PROBLEMATA
International Journal of Philosophy

Problemata - Revista Internacional de Filosofia
v. 16. n. 3 (2025), p. 66-81 ISSN 2236-8612
doi:10.7443/problemata.v16i3.75269

ENSINO DE CORREÇÕES: MEMÓRIAS DE FORMAÇÃO

TEACHING BY CORRECTION: FORMATION MEMOIRS

Leonardo Ribeiro Celeghini Pontes[1]

Resumo:

Diante do processo formativo que vivemos, é como se o mundo estivesse pré definido e pronto, assim, cabe a nós apenas assimilar as representações e reproduzi-las. Este artigo investiga o conceito de "ensino de correção" que possui implicações tanto na aprendizagem, de forma objetiva, quanto nas dimensões subjetivas e afetivas dos sujeitos. Por meio de reflexões e experiências formativas, buscamos compreender o papel da representação no ensino, com base em Bergson (2010), Gelamo (2009) e Gallo (2008). A representação é entendida como uma redução do real, que impõe uma perspectiva padronizada sobre os objetos. Tal lógica não se aplica apenas aos conteúdos da aprendizagem, mas também às pessoas, vistas unicamente a partir de seus papéis institucionais. Assim, tudo o que escapa aos padrões é passível de correção. Para aprofundar a discussão, dialogamos com Freire (1987), Garcia e Gelamo (2012) e Greiner (2023). A partir do que se apresenta no texto, compreendemos que o conhecimento emerge do corpo e da experiência, em contraposição às imposições exógenas. O saber, portanto, reside no devir e não apenas na fixação de conceitos, ideias e pessoas.

Palavras-chave: Ensino, Representação, Correção, Filosofia

Abstract:

Given the formative process we go through, it is as if the world were already predefined and complete, leaving us only the task of assimilating representations and reproducing them. This article investigates the concept of *corrective teaching*, which has implications for both objective learning and the subjective and affective dimensions of learners. Through reflections and formative experiences, we aim to understand the role of representation in teaching, drawing on authors such as Bergson (2010), Gelamo (2009), and Gallo (2008). Representation is understood as a reduction of the real, as it imposes a standardized perspective on objects. This logic affects not only the content to be learned but also the people involved, who are seen primarily through their institutional roles. We also include in our discussion contributions from Freire (1987), Garcia and Gelamo (2012), and Greiner (2023). From what emerges in the text, we understand that learning happens through the body and experience, in contrast to exogenous impositions. Knowledge, therefore, lies in becoming, and not merely in the fixation of concepts, ideas, and people.

Keywords: Teaching, Representation, Correction, Philosophy

[1] Mestrando em Educação (UNESP). Bolsista pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). ORCID: 0009-0006-2356-5938

Introdução

Academicamente, o presente texto é categorizado como uma produção sobre o ensino de filosofia – objeto de minha pesquisa. Porém, as relações que aqui são alvo de problematização podem se referir às práticas educativas mais gerais. Na realidade, o cerne deste trabalho são as relações educativas – presentes no ensino de filosofia, mas também em outras práticas de ensino – que se ancoram num paradigma de correções, representações e silenciamento da vida, para afirmação de uma forma de verdade abstrata, idealizada e moralizante. Para atribuir organicidade a essas relações educativas, cunhei o termo ensino de correção, o qual será explorado em diferentes perspectivas ao longo do texto, perpassando as minhas experiências formativas e o diálogo com autores como Bergson (2010), Gallo (2008), Greiner (2023), Freire (1987), Garcia e Gelamo (2012), Gelamo (2009).

O texto se inicia com algumas reflexões e relatos, que são utilizados para dar forma ao problema do texto, e, em seguida, adentra ao campo teórico de maneira aprofundada. Além da introdução, o texto está dividido em quatro seções, a saber: *Ensino de Correção Enquanto Modo de Vida; Filosofia da Representação e a Relação entre Aprendizado e Mecanicismo; O Outro enquanto Representação e o Apagamento do Corpo; Considerações Finais: O aprendizado enquanto Movimento.*

Na primeira seção, destacam-se alguns dos efeitos desse "pensamento de correção" em nossa vida, como a internalização de valores morais. A partir de alguns exemplos de minha vida pessoal, busco apresentar o problema e dar corpo a ele. Na segunda seção, será esmiuçada a lógica do ensino representacional – uma das facetas daquilo que entendemos enquanto "ensino de correção"--, bem como também será feita uma reflexão sobre a necessidade epistemológica de dominar representações e certos mecanicismos como condição do ensino e aprendizagem. Na terceira seção, será feito um contraponto ao ensino representacional e mecanicista, salientando a importância do corpo para o aprendizado. Por fim, na última seção, busca-se trabalhar algumas ideias para valorizar o corpo e um aprendizado para além da assimilação, irrefletida, de representações.

