

## **FILOSOFANDO O ENSINO DE FILOSOFIA: REFLEXÕES A PARTIR DE PERSPECTIVAS NÃO EUROCÊNTRICAS PARA A FORMAÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NO BRASIL<sup>1</sup>**

**PHILOSOPHING THE TEACHING OF PHILOSOPHY: REFLECTIONS FROM NON-EUROCENTRIC PERSPECTIVES FOR THE FORMATION OF AN ANTI-RACIST EDUCATION IN BRAZIL**

*Bruno Cardoso de Menezes Bahia<sup>2</sup>*

### **Resumo:**

Tradicionalmente, as atividades docentes de Filosofia no Ensino Médio são pautadas em filósofos e filosofias eurocêntricas que nos são exaustivamente trabalhadas nos cursos de licenciatura. A realidade dos estudantes brasileiros, em sua mais diversa pluralidade, muitas vezes se distancia dos problemas levantados pelo cânone acadêmico. Acreditamos, neste ínterim, que reflexões realizadas a partir da realidade discente seja um primeiro passo de aproximação do estudante com a filosofia e também o desenvolvimento de uma visão crítica de sua realidade. Para tanto, propomos que tradições filosóficas não eurocêntricas sejam também contempladas para que se possa vislumbrar essa realidade distante do velho mundo, à luz de outros prismas. A partir do giro epistêmico decolonial, principalmente em relação a um ensino de filosofia que não se pautem em teorias cristalizadas que reafirmem o caráter colonial da educação filosófica, pensamos em trazer olhares outros que possam dialogar diretamente com o contexto cultural, social, econômico, ético, estético e político desses estudantes. A identificação dessas filosofias como produto de um pensamento crítico que também pode ser desenvolvido por eles, permite que o conhecimento e a autonomia cidadã se desenvolvam mais facilmente. Neste sentido, defendemos que esse processo possa gerar condições para uma educação antirracista dentro e fora da escola, uma vez que a racialização da pluralidade de grupos que convivem e interagem em nossas sociedades possa ser amenizada, quiçá neutralizadas, com a conscientização e problematização da não hierarquização das culturas, ideia introjetada pela colonialidade presente na exploração territorial e humana pelas sociedades europeias modernas. Por fim, propomos determinados filósofos e filosofias que possam auxiliar no processo de uma filosofia da libertação, não somente para os alunos da educação básica, mas também para a formação de professores no nível universitário em suas licenciaturas.

**Palavras-chave:** Ensino de Filosofia; Decolonialidade; Pedagogia decolonial; Formação de Professores; Identidade profissional.

### **Abstract:**

Traditionally, Philosophy teaching activities in high school are based on Eurocentric philosophers and philosophies that are exhaustively covered in undergraduate courses. The reality of Brazilian students, in its most diverse plurality, is often far from the problems raised by the academic canon. We believe, in the meantime, that reflections based on the student's reality are a first step in bringing the student closer to philosophy and also developing a critical view of their reality. To this end, we propose that non-Eurocentric philosophical traditions are also contemplated so that this distant reality from the old world can be glimpsed, in the light of other prisms. From the decolonial epistemic turn, mainly in relation to philosophy teaching that is not based on crystallized theories that reaffirm the colonial character of philosophical education, we thought about bringing other perspectives that can dialogue directly with the cultural, social, economic, ethical context, aesthetic and political aspects of these students. The identification of these philosophies as a product of critical thinking that can also be developed by them, allows knowledge and citizen autonomy to develop more easily. In this sense, we argue that this process can generate conditions for anti-racist education inside and outside of school, since the racialization of the plurality of groups that coexist and interact in our societies can be mitigated, perhaps neutralized, with the awareness and problematization of non-racism. hierarchization of cultures, an idea introjected by the coloniality present in the territorial and human exploration by modern European societies. Finally, we propose certain philosophers and philosophies that can assist in the process of a philosophy of liberation, not only for basic education students, but also for the training of teachers at university level in their degrees.

**Keywords:** Teaching Philosophy; Decoloniality; Decolonial pedagogy; Teacher training; Professional identity.

<sup>1</sup> O presente artigo é produto das reflexões apresentadas na Mesa Temática "Ensino de Filosofia, decolonialidade e gênero" no VII Encontro Nacional do GT Filosofar e Ensinar a Filosofar da Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia, de 28 a 30 de agosto de 2023, na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)/RS.

<sup>2</sup> É professor de Filosofia da Educação da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) e atualmente pesquisa e orienta sobre pedagogias e filosofias decoloniais e seu ensino. E-mail: [brunobahia@ufrrj.br](mailto:brunobahia@ufrrj.br). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0728241677912831>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8976-0035>.

