aula e dar novos significados a conceitos existentes, bem como criar novos conceitos deve ser o papel de uma filosofia, ou antes, de um ensino de filosofia que preze pela formação de filósofos, e não apenas de professores de filosofia.

Trazer o filósofo para o palco no qual ele poderá expressar as suas experiências e conceitos filosóficos deve ser a prioridade de uma educação que seja congruente a promessa de despertar o espírito crítico no sujeito. Este papel só será alcançado quando lhes forem dados os meios que ele precisa para pôr em curso o filosofar, assim como Heidegger previu. Dar os meios que ele precisa para construir a sua autonomia de pensamento e de criação é permitir que, mediante a Wiki, por exemplo, ele possa aprender e confeccionar conceitos novos que reflitam acerca do ensino de

filosofia no Brasil, cuja precariedade vem sendo observada há tempos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inspiração nos ABCDários se manifesta na própria estrutura e no objetivo de revisitar conceitos. Jorge Larrosa (2017), por exemplo, oferece uma perspectiva sobre a escola que ressoa com a valorização do espaço e do tempo dedicados ao estudo. Ele descreve a escola como uma "institución generosa" (instituição generosa) que oferece dons preciosos que não podem ser comprados ou vendidos. Ele sugere que na porta das escolas poderia haver um cartaz dizendo "aquí usted tiene tiempo" (aqui você tem tempo). Similarmente, a escola dá espaço, um espaço público que não é o da família nem do trabalho nem do consumo), um lugar para estudar. E, finalmente, a escola dá "materialidades", como livros, saberes, obras de arte, "cosas interesantes para jugar" (coisas interessantes para brincar).

A Wiki do Sertão Filosófico, ao criar um ambiente digital dedicado ao estudo da filosofia e ao ensino, ao reunir "materialidades" (os verbetes, conceitos, referências) e oferecer um espaço para a colaboração e o aprofundamento, pode ser vista como uma manifestação digital dessa generosidade escolar que Larrosa descreve. Ela proporciona o "espaço" da plataforma e as "materialidades" do conhecimento filosófico, convidando os usuários a dedicarem seu "tempo" para o estudo e a criação, valorizando o que não tem preço de mercado e resistindo à aceleração e agitação contemporâneas. A colaboração na Wiki, com seu potencial de "passar a limpo" e refinar ideias, ecoa a disciplina e a atenção que Larrosa associa ao estudo.

Um desdobramento desta wiki que já podemos citar o estudo e entrevista em formato de podcast pelo PODFilo IFSertãoPE do Prof. Dr. Antônio Júlio Garcia Freire (2025) da UERN. Neste podcast, Freire (2025) alerta para o fato de que embora as wikis, como a Wikipédia, frequentemente recebam críticas por questões de veracidade,

verificabilidade e vieses, uma de suas qualidades intrínsecas é a capacidade de os próprios usuários atuarem nesses vieses, algo inviável em obras estáticas. No contexto do ensino de filosofia, a utilização de wikis mostra-se promissora para fomentar a literacia filosófica e a construção colaborativa de conhecimento com alunos já familiarizados com ferramentas digitais. Contudo, é crucial atentar para desafios como plágio, cópia, IA, e vieses, que podem ser acentuados em ambientes abertos e dominados por um grupo específico de editores. Apesar desses obstáculos e da ausência de uma "receita pronta" para seu uso eficaz – que deve sempre considerar os objetivos e o contexto dos alunos –, as wikis são ambientes altamente propícios à escrita colaborativa, sendo este o seu fundamento essencial. Portanto, os resultados positivos do uso de wikis, especialmente na promoção da colaboração e da interatividade, tendem a superar os desafios inerentes à sua concepção de escrita em rede, e dentro desta perspectiva de uma sociedade líquida e extremamente conectada, a Wiki pode dar conta de tanto estabelecer uma rede de pensamentos e pensadores, como também se atualizar constantemente dando conta dos avanços informacionais contemporâneos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BORGES, J. L. *Ficções*. Tradução de: Carlos Nejar. São Paulo: Abril, 1972.

BORGES, JORGE LUIS. In: *ENCICLOPÉDIA Delta universal*. Rio de Janeiro: Delta, 1991. v. 3, p.1385-1386.

CINEAD LECAV. *Walter Omar Kohan – Abecedario*. YouTube, 11 jul. 2017. Disponível em: <https://youtu.be/NRNNlcNYImU>. Acesso em: 27 maio 2025.

CINEAD LECAV. Jorge Larrosa Bondía – Abecedario. YouTube, 11 jul. 2017. Disponível em: <https://youtu.be/5FtY1psRoS4>. Acesso em: 27 maio 2025.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *O que é a filosofia?* tradução de Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. São Paulo: Editora 34, 1992.

DELEUZE. O abecedário de Gilles Deleuze: transcrição completa. 7 jun. 2021. Disponível em: <https://machinedeleuze.wordpress.com/2021/06/07/o-abecedario-de-gilles-deleuze-transcricao-completa/>. Acesso em: 27 maio 2025.