De maneira geral, procuro escapar do saber enquanto abstração pura, concepção que está presente tanto no ensino em geral, e principalmente no ensino de filosofia – que tem destaque no texto. Portanto, é necessário tensionar a lógica da correção, em busca de outras possibilidades tanto para nosso modo de ser e, consequentemente, para o aprendizado.

Ensino de correção enquanto modo de vida

Sem demora, gostaria de iniciar com uma reflexão cotidiana. Não creio que seja necessário recorrer a grandes teorias para reconhecer nossa necessidade de convivência e aceitação. Esse próprio texto é uma evidência disso: escrevo em um idioma, a partir de uma tradição para que possa ser lido e compreendido por outros, dentro dessa mesma tradição. A experiência de isolamento na pandemia também nos traz um exemplo do quanto podemos sentir falta de nosso grupo. A falta de conexões com pessoas, muitas vezes, gera adoecimento físico, mental e espiritual. Além disso, a vida em sociedade nos proporciona o acesso a bens essenciais para nossa sobrevivência. Portanto, ser aceito não é apenas um capricho individual, mas parte de uma necessidade objetiva e subjetiva.

Agora, com base no pressuposto acima, imagine estar apaixonado.[2] Você já esteve/está provavelmente. Mas imagine estar apaixonado por alguém que só te valoriza quando você sufoca sua espontaneidade – alguém que não te enxerga, mas que projeta diferentes expectativas que você tenta atender. Talvez você também não enxergue essa pessoa e, assim como ela, projete um campo de ideais, uma potência que nunca se torna ato. Essa esperança, muitas vezes, é o que te mantém nesse relacionamento.

Substitua essa figura por outra, que também exigiu de você a busca por validação constante. Acredito que não precise ir tão longe, basta lembrar do seu tempo de escola ou até faculdade. Quando é desaprovado recai o peso da culpa. Quando é aprovado experimenta o peso da gratidão, que vem da sensação de ter sido tolerado, aceito por exceção, como também, com a aprovação pode vir o alimento que seu orgulho precisava. Ambos parecem nocivos, de um lado existe a autocobrança e sensação de insuficiência; do outro, o peso em sustentar um padrão e manter-se aceito. Mas, ironicamente, ao que me parece, nenhum dos lados te aceita de verdade. Isso ocorre porque seu valor está condicionado ao papel que você exerce e não propriamente no seu valor enquanto pessoa. Em decorrência disso, você se apaga cada dia mais. Logo, com tantas demandas, a solidão deixa de ser castigo para se tornar refúgio.

A relação que abordamos aqui, pode ser entendida como aquela trabalhada por Paulo Freire em *Pedagogia do Oprimido* (1987) entre oprimidos e opressores. Os opressores podem ser qualquer um que ascenda a uma condição de poder e goze da condição de exploração e manutenção do status quo. Enquanto se impõe uma narrativa ao oprimido, ao qual sua liberdade é alienada para que seja algo pelo qual deve conquistar. A vida do oprimido é, em parte, imposta por seus opressores, o que desumaniza e o anula. Mas é preciso notar que o ser humano não está destinado a isso, pois no mesmo momento que lhe roubam a humanidade, ascende sua necessidade de mudança. Como afirma Freire (1987). essa dualidade se manifesta na vocação do oprimido, que é, ao mesmo tempo "Vocação negada na injustiça [...] Mas afirmada no anseio de liberdade" (p.19). Além disso, os opressores também tomam posse das ciências e tecnologias tendo em vista a dominação da natureza e das pessoas, como afirma Freire (1987):

> Na medida em que, para dominar, se esforçam por deter a ânsia de busca, a inquietação, o poder de criar, que caracterizam a vida, os opressores matam a vida. Daí que vão se apropriando, cada vez mais, da ciência também, como instrumento para suas finalidades. Da tecnologia, que usam como força indiscutível de manutenção da 'ordem' opressora, com a qual manipulam e esmagam (p.30)

Mas vale notar que se trata de um conjunto histórico que constituiu esses hábitos e padrões políticos e sociais, portanto o opressor tornou-se um opressor, mas não nasceu assim. A bagagem que recai sobre nós também pesa em cada um dos sujeitos que as reproduzem e que as transformam em práticas.