## ***Karingana ou A Karingana***

Em Moçambique, região de onde vieram muitos escravizados para Recife, Rio de Janeiro e São Paulo, encontramos uma expressão que é recorrente do contar de histórias em suas tradições – *karingana* ou *a karingana*.

Quando alguém se abarrota de palavras e vai contar uma história, começa por dizer, *karingana* ou *a karingana*. E se tem ouvintes perto de si, e os mesmos respondem *karingana*, gentilmente acenam que estão aqui para te ouvir.

Hipoteticamente e, porque não, *karinganamente*, ousamos, então, tecer algumas reflexões no tocante ao filosofar o ensino de Filosofia e a utilização da tradição canônica filosófica como meio de filosofar. Quem já atravessou o curso de graduação em Licenciatura em Filosofia (e registro especificamente a licenciatura) deve ter percebido como ele é pleno de presenças e ausências – objetivas e conscientes, como tantos outros. Nosso intuito, nesse sentido, é ressaltar como o descolamento existente entre a formação de professores de filosofia e a realidade educacional atual revela uma série de lacunas pertinentes que o filosofar poderia (quicá deveria) dar conta.

A oralidade, registro máximo do conhecimento de tantos povos, não ocupa espaço nas estantes e bibliotecas de nossa academia, pois *vale o que está escrito*, dirão! Pois é. O conhecimento registrado na memória e na oralidade daqueles que o possuem, é flexível em relação ao tempo percorrido e também ao território ocupado. A beleza e a nudez das palavras orais revelam uma fragilidade conceitual que a modernidade execrou. O ocidente “moderno” vestiu as palavras com suas letras, expressões e uma etiqueta que serviu para se sobrepor aos povos “antigos” que nada mais tinham que suas palavras imateriais e essenciais, belas e nuas. A imprensa inaugura uma nova era sobre as cópias monásticas.

A nudez da oralidade foi atacada e revestida pela materialidade do conhecimento ocidental, muitas vezes usurpado e ressignificado destes mesmos povos escravizados e historicamente silenciados. Em Moçambique, a tradição oral possui um papel de importância singular no aprendizado. O conhecimento ainda é marcado pelo som – do mar, dos ventos, dos tambores, das vozes dos anciãos. No ocidente, o som que nos atravessa é o das indústrias e do relógio – produção.

Nossa educação e filosofia são alicerçadas estruturalmente nas tradições ocidentais de conhecimento, onde a modernidade se teceu a partir de discursos pró dominação. Historicamente, tendemos a referenciar – e reverenciar – tal pensamento ignorando, muitas vezes, nosso processo histórico de construção de identidade. Sem uma crítica filosófica sólida da realidade não há desenvolvimento da autonomia dos estudantes nem tampouco sua formação cidadã.

O objetivo dessas reflexões aponta para a apresentação da importância de outras tradições filosóficas, ausentes nos cânones, para proporcionarmos uma melhor aproximação com o filosofar na Educação Básica, de modo especial em nível médio. Cabe considerar, entretanto, as limitações advindas da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017a) que pulveriza o conhecimento próprio da filosofia em transversalidades inócuas. É preciso estarmos atentos aos momentos de transformações que, em muitas vezes, nos fazem reafirmar o caráter excludente e discriminatório das bases legais.

A construção de uma educação e filosofias antirracistas não é simples, porém é factível. Uma série de conflitos internos no próprio ensino de Filosofia nos

apontam resistências e incongruências que também nos servem para o debate e embate.

Metodologicamente, nos apropriaremos do giro epistêmico decolonial promovido pelas reflexões e aportes teóricos do movimento Modernidade / Colonialidade (M/C). Ainda que sua concentração não seja especificamente a realidade brasileira, discorre sobre a possibilidade de conhecimentos outros que nos ajudam a pensar sobre os fundamentos filosóficos da educação e os modos para filosofar o ensino de Filosofia.

Na esperança de ouvirmos a resposta *Karingana*, avançaremos nessas linhas – esperanças com a ideia de que poderíamos estar em uma calorosa roda de conversa, em troca de conhecimentos afetivos e filosofias muitas.

Esta troca de saberes aqui proposta está organizada em três breves momentos. Um primeiro que pretende situar o lugar a filosofia no atual currículo escolar frente ao Novo Ensino Médio e a Base Nacional Comum Curricular. Em um segundo momento, traçaremos algumas reflexões sobre o Ensino de Filosofia e a tradição filosófica. E, por fim, procuraremos expor a riqueza de algumas filosofias outras para nosso futuro – pedagógico, filosófico, inventivo – as “filosofias clandestinas”.