FERREIRA, Leandro de O. Dificuldade educacionais. Metododologias ativas. Wiki de Ensino de Filosofia - Sertão Filosófico, 2025. Disponível em: <http://sertaofilosofico.wikidot.com/wiki:dificuldades>. Acesso em: 27 maio 2025.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler: Em três artigos que se completam* São Paulo: Autores Associados, 1989.

GADELHA, Ana Patrícia. Metododologias ativas. Wiki de Ensino de Filosofia - Sertão Filosófico, 2023. Disponível em: <http://sertaofilosofico.wikidot.com/wiki:metodologias>. Acesso em: 27 maio 2025.

KAFURE, Gabriel. *Aula*. Wiki de Ensino de Filosofia - Sertão Filosófico, 2023. Disponível em: <http://sertaofilosofico.wikidot.com/wiki:aula>. Acesso em: 27 maio 2025.

KOHAN, Walter et al. reinventando a prática alfabetizadora de paulo freire. uma experiência de alfabetização filosófica em Pau dos Ferros, RN. *childhood & philosophy*, rio de janeiro, v. 18, dez. 2022, pp. 01-29.

MOREIRA, Analberto & FREIRE, Antônio. O ensino de filosofia a partir da colaboração wiki. In: CAMPOS, Lodoaldo & ZUBEN, Marcos. *Filosofia e seu ensino: reflexões e ações no PROF-FILO*. São Paulo: Editora Dialética, 2024.

RORTY, R. "Recent metaphilosophy". *The review of metaphysics*, vol. 15, no. 2, 1961. pp. 229-318.

PODFILO IFSertãoPE. Wiki filosofia com o Prof. Dr. Antonio Júlio Garcia Freire. In: PODFILO IFSertãoPE. [S. l.]: Spotify, 2025. Disponível em:

<https://open.spotify.com/episode/6nXHLvlucc2PW1pTOdG54D?si=HxLPv7LYRcWTu17Cx9vmqg&nd=1&dlsi=86a2705985ba4b9d>. Acesso em: 27 maio 2025.

SOBRE OS ORGANIZADORES

JOSÉ SOARES DAS CHAGAS

Atualmente, é coordenador do núcleo do Mestrado Profissional em Filosofia PROF-FILO UFT/UFPR e coordenador substituto eventual do Programa de Pós-graduação em Filosofia PPGFIL/UFT. Foi Editor-chefe da Revista Capim Dourado: Diálogos em Extensão (2022-2023). Foi coordenador-substituto de Extensão na Pró-reitoria de Extensão PROEX/UFT (2021-2022). Foi coordenador do curso de Licenciatura em Filosofia da UFT (2019-2021). É professor adjunto IV do Colegiado de Filosofia da Universidade Federal do Tocantins (UFT/Campus de Palmas). É professor de Filosofia no curso de Licenciatura em Filosofia, Teatro, Administração-Pública-EaD e Música-EaD. É Pós-Doutor pelo programa de Pós-graduação em Educação da UFT. É doutor pelo Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista - Júlio de Mesquita Filho/UNESP com uma tese interdisciplinar (Filosofia-Artes) que trata da relação entre arte e niilismo na obra literária e cênica de Albert Camus. É mestre em Filosofia pelo Curso de mestrado acadêmico em filosofia (Cmaf) da Universidade Estadual do Ceará - UECE. É bacharel em Filosofia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA. É licenciado em Filosofia pela CEUCLAR. Também é bacharel em Teologia pela Faculdade Católica de Fortaleza. Leciona Filosofia da Educação, Ensino de Filosofia, História da Filosofia Medieval, História da Filosofia Moderna, Filosofia e Direito e Antropologia Filosófica. Foi coordenador do Projeto de Inovação Pedagógica de Filosofia/PIP-FILO. Tem experiência na área de Ensino de filosofia e Filosofia social e Política, atuando principalmente nos seguintes temas: Ensino de Filosofia, História da Filosofia Antiga, História da Filosofia Medieval, História da Filosofia Moderna, Filosofia contemporânea, Filosofia e Educação, Metafísica, Ética e Estética. Também já atuou no ensino fundamental e médio lecionando Filosofia, Sociologia e Religião.

PAULO SÉRGIO GOMES SOARES

Doutor em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar/2012). Mestre em Filosofia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP/2004). Licenciado em Filosofia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP/1997). Professor na Universidade Federal do Tocantins. Atua na formação de professores de Filosofia com foco no Ensino de Filosofia. É professor no Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO/UFT) e no Mestrado Profissional em Prestação Jurisdicional e Direitos Humanos (UFT/ESMAT). Coordenador de Área do Programa de Iniciação à Docência (PIBID). Atua nos seguintes temas: Teoria Crítica, Ensino de Filosofia, Filosofia da Educação, Fundamentos da Educação e Educação em Direitos Humanos.