[2] Existe uma relação a qual podemos nos submeter, que mesmo que abusiva, ainda nos cativa. Ela pode ser percebida tanto nos relacionamentos amorosos, quanto em outras relações cotidianas. De todo modo, existe o apego, mesmo com àqueles que nos fazem mal, como salienta Paulo Freire, podemos nos "apaixonar" por quem nos oprime."É interessante observar com Memmi, em uma excepcional análise da 'consciência colonizada', se refere à sua repulsa de colonizado ao colonizador mesclada, contudo, de 'apaixonada' atração por ele." (Freire, 1987, p. 32)

Essas práticas mantém o funcionamento das instituições, o que também inclui nossa família e seus costumes. Cria-se um mundo conhecido e seguro, exatamente por conseguirmos prever, mas a partir do momento, que algo ou alguém fere essa "normalidade" entra a necessidade de correção. Essa "ordem" configura-se a partir de ideias preestabelecidas que temos das coisas e das pessoas. Muitas vezes nos afeiçoamos àquilo que nos é apresentado e idealizamos, criando um horizonte para nossas vidas, moldando nosso caráter e personalidade. Contudo, do mesmo modo que usufruímos dos benefícios que esses ambientes, ideias e relações proporcionam, existe o olhar vigilante sobre cada um de nós, atento ao menor deslize. Pois, já se tem crenças solidificadas que não podem ser contrariadas.

A "ordem" pode ser perturbada por uma vestimenta inadequada, mal comportamento, desempenho abaixo do esperado nas tarefas que foram confiadas – isso vale para o núcleo familiar, educacional e no trabalho, que, por sua vez, gera exigências para vestir-se certo, caminhar corretamente, falar somente na hora permitida, não bagunçar e ainda adotar irrefletidamente aquilo que é explicado. Aqueles que se diferenciam e escapam das condutas estabelecidas, que não reproduzem com exatidão as fórmulas criadas por esse mundo, necessitam ser corrigidos. Tudo o que perturba a normalidade deve ser corrigido.

Assim enxergo o ensino/aprendizagem que vivo: nunca perturbe a ordem e a normalidade instaurada. Mas é interessante relembrar as centenas de coisas que aprendi que escaparam dessa lógica, como tocar violão, desenhar, compor, dentre outras coisas as quais tive o momento de experimentar. Foram inúmeras vezes que cantei desafinado, errei acordes, mas não me importava, afinal, minha inspiração para a música nunca foi a excelência técnica, que de nada vale se a música não transmitir verdade. Fiz muitas composições irrisórias, desenhos ridículos, mas a desvalorização dessas obras "falhas" são fruto do olhar atual, pois enquanto aprendia, cada momento foi incrível. Contudo, com o tempo vamos alinhando as técnicas, nos aprimorando e nos tornando exigentes, de tal modo que aquela criança interior que só quer testar e experimentar precisa ser censurada. Com essa "maturidade técnica", aprender torna-se seguir rigorosamente o caminho estabelecido pelas instituições e sociedade. Consequentemente, ensinar torna-se corrigir quando o aprendiz pisa fora em alguma etapa. Por isso, falamos em "ensino de correção", que é aquele que busca manter a ordem e o controle, segundo um padrão de qualidade idealizado para os sujeitos e as produções escolares e acadêmicas. Logo, fomenta a padronização do conhecimento e das pessoas, que, como observamos com Paulo Freire, comporta somente as necessidades do opressor.

Nesse sentido, o ensino de correção é uma ideia viva nas práticas diárias, principalmente quando estamos imersos no campo da educação. A sensação latente dentro dessa linha de aprendizado é a de ser observado e avaliado constantemente. Em minha própria trajetória, percebo o quanto internalizei desse modelo e percebo o quanto está atrelado às minhas estratégias de fuga. No mundo ordenado vivo no ambiente de cobrança e me moldo ao sistema, enquanto, no apagar das luzes, procuro brechas que permitam ser eu mesmo e afrouxar minha culpa de nunca ser bom o bastante. Com isso, acredito que o ensino de correção é um pensamento que forma modos de ser. Ele é moralizante, molda os aspectos do ser, desconsiderando nossas especificidades e trajetória de vida.

Dentre os fatores que participam desse "modo de ser", devemos observar a autodesvalia. Como apontado por Freire, internalizamos o "opressor" (educador, instituição) de tal maneira que passamos a oprimir a nós mesmos internamente.