## O engessamento pedagógico da Filosofia

Inicialmente, cabe-nos tecer algumas reflexões acerca do atual momento legislativo que atravessa a educação pública nacional. Não há como debater sobre Ensino de Filosofia, Educação e Filosofia, sem contextualizar, ainda que de modo bastante objetivo, a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017a) e o Novo Ensino Médio (Brasil, 2017b).

A etapa do Ensino Médio encontra-se detalhado na Seção IV da LDB nº 9.394/1996 (1996). Especificamente, em seu Art. 35, podemos conferir que sua finalidade consiste em

- I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (Brasil, 1996, p. 25).

O que atualmente denominamos Novo Ensino Médio (NEM) se configura na constituição inicial da Reforma proposta pela Medida Provisória nº 746/2016, convertida na Lei Federal nº 13.415/2017.

Em uma leitura atenta da referida Lei, que altera a LDBEN vigente, podemos conferir um discurso que reflete uma política pública que possui, segundo Hernandez (2019, p. 3), “forma e conteúdo jurídico e ideológico, pois a Lei 13.415 se expressa no interior de uma totalidade social e defende os interesses da classe empresarial”. Posto isto, já cabe as referidas críticas em relação à finalidade do Ensino Médio revelado na LDBEN (1996), uma vez que as políticas públicas realizadas afetam diretamente a função social da escola. Na forma da Lei nº 13.415/2017, se constituem normas e orientações para efetivar atitudes sociais

necessárias para a sustentação de um determinado modo de produção, que em nosso caso, é o capitalismo.

Objetivamente, podemos inferir que a Reforma, como foi projetada e instituída, aponta a necessidade de se alterar as estruturas curriculares do Ensino Médio para que demande de menos recursos do Poder Público para sua manutenção – principalmente de docentes licenciados.

A flexibilização curricular permitida pela Lei não garante a oferta e a possibilidade de escolha dos estudantes, mas atende às necessidades de diversas instituições e Secretarias de Estado de Educação a se reorganizarem a partir do capital humano e material que possuem para dar conta de seus sistemas de ensino, causando menor desconforto para elas. Dessa forma, o ensino de Filosofia, por exemplo, assim como outras disciplinas seriam, novamente, secundarizadas em relação à outras – principalmente aquelas que impulsionam o resultado de exames externos que, pedagogicamente, pouco significam quando tratamos de formação integral do indivíduo.

Tal proposta precariza a profissão docente, assim como a formação dos estudantes mais pobres que não terão escolhas, a não ser aquilo que é ofertado. É notória a potência orgânica de cada disciplina curricular e sua importância para o “aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (Brasil, 1996, p. 25), como já citado. Para além, Hernandez (2019, p. 6) defende que esses estudos “proporcionam o desenvolvimento das funções psíquicas superiores para a aprendizagem e elaboração de conceitos complexos” além de “conhecimentos científicos, abstratos, desenvolvem o raciocínio lógico e a atenção”, podendo “ir além do entendimento imediato e aparente dos fenômenos”.

Nossa crítica ressalta, acima de tudo, a produção de maiores desigualdades sociais que fundamentam não somente a formação humana básica, mas também forjam abissais descompassos na distribuição de oportunidades, amplificando uma realidade conflitante e excludente.

As soluções propostas para os problemas de sua implementação, remontam total descaso com o estudante menos abastado e insere uma brecha para que instituições privadas possam se apropriar dessa oportunidade funesta, pois “para efeito de cumprimento das exigências curriculares do Ensino Médio, os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação a distância com notório reconhecimento” (Brasil, 2017b, p. 27).

Em larga convergência com o ensino domiciliar proposto no Senado Federal no de 2022, encontramos esta suposta liberdade do estudante de liberar parte da integralização do currículo de forma presencial, reforçando o sucateamento da educação. As aulas remotas até ajudam certos alunos em dada realidade como, por exemplo, no caráter extremo da pandemia, mas não é o caso em questão. A prática da EaD no Ensino Médio regular visa fornecer uma série de informações construídas por produtores de simulacros de aulas para serem consumidas pelos alunos. Aquilo que deveria ser uma saída para o problema da educação nesse nível, acaba se tornando algo inócuo, desprezando a necessária interação entre o professor e o aluno no processo de ensino-aprendizagem.

Entendemos que a precarização subliminar da educação se instala na proposta covarde de rápida formação de mão de obra para os estudantes da classe trabalhadora em atividades ocupacionais flexíveis e secundárias, a fim de atender o mercado de trabalho.