> A autodesvalia é outra característica dos oprimidos. Resulta da introjeção que fazem eles da visão que deles têm os opressores. De tanto ouvirem de si mesmos que são incapazes, que não sabem nada, que não podem saber, que são enfermos, indolentes, que não produzem em virtude de tudo isto, terminam por se convencer de sua 'incapacidade'. Falam de si como os que não sabem e do 'doutor' como o que sabe e a quem devem escutar. Os critérios de saber que lhe são impostos são os convencionais. (Freire, 1987, p. 32)

Sendo assim, devemos notar que a internalização da violência ocorre através da padronização. A imposição de determinado modo de ser funciona como uma fornecedora de desejos. Já temos estabelecido aquilo que é bom e belo; do mesmo modo, temos estabelecido o bom ensino do ensino ruim, esse estabelecimento se dá através das convenções sociais. Nascemos num mundo no qual já tem suas regras e valores; sendo nós, apenas um único indivíduo, vamos encarnar essas convenções. Essa atitude, longe de ser a ideal, se comporta enquanto um "modo de sobrevivência". Calar-se quando se quer gritar, fingir que concorda apenas para evitar os conflitos, dentre outros desafios do cotidiano. Tudo se apresenta enquanto pronto e precisamos encarnar a prontidão, de preferência, sem contestar. Nessa realidade entre opressores e oprimidos, numa manutenção de uma ordem que apenas tem valor a um grupo pequeno de pessoas, mas que adotamos, o aprendizado se torna monótono, tortuoso. Assim como viver se torna angustiante.

Entre 2014 e 2016, iniciei o curso de direito, não por amor à área, mas principalmente por um diploma de ensino superior. Com o decorrer do curso, me afeiçoei por algumas disciplinas, como também à visão de mundo oferecida pelo campo jurídico. Engajei-me em aprender mais sobre política dentre outros saberes. Mas ainda vivia em aflição, por permanecer inserido na lógica corretiva. O saber, em boa parte, ainda era trabalhado enquanto memorização. Poucos professores buscavam trabalhar com um debate aprofundado sobre os temas e conceitos apresentados. Além do aprendizado engessado, até a perspectiva para o mercado de trabalho não me animava, por não me enxergar na área. De modo geral, a realidade ainda se apresentava enquanto prontidão para mim, com pouca margem para mudança e movimento.

Foi nesse cenário que surgiu meu encantamento pela filosofia. Ao conhecê-la, ela me mostrou uma nova abordagem para o mundo, que, justamente, denunciava esse caráter convencional de nossas crenças e da realidade. Esse impacto filosófico começou quando me apresentaram a Alegoria da caverna de Platão, a partir da qual o professor traçava um paralelo entre a caverna e o curso de direito. Para ele, nossa formação era como viver acorrentado dentro da caverna, lidando com sombras de conceitos — repetições técnicas que não exigiam pensamento, mas adaptação. O aprendizado que tínhamos, dizia ele, era para nos tornarmos técnicos em direito, tendo em vista que muitos professores trabalhavam com os conceitos de maneira superficial. Extremamente afetado pelas provocações filosóficas, fiz uma mudança radical: tranquei o curso de direito, saí do meu emprego e, então, comecei a cursar filosofia na UNESP de Marília.

Contudo, com o passar do curso de filosofia, percebo que "fora da caverna" não havia filosofia, e sim outras convenções e padrões, agora impostos por uma

tradição filosófica acadêmica. A diferença era apenas de linguagem: continuava-se a pensar em sombras, embora conceitualmente mais refinadas. Seja no curso de direito, seja no de filosofia, o ensino e a aprendizagem demonstram um amor pela erudição pura, mas não têm tanto afeto pela vida e suas contradições, pois é no movimento que surge da contradição que conseguimos enxergar a fragilidade dos inúmeros conceitos que nos ensinam. De todo modo, mesmo em um novo ambiente, havia de me podar, em prol de uma convenção. O pensamento permanecia abstrato, desligado da experiência, como se a filosofia devesse pairar acima da vida – e não nascer dela.

Os longos anos de formação me fizeram perceber que estou há tanto tempo preso num formato bem delimitado de pensamento acadêmico, de regras rígidas, que não sei fazer nada diferente daquilo que aprendi. Mesmo se me libertassem das correntes da caverna, talvez não saberia o que fazer com minha liberdade. Toda a espontaneidade e afeto pela vida é silenciada por uma forma de pensar que busca referências em outros autores consagrados, a fim de legitimar o que sinto e dar fundamentação (ou silenciar?) às minhas ideias. Se não encontro nenhum autor já reconhecido academicamente, dificilmente consigo espaço para meus pensamentos – questiono se ainda os tenho. Afinal, dentro da universidade, não é a vida que se torna as condições e as possibilidades do pensamento, e sim os conceitos abstratamente institucionalizados como prática acadêmica.

Sendo assim, a correção torna-se uma espécie de voz interna, que parte das lembranças dos dias que fomos censurados. Ressoa como uma espécie de trauma que teve início de um fator externo que buscou nos corrigir, que após se tornar um hábito, com o processo de internalização, transforma-se numa autocorreção. Tal aspecto relaciona-se com a autodesvalia e internalização do opressor, como vimos com Freire. Além de sentir-se observado, também observamos a nós mesmos para caminhar dentro dos pressupostos já estabelecidos. Se a filosofia é aquela que proporciona o pensamento crítico, o questionamento, então seu papel haveria de ser o de interrogar esses pressupostos em busca de um pensamento autônomo. Mas a filosofia também foi capturada por essa lógica, assim é descartado seu potencial enquanto a cura para os traumas de nosso aprendizado. O que ocorre é a ideia de que exista uma "essência", portanto aquilo que é ou não filosofia.

Para aprofundar essa forma de pensamento acadêmica, exploro, na próxima seção, um pouco da minha rotina educativa de estudante de filosofia: ler e explicar textos, com o viés de comentário. Dentro dessa prática institucionalizada, procuro refletir nas relações entre verdade e erro, relacionando os ideais representacionais que a sustentam.

Filosofia da representação e a relação entre aprendizado e mecanicismo

A leitura e a explicação de textos filosóficos é o cerne da grande maioria dos cursos de filosofia, inclusive de minha própria formação. Dentro da rotina institucional, é possível perceber em que medida essas práticas reproduzem a lógica da correção, distanciando o pensamento filosófico da vida. Não é a vida que dita a veracidade ou potencialidade de um pensamento, mas as representações que os professores e comentadores têm dos textos filosóficos estudados, ou ainda que os filósofos oferecem sobre determinado tema. Aquilo que é valorizado enquanto filosófico no ensino brasileiro é a análise e a explicação, num processo que exige o apagamento das experiências do estudante. De fato, nas diferentes situações de aprendizagem, forjadas pela rotina escolar e acadêmica, os problemas são apenas

questões abstratas que impulsionam o processo de familiarização com os conteúdos filosóficos – sejam eles conceitos, teorias ou sistemas filosóficos. As explicações do professor são a mediação necessária que conduz o estudante ao lugar de aprendizagem desejado pelo docente. Assim, tanto nas universidades, como nas escolas, é preciso reconhecer e apreender corretamente os conteúdos filosóficos, reproduzir um entendimento verdadeiro, objetivo, com pouca ou nenhuma margem para interpretação e criação, afinal as ideias e inspirações autorais distinguem-se de uma tradição de pensamento já consolidado pelas instituições.

Garcia (2021) contesta essa relação educativa, constante na rotina acadêmica, ao problematizar a condição inferiorizada do estudante de filosofia, que não encontra espaço, dentro dos exercícios universitários, para pensar ou oferecer algo que seja *diferente* das representações que o professor e a tradição de comentários já estabeleceram:

> A inferiorização da perspectiva discente fica evidente quando estudantes propõem algo diferente das expectativas de docente. Quem responde diferente, erra. Quem não reproduz, erra. Quem cria, erra. E quem insiste em errar é corrigido através de notas baixas, punições, suspensões ou expulsões. O sistema avaliativo, bem como o uso de punições, funcionam como silenciadores da perspectiva de estudantes. É senso comum que não há saber e nem cultura fora dos currículos oficiais. (Garcia, 2021, p. 36)

O que se considera certo ou errado no processo educativo está condicionado às representações que devem ser repetidas pelos estudantes. Fora dos círculos acadêmicos, não há cultura, conhecimentos e experiências que sejam válidas para pensar. Os padrões políticos, culturais e sociais são aqueles que delimitam as representações a serem assimiladas e reproduzidas por estudantes, professores e currículos. Internalizamos essas representações, ao ponto de abandonar nossas próprias experiências e percepções. Tornamo-nos impostores diante de nós mesmos, pois já não sabemos o que nos é autêntico e aquilo que nos foi imposto. No entanto, o que justificaria o silenciamento das experiências de mundo estudantil e de outras dimensões da vida, a fim de afirmar verdades culturalmente estabelecidas pelo currículo universitário?