Neste sentido, a formação para a cidadania, prevista na LDBEN 9.394/96, é deixada de lado em detrimento de um aligeiramento de formação empregatícia. Os

conhecimentos elaborados que nos proporcionam uma possível decodificação do real ficam secundarizados e alguns excluídos do Ensino Médio. A ideologia que compõe o discurso dessa Reforma apresenta uma escola idealizada e inexistente – igualitária, neutra e sem conflitos.

Destacamos, portanto, três problemas importantes para nossa reflexão:

1. A reconstrução e engessamento curricular (que desdobraremos a seguir, com vistas à BNCC), em que os docentes de filosofia perdem espaço nas instituições escolares públicas, tanto com diminuição de carga horária até a sua ausência em determinados módulos de seu campo de atuação;
2. A flexibilização aponta para um possível “campo de luta” em relação à disciplina Projeto de Vida, como possibilidade de atuação filosófica.
3. A formação inicial de professores. Se os cursos de licenciatura são deficientes frente à realidade escolar, o que consiste na formação dos profissionais de “notório saber”?

No Art. 36 § 11, temos que “para efeito de cumprimento das exigências curriculares do ensino médio, os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação a distância com notório reconhecimento”; No Art. 61 inciso IV se diz que a incumbência da escolha dos “profissionais com notório saber” serão deliberadas pelas instituições de ensino que poderão selecionar pessoal externo para “ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36” (Brasil, 2017); segundo a Reforma, através de parcerias público-privadas, é possível a contratação desses profissionais para atuarem em turmas regulares de Ensino Médio, tendo como norteadora a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A BNCC “é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica [...]” (Brasil, 2018, p. 7); sua estrutura aponta “as competências que devem ser desenvolvidas ao longo de toda a Educação Básica e em cada etapa da escolaridade, como expressão dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento de todos os estudantes” (Brasil, 2018, p. 23). Especificamente no que diz respeito ao Ensino Médio, as aprendizagens essenciais “estão organizadas por áreas do conhecimento (Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas)” (Brasil, 2018, p. 469).

Como resultante da Reforma, a deliberação que define a Base Nacional Comum Curricular coloca como obrigatórias, ao longo dos três anos, apenas as matérias de Português, Inglês e Matemática. Todo o restante tem caráter optativo e complementa o itinerário formativo do estudante. A carga horária total do Novo Ensino Médio passa a ser de 1800 horas enquanto os itinerários formativos devem ter ao menos 1.200 horas.

A Reforma oportunizada pela Lei nº 13.415/2017 é embasada nas “competências [contidas na BNCC] que devem ser desenvolvidas ao longo de toda a Educação Básica e em cada etapa da escolaridade, como expressão dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento de todos os estudantes” (Brasil, 2018, p.23).

A obscura sensação de liberdade de escolha, por meio dos itinerários formativos, aponta para o caráter mercadológico e inócuo em relação à formação

*integral* do indivíduo. Sua autonomia de pensar e filosofar sobre os problemas expostos pela realidade ficam, novamente, secundarizados – a empregabilidade é o foco que esmaga a formação cidadã e humana.

O ensino de Filosofia volta para seu armário da inutilidade, da abstração, do desnecessário. O aumento de carga horária não reflete, essencialmente, em qualidade de ensino. É curioso também pensar na obrigatoriedade da língua inglesa onde somos rodeados de falantes de língua espanhola (que também interagimos cultural, social e economicamente).

A equipe que apresentou a BNCC a enaltece como um marco positivo na educação nacional, o que não é verdade, pois limita a criatividade do docente, cerceia a criação do estudante, esconde a finalidade do ensino. E, lamentavelmente, a filosofia marginal perde espaço para a produtividade.

Diante dessas considerações, afinal, podemos levantar ao menos três problemas que impactam diretamente a temática dessa exposição:

1. A Reforma do Ensino Médio está fundamentada na Base Nacional Comum Curricular e passa a ser regido por suas deliberações.
2. Ambas as leis esquadrinham o currículo não permitindo uma série de diálogos possíveis e necessários para os estudantes do Ensino Médio. Enxugam-se *gastos* e transfere-se a responsabilidade da garantia constitucional da educação.
3. O esquadrinhamento e aumento do tempo curricular não garante a melhoria no ensino, ignorando o tempo necessário para se “refletir sobre a qualidade do processo educativo” no que tange ao “aumento desse tempo estruturado, principalmente em relação à formação de professores” e dos “alunos com dificuldades e/ou limitações no aprendizado” (Bahia, 2021, p. 61).