No livro, As Duas Fontes da Moral e da Religião, Bergson afirma que as instituições de ensino são parte do elo que nos conecta às nossas obrigações sociais e com a cultura historicamente determinada. Em outras palavras, as instituições oferecem as representações verdadeiras que nos integram ao funcionamento da sociedade, de modo a manter sua ordenação comum:

> Ademais, ela facilitou singularmente as coisas ao intercalar intermediários entre nós e ela: temos família, exercemos um ofício ou uma profissão; pertencemos à nossa comunidade, à nossa vizinhança, ao nosso bairro; e onde a inserção do grupo na sociedade é perfeita, basta-nos a rigor, cumprir nossas obrigações para com o grupo para estarmos em dia com a sociedade (Bergson, 1979, p. 15)

Nesse sentido, uma explicação possível seria a função conservadora das instituições de ensino, inclusive do curso universitário de filosofia, que procura na ordem manter os funcionamentos sociais da sociedade. Além do fator conservador das instituições educativas, nossa passagem por essas instituições cumpre a função de nos proporcionar o acesso a um saber que não é possível adquirir pelos meios

comuns, ou seja, nas práticas espontâneas ou fora do ambiente educacional formal. Em boa parte dos cursos de filosofia no Brasil, temos uma concepção enraizada que busca nos familiarizar com a tradição filosófica, a fim de instaurar uma base histórica sólida – a qual jamais poderia ser adquirida por um estudo informal ou autodidata. Com tal aquisição, supostamente temos um ponto de partida sólido, uma propedêutica necessária para manusear a filosofia sem interpretações equivocadas, de tal modo que nos permite uma análise rigorosa dos textos filosóficos.

Nesse contexto, minha primeira pesquisa foi em Bergson, intitulada "Percepção Pura em Bergson". De fato, minha pesquisa não tinha nada de inovador. Tratava-se apenas de um exercício para aprender a forma correta de ler os textos, bem como as representações socialmente estabelecidas na tradição comentarística do autor. Em outras palavras, eu pesquisava algo que já havia sido feito por outras pessoas de maneira melhor elaborada e aprofundada, o que me trouxe uma crise por não entender meu papel na filosofia. Mesmo que compreenda a necessidade do domínio de filósofos consagrados, não entendia como a habilidade em comentar o Bergson poderia me tornar um filósofo com ideias próprias. Afinal, em que medida a aquisição de representações e o domínio de uma habilidade, leitura e escrita de textos, pelo viés do comentário, me proporcionariam a filosofar futuramente?

Posteriormente, ao me deparar com um texto do Margutti "Filosofia brasileira e pensamento descolonial" (2018), percebi que os hábitos adquiridos apenas faziam valer uma lógica acadêmica vigente na realidade brasileira, conforme apresenta o autor:

> Aqui, o ensino de filosofia nos cursos de graduação é caracterizado pela ênfase nos pensadores europeus e norte-americanos […] desviando o interesse do aluno em relação ao estudo do momento atual e suas implicações filosóficas. Isso tudo é feito com base na justificativa de que, para obter uma boa formação filosófica, é necessário conhecer textos clássicos. (Margutti, 2018, p. 226)

Dessa maneira, vale refletir qual o propósito dessa abordagem e de que modo ela contribui de maneira prática na vida dos estudantes, pois não se tem a pretensão em desenvolver o "filosofar". O ensino de filosofia como vivenciei em minha formação, alimenta a si mesmo no processo de leitura e reprodução dos textos clássicos. Margutti (2018) não dispensa a necessidade de domínio da tradição filosófica, mas aponta que, por si só, ela é insuficiente para uma formação plena: "Esse conhecimento, evidentemente, é necessário, mas não pode ser o único objetivo de um curso de graduação em filosofia, pois, nesse caso, estaremos apenas desenvolvendo as habilidades exegéticas do aluno" (p. 226)

No exercício de algumas funções, é inegável o valor da repetição e apropriação desse legado cultural. Como no exercício da escrita, aprendemos em boa parte através da repetição e do hábito, que nos dá segurança e familiaridade com o idioma. Afinal, para produzir um texto novo, antes é necessário ter lido outros textos. Assim, o mecanicismo – no qual devemos reproduzir fielmente as ideias preestabelecidas – é parte fundamental do processo de formação, logo devemos ter o domínio desse legado, pois é a condição para chegar ao diferente e autoral. Essa abordagem, como observamos, está presente na filosofia, como também em Saviani (2011), para o qual: "A liberdade só será atingida quando os atos forem dominados. E isto ocorre no momento em que os mecanismos forem fixados." (p. 18). A escola e a universidade deveriam ser espaços em que os

estudantes tenham acesso aos saberes eruditos sem que, para isso, precisem sacrificar suas próprias ideias e referências, vindas da cultura popular.

> Cumpre assinalar, também aqui, que se trata de um movimento dialético, isto é, a ação escolar permite que se acrescentem novas determinações que enriquecem as anteriores e estas, portanto, de forma alguma são excluídas. Assim, o acesso à cultura erudita possibilita a apropriação de novas formas por meio das quais se podem expressar os próprios conteúdos do saber popular. (Saviani, 2011, p. 20)

O acesso a qualquer saber ou cultura é, de fato, fundamental. No entanto, quando esse acesso se dá por meio de conteúdos já definidos e centrados na cultura erudita, como evitar que se imponha um saber sobre os demais? Isso parte de um pressuposto de que exista um conhecimento e cultura essencial, o que estabelece uma hierarquia entre os saberes. Assim, outros modos de saber, não somente não são contemplados, como são rebaixados a saberes "rudimentares".

Por outro lado, poderíamos pensar quais os limites da transmissão de representações para desenvolver práticas de pensamento sobre a vida e a realidade. Nossas representações revelam uma perspectiva sobre o mundo, uma maneira de se pôr diante de objetos, pessoas e situações. Nesse sentido, segundo Bergson, nosso corpo delimita nossa representação sobre as coisas: "Nossa representação da matéria é a medida de nossa ação possível sobre os corpos; ela resulta da eliminação daquilo que não interessa nossas necessidades e, de maneira mais geral, nossas funções". (Bergson, 2010, p. 35). Logo, a percepção não visa à contemplação neutra, mas a nossa forma de atuar no mundo. A representação é um recorte da realidade, segundo a nossa conveniência prática, como comenta Goldschmidt sobre Bergson: "[...] é preciso notar na representação, não um enriquecimento do real, qualquer coisa de novo sendo adicionada ao que já está – mas ao contrário uma diminuição do que é" (Goldschmidt, 2002, p. 82). Nada acrescentamos para aquilo que está representado, ao contrário é uma diminuição que orienta nossas possibilidades.

O trabalho feito nessas condições é de uma perspectiva analítica, que circunda o objeto sem necessariamente abordá-lo em sua concretude. Os conceitos tentam se valer de uma generalização, sem nunca se aprofundarem, como afirma Bergson: "Os diversos conceitos que formamos das propriedades de uma coisa, portanto, desenham em volta dela outros tantos círculos bem mais largos, nenhum dos quais se aplica a ela exatamente." (2006, p. 194). Ademais, a exigência que se tem nesse processo parte de uma concepção abstrata sobre as coisas e mantém-se nesse estado. Portanto, se tomarmos o sentido bergsoniano de representação, os estudantes estão assimilando uma redução do real, principalmente quando se tornam dependentes da explicação do professor e do próprio filósofo.

Além disso, a representação atua sobre a identidade do objeto, ao pressupor que sua percepção deve ser a mesma para todas as pessoas. Com isso, reduz-se a possibilidade de diferença, já que tudo passa a ser enquadrado como semelhante ou oposto a um modelo previamente estabelecido. A esse respeito, Gelamo (2009) constatou, a partir de um estudo de Deleuze que "a representação contribui para que os pressupostos do pensamento se mantenham sempre os mesmos, variando apenas entre dois extremos: entre aquilo que é análogo e aquilo que é o oposto" (p. 91). Segundo essa concepção, existe uma verdade universal a ser assumida sobre todas as coisas, desconsiderando o objeto em si e as diferentes percepções.

A partir da noção de uma representação que define o objeto, a recognição entra enquanto o retorno ao mesmo pensamento, configurado num mesmo parâmetro para todos. O que instaura um conforto em relação ao mundo quando já se tem definido aquilo que se deve pensar, o como se deve pensar. Portanto, para todos os problemas, frutos da mesma prontidão instaurada pelas representações preestabelecidas, também proporciona respostas de antemão. A recognição é reconhecer essa natureza, como afirma Gelamo (2009):