A presença da Filosofia no Novo Ensino Médio, nesse momento, novamente, encontra-se suprimida, de certa forma. O caráter optativo (BRASIL, 2018, p. 25) designado a tal área do conhecimento diz respeito à sociedade que se almeja, ao jovem que se quer formar. Não há formação integral de um sujeito social sem o filosofar, incentivando os estudantes a refletir sobre a realidade, criando modos de compreensão e interação com ela.

O documento não exclui objetivamente a Filosofia, que deve ser avaliada nas instâncias estaduais e/ou locais de cada realidade escolar. A especificidade da filosofia fora diluída em outras unidades curriculares, não havendo, portanto, necessidade de sua presença enquanto disciplina. Isso impactará diretamente a formação universitária dos licenciandos que, alheios aos debates, foram deixados de lado do processo pedagógico de sua construção.

Defendemos que o ensino de Filosofia é uma área de conhecimento específico e que, enquanto tal, necessita de espaço de debate não somente a nível das secretarias e ministério da educação, mas também nas Associações de pesquisa e profissionais docentes da área proporcionando a compreensão ideológica onde se torna possível detectar a estrutura e o fluxo das teorias, para manuseio consciente dos métodos e dos conteúdos do ensino/aprendizagem.

É necessário re-potencializar a análise responsável do aspecto teórico e metodológico da Filosofia no Ensino Médio possibilitando ao educador o refletir sobre sua atividade docente, criando, assim, ações pedagógicas conscientes, já que “não há como fixar um processo metodológico para o ensino da Filosofia, pois há uma pluralidade de métodos a se desenvolver conforme a realidade encontrada: há uma posição aberta quanto aos métodos” (Bahia, 2021, p. 70).

Dessas problematizações emergem dificuldades que, se trabalhadas, podem delinear o percurso de nossos juízos. Por isso, a urgência de se construir um ensino de Filosofia epistemologicamente pautado na realidade do Sul Global: é chegada a hora de *sulearmos* a filosofia escolar.

### **A Filosofia e o ensinar a filosofar**

As atuais licenciaturas em Filosofia revelam uma formação que, apesar das diversas “reformas” curriculares que tiveram, privilegia o caráter eurocêntrico e excludente de um pensamento ocidental, dominador, masculino e branco. É notório que a Filosofia se configura como uma das disciplinas mais coloniais presentes na Educação Básica, em particular, e no ensino público, de modo geral.

Neste sentido, as presentes reflexões se apresentam e se sustentam: de que forma podemos ensinar a filosofar quando nos referenciamos em filosofias que, em muitos casos, não colaboram para o desenvolvimento do pensamento autônomo do indivíduo sobre a realidade na qual ele se encontra? Aqui não estamos nos referindo ao indivíduo “universal”, mas em relação aos estudantes do Ensino Médio que necessariamente devem passar pelo processo do filosofar com vistas de sua formação integral.

Difícilmente encontraremos professores formados com diversidade curricular adequada para oferecer aos seus estudantes a pluralidade necessária de conhecimento teórico necessário para o desenvolvimento de suas reflexões que embasem atitudes críticas frente a realidade encontrada.

Grande parte dos estudantes de Ensino Médio da escola pública brasileira se encontra nas periferias e estas se configuram como o primeiro *lócus* de realidade a ser problematizado por eles. Qual filosofia europeia/eurocêntrica apresenta os argumentos básicos que sirvam de apoio para esses estudantes? Ressaltamos, sempre, que toda e qualquer filosofia se desenha a partir de realidade, temporalidade e experiência inter- e trans- conectadas dentro de um espaço concreto e abstrato.

Em outras palavras, a filosofia que compõe o cânone utilizado nos debates em sala de aula não consegue dar conta dos problemas que a realidade estudantil apresenta. Podemos utilizar, por óbvio, as reflexões de Platão acerca do conhecimento e de Aristóteles acerca da política para nos auxiliar a refletir sobre nossos problemas atuais, por exemplo, porém, o que sublinhamos, neste momento, é a limitação contextual e epistêmica que estes possuem em relação à dinâmica do processo do filosofar no Ensino Médio.

Nosso ensino, abarcando amplamente o currículo, ainda faz parte do projeto moderno de dominação colonizadora. Pouco ou nada revela nossas demandas e angústias do tempo presente. Ampliar o acervo teórico na formação inicial dos cursos de graduação em Licenciatura em Filosofia permitiria, talvez, diminuir necessariamente o abismo que encontramos entre a realidade e as reflexões acerca dela.

De modo algum, esta crítica se instala no sentido de criar uma diretriz que possa auxiliar o professor. Pensamos, apenas, no desenvolvimento de parâmetros que auxiliem os docentes a lidar com a realidade encontrada por eles. Porém, não há como prever em qualquer manual as inúmeras diversidades de problemas filosóficos encontrados em cada sala de aula que, riquissimamente, devem ser apropriadas e desenvolvidas em temas de debates.

Para além, seria muito interessante proporcionar aos estudantes a oportunidade de também estabelecer uma atitude crítica frente a própria filosofia estudada na escola.

Os tempos vividos pelos jovens são absolutamente marcados por uma série de transformações que não fazem parte de nossa geração, quando éramos também estudantes. Frequentávamos bibliotecas, consultávamos enciclopédias, escrevíamos (até hoje!) a lápis no papel. Tudo isso fora transmutado em uma tecnologia que faz parte da vida cotidiana deles e apropriada, muitas vezes, por nós.

Para Serres (2013), que nos apresentou a *Polegarzinha*, isto é, o estudante da geração ligeira dos polegares, o professor já não é mais aquele que traz o conhecimento como um ser de saberes com o fim de iluminar todos os alunos. O docente conteudista não faz mais sentido na escola do primeiro quarto do século XXI. Qualquer coisa que esse aluno queira saber/conhecer, basta entrar em seu navegador digitar a questão e extrair a resposta em uma rapidez e objetividade inimaginável para nossa geração.

Com isso, nos sentimos deslocados em relação a velocidade de informações que nossos alunos recebem e podem acessar. A universidade ainda não trouxe para seus bancos de formação de professores essas reflexões. Se já não somos os licenciados em trazer esse conhecimento para eles, qual o papel do professor neste nosso tempo? A mídia e as redes sociais assumiram essa função?

É neste sentido que Serres (2013, p. 25) nos apresenta três problemas que devem ser debatidos na formação filosófica: “O que transmitir? A quem transmitir? Como transmitir?”. Destes três, consideramos, acima de tudo, o terceiro como o mais complexo na formação de professores de Filosofia. É nele que repousa o grande nó da formação docente – método.

O termo método (μέθοδος) deriva de outros dois gregos – μετά e οδός – que significam respectivamente “para além, por meio de” e “caminho”. É caminho pelo qual alcançamos determinado resultado. E em nosso caso, do ensino de Filosofia, é extremamente complexo, uma vez que a própria formação inicial não dá conta da realidade pedagógica *in loco*. E um dos grandes tropeços que temos é a utilização das tecnologias que podem (e devem) atravessar o processo do filosofar.

Se nossos alunos possuem a tecnologia, seus aparelhos, por que não os aproveitar, de alguma forma, no filosofar?

Facilmente, se observa nas turmas de Ensino Médio, em diversas escolas, a prática de não deixar os alunos mexerem em seus celulares. Como se os instrumentos pudessem os tirar de sintonia e concentração da *aula magna*. Por outro lado, observamos que utilizar algo que faz parte do próprio cotidiano desses estudantes pode nos trazer resultados positivos para a finalidade, tematização, problematização da própria aula.

Importantes estudos sobre a sociedade e a educação contemporânea do século XXI apontam para concepções que consideram a cibercultura. Segundo Pierre Lévy (1999), a definição de cibercultura depende, por sua vez, da definição de ciberespaço. O ciberespaço, que comumente conhecemos por “rede”, pode ser definido por um meio de comunicação originado da interconexão mundial de computadores e tudo o que neles se operam. Neste sentido, assim como os demais meios de comunicação, o ciberespaço está para além de um simples aparato material de suporte tecnológico, mas precisa ser entendido como uma importante estrutura de informações (verídicas ou não) e de pessoas, como cada um de nós, que transitam neste espaço e constroem seus signos e significados. A cibercultura, sob este prisma, pode ser definida como “o conjunto de técnicas (materiais e

intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço” (Lévy, 1999, p. 14).

A cibercultura, neste sentido apresentado por Lévy (1999), se constitui como uma nova forma cultural diferente de tudo aquilo que nos precedeu como, por exemplo, a ciência e suas formas de conhecimento pregressas, uma vez que ela se determina pela sua indeterminação, ou seja, não há, desta maneira, qualquer modo de sentido totalizante ou mesmo global. Para o filósofo francês, isto que se apresenta atualmente é a denominada “universalidade sem totalidade”. Em outras palavras, a cibercultura se caracteriza pela ausência de modelo justamente por se apresentar como um sistema aberto sem qualquer referência prévia, onde se constata mudanças aceleradas e constantes que tornam seus efeitos imprevisíveis. Será que, neste mesmo sentido, a filosofia e seu ensino também não necessitam de re-visitação, re-forma, res-significação no sentido da imprevisibilidade de um sistema que atualmente se apresenta?

### Filosofias clandestinas

Pensamos que, apresentadas estas breves reflexões, tecemos algumas considerações para a defesa da utilização de filosofias outras. A reforma do Ensino Médio, assim como a Base Nacional Comum Curricular, enquanto legislação e regulação deste segmento apontam para a desconfiguração e formatação de um ensino empobrecido, em relação ao conteúdo, e embrutecido, em relação à forma. A re-forma tão aguardada de um ensino que carecia por trans-formações revelou diretrizes que não contribuem para a autonomia do indivíduo e, para além, seu encaminhamento cru e precoce para o mercado de trabalho. Ressaltamos que esse modelo é direcionado basicamente para a população que não possui qualquer outra escolha, senão a educação pública.

Frente a esse cenário árido e abissal, o ensino de Filosofia volta a ocupar um espaço no currículo escolar optativo e secundário, relativizando sua importância na formação integral do indivíduo. Se por um lado as políticas públicas desmontam a filosofia escolar, por outro, a formação de professores de filosofia também ainda se ancora em fundamentos que não a coloca como protagonista do atual processo pedagógico de leitura crítica e interpretação do mundo e da própria educação, mas se limita a recuperar e desenhar uma série de filosofias que pouco contribuem para o pensamento autônomo dos estudantes frente a realidade enfrentada por eles. Por óbvio, frisamos que em momento algum desmerecemos, inviabilizamos ou desvalorizamos quaisquer filósofos ou filosofias. O que se defende, nestes breves apontamentos, é a abertura do cânone para que pensamentos outros se somem aqueles que comumente estão presentes e simplesmente não sumam nos corredores das escolas, ou nos becos e vielas das favelas.

Ao trazer a ideia de *filosofias clandestinas*, pensamos sobre a possibilidade de re-avaliar aquilo que é tradicionalmente trabalhado enquanto problemas filosóficos com nossos alunos e re-pensar naquilo que é problemático para eles. Saviani (1980) nos explica que o problema filosófico necessariamente precisa ser respondido. A essência do problema é a necessidade, diferentemente de uma simples questão ou pergunta. Ora, se os estudantes conseguem identificar os problemas vivenciados por eles em suas realidades, por que não filosofar sobre estes a partir de fundamentações teóricas que contribuam necessariamente para sua análise crítica, compreensão e intervenção?

Não é objetivo de o ensino de Filosofia em nível médio formar turmas de pensadores eruditos com um vasto conhecimento do pensamento ocidental. A finalidade do filosofar neste segmento é atualizar a potência crítica, criativa e criadora dos estudantes com vistas a um posicionamento autônomo e fundamentação de argumentos que possam embasar seus pensamentos. A realidade está aí não somente para ser vivida, mas para ser dissecada criticamente em um processo de filosofar autônomo e consciente.

Tal consciência, defendemos, está presente em todas as culturas “antigas” que temos conhecimento, diferentemente do que Jeager (1996) apresentou como distinção do povo grego frente aos demais. Não descartamos, em hipótese alguma, a importância e o protagonismo no ocidente dos gregos em relação à filosofia. O que pretendemos suscitar enquanto debate é que outros povos como, por exemplo, os bantus, os índios, os yanomamis, os maias, os pataxós, os yorubas também desenvolveram um pensar crítico e consciente. Povos de tradições orais perderam muitos desses registros fluidos com o massacre, o genocídio, a escravidão, a subalternização e a colonização.

É exatamente neste sentido que repousa a ideia defendida de uma educação, de modo geral, e de um ensino de Filosofia, de modo particular, antirracista. Sem uma fundamentação teórica que abarque filosofias outras, muitas vezes silenciadas/ignoradas pelo cânone tradicional, não há como construir um pensamento que res-signifique o lugar político e social das pessoas de nossa sociedade.

O processo moderno de racialização obteve sucesso na dominação e subalternização de populações em detrimento dos homens do Norte: homens brancos, europeus e norte-americanos, heterossexuais, cristãos, liberais, etc. A recuperação de *filosofias clandestinas* que possam nos auxiliar visando a libertação de corpos e mentes é um processo lento e difícil, pois muito daquilo que fora pensado e produzido filosoficamente se perdeu com o vento, com barulhos de correntes e no estalar dos açoites. Noites escuras que dizimaram saberes e tradições. Se muito daquilo que fora registrado por meio da escrita se perdeu ao longo dos anos, o que dizer de um conhecimento oralizado que fazia morada na mente das pessoas. Conhecimento que retornado para a terra, para o mar e para o ar – em direção ao universo.

Se recuperar esse pensamento é tarefa hercúlea, resta-nos o caminho da re-construção do mesmo. E a indicação, embora menos trabalhosa, depende da abertura da universidade, enquanto *locus* de criação e divulgação de conhecimento e enquanto instituição formadora de professores. Cabe ouvir filósofos e filosofias que possam vislumbrar caminhos outros em um movimento possível de contracorrente da modernidade. Se a modernidade foi o meio para a colonização, tomemos o período presente como o tempo da decolonização.

Ousamos denominar *tradições filosóficas não-eurocêntricas* na certeza de que foram também construídas por povos que desenvolveram suas diversas formas de conceber, perceber, interpretar o mundo onde viviam. Não há mais como negar isso.

Inclusive culturas inteiras que desapareceram sob a égide do poder colonial, moderno e europeu levaram consigo seus sistemas filosóficos. É provável que possa ter sido a resposta ao tempo marcado pela violência. Corpos tomados, culturas massacradas, mas pensamentos *inaprisionáveis*, filosofias de uma complexidade tamanha que extraídas de seus tempos, espaços e culturas não fariam sentido para os mercenários – por ser imaterial, os dominadores não enxergaram sua riqueza.

O tempo é o da reparação e por isso precisamos re-aproximar com total reverência para termos sim uma possível referência.

Sim, *Karingana!*

Ouçamos as vozes do Senegal entoadas por Leopold Sédar Senghor e Cheikh Anta Diop. Ouçamos as vozes da Nigéria entoadas por Emmanuel Eze, Ebiegberi Alagoa e Wole Soyinka. Ouçamos as vozes de Camarões entoadas por Nkolo Foe, Eboussi Boulaga e Marcien Towa. Ouçamos as vozes da República do Benin entoadas por Paulin J. Hountondji. Ouçamos as vozes de Gana entoadas por Chinua Achebe, Kwame Anthony Appiah, Kwasi Wiredu e Kwame Nkrumah. Ouçamos as vozes da República do Congo e Democrática do Congo entoadas por Théophile Obenga e Tshiamalenga Ntumba. Ouçamos as vozes da Guiné Equatorial entoadas por Eugenio Nkogo Ondó. Ouçamos as vozes da Tanzânia entoadas por Oko P'Bitek. Ouçamos as vozes de Uganda entoadas por Julius Nyerere. Ouçamos as vozes de Quênia entoadas por Henry Odera Oruka. Ouçamos as vozes de Ruanda entoadas por Alexis Kagame.

Vozes graves de histórias silenciadas que necessariamente precisam ser ouvidas.

Sim, *Karingana!*

## Referências

BAHIA, Bruno. O Filosofar Como Meio Para Decolonizar a Filosofia. In SANCHEZ, Liliane; SILVA, Wanderley (Org.). **Filosofia presente**: ensaios para novas transformações. Jundiaí/SP: Paco Editorial, 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. 4ª versão. Brasília: MEC/SEB, 2017a.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996**. Brasília: Ministério da Educação, 1996.

BRASIL. **Lei nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Brasília: DOU, 2017b.

CASTRO GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (Org.). **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistemica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007.

DUSSEL, Enrique. **El encubrimiento del otro. Hacia El origen del “mito de la Modernidad”**. La Paz: Plural editores - Facultad de Humanidades y Ciencias de La Educación – UMSA, 1994.

DUSSEL, Enrique. **Filosofia da Libertação na América Latina**. São Paulo: Loyola, 1977.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere** (vol. 1). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

HERNANDES, Paulo R. A reforma do Ensino Médio e a produção de desigualdades na educação escolar. **Educação**, **44**. e-58/1-19, Santa Maria, 2019.

JEAGER, Werner. **Paideia**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

LANDER, Edgardo (Org.). **A Colonialidade do Saber**: Eurocentrismo e Ciências Sociais perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

ORTEGA Y GASSET, José. **Missão da universidade**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999.

SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SAVIANI, Demerval. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. Campinas: Autores Associados, 1980.

SERRES, Michel. **Polegarzinha**: uma forma de viver em harmonia de pensar as instituições, de ser e de saber. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

WALSH, Catherine. **Pedagogías Decoloniales**: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir, y (re)vivir. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013.

Recebido em: 03/2024  
Aprovado em: 05/2024