> Nesse sentido, a recognição conserva aquilo que é essencial como pressuposto: o modelo do bom, do belo, do verdadeiro, do importante etc. e recorre a esses modelos para encontrar soluções para os problemas, tranquilizando o pensamento: com esse pressuposto, o pensamento *reconhece* o que é importante pensar, por que é importante pensar, de que modo deve-se pensar aquilo que é importante pensar e o que é necessário pensar para atingir o ideal do pensamento. A recognição estaria, então, marcada pela representação que tem por pressuposto a *identidade*, entendida como correspondência entre o conceito e a coisa, como fundamento do pensamento. (Gelamo, 2009, p. 90-91)

Sendo assim, aprender é ter o domínio dessas representações e reconhecê-las, assimilar e trilhar o mesmo caminho que já foi trilhado. Esse cenário torna evidente que o pensamento autônomo e diferente não encontra seu espaço ou fomento, mas apenas a reprodução daquilo que já é sabido. Assim, temos a ideia do erro, quando a afirmação do objeto escapa da representação conhecida: "O erro vem de uma falsa representação – uma falha no bom senso que toma o senso comum de forma bruta – caracterizada por uma falha na percepção e pelo falso reconhecimento." (Gelamo, 2009, p.91). Mas se considerarmos a ideia da representação enquanto um recorte relevante a determinado corpo, o erro torna-se possível de ser questionado. Sob a luz dessas ideias apresentadas, o ensino de correção demonstra limites evidentes quando se trata em desenvolver um conhecimento abrangente sobre as coisas.

A associação do conhecimento com a aquisição de representações faz parte de uma forma de pensar que tem como princípio a recognição – condição que será explorada na próxima seção.

O outro enquanto representação e o apagamento do corpo

No texto *Eu, o outro e tantos outros: educação, alteridade e filosofia da diferença,* Gallo (2008) perpassa por filósofos como Descartes, Sartre num trabalho para pensar a respeito da nossa relação com o outro na educação. Dentre os filósofos que contribuem para essa discussão, inspirado em Deleuze, Gallo(2008) denuncia o domínio da "filosofia da representação" no Ocidente, na qual o pensamento é sempre uma recognição. A filosofia da representação, que vem desde Platão, está imbuída da ideia de que as coisas devem ser conhecidas em essência. Assim, para conhecer não é preciso lançar-se no mundo, afinal, sob a perspectiva da razão nossos sentidos podem nos enganar. Apenas aprendemos com o domínio conceitual que deve condizer com a verdade universal. Portanto, conhecer é uma repetição, não uma novidade. Pode dispensar a curiosidade, tentativa e exploração. Diante disso, o papel do professor ou dos livros clássicos de filosofia – enquanto autoridades – é transmitir ao estudante as mesmas representações sobre a realidade, que, para além do senso comum, é a correta. Apesar de reconhecer que muito daquilo que aprendi foi nesse molde, essa abordagem reproduz uma relação mecanicista entre o professor e o estudante na busca do conhecimento. Essa forma

de compreender os atos de ensinar e aprender condiz com aquilo que chamamos aqui de ensino de correção. Garcia e Gelamo (2012), que observaram esse mesmo fenômeno, pontuam que o sentido do aprendizado – nessas circunstâncias – não surge dos sujeitos, mas da recognição:

> A representação está vinculada à tradição de ensino que oferece os conceitos prontos para problemas resolvidos que não permitem ao aluno pensar esses mesmos problemas de forma diferente. Nesse sentido, o pensamento estaria resumido a um tipo de recognição, pensar o que já foi pensado (p. 57)

Quando o aprendizado se volta a pensar o que já foi pensado, facilita o estabelecimento de parâmetros àquilo que os estudantes devem desenvolver e aplicar nas provas. As avaliações mensuram o potencial do professor, da escola e dos estudantes e de maneira objetiva projetam a qualidade da educação. Mas pelo modo que isto opera, outro fator também é internalizado, pois por um lado o professor(a) é um conceito, que ensina conceitos. Do outro lado, o estudante é o receptáculo e ambos são vistos como representações. O mesmo tratamento que recebemos é aquele que adotamos e reproduzimos. O professor ensinará tendo como eixo a si mesmo, interpretando o que os estudantes a partir daquilo que ele pensa. Gallo (2008) explora essa noção do outro no processo de ensino/aprendizagem, sendo os estudantes, segundo essa visão, apenas representações:

> O problema é que, como já foi apontado, no âmbito da filosofia moderna hegemônica o outro é uma representação. Quando falo do outro, não falo senão do eu, como eu o represento. E resta que o outro nada mais é do que uma ficção, um produto de meu pensamento. Assim, o educador que planeja sua ação para os outros não tem em mente ninguém mais do que ele mesmo. Ele educa a sua semelhança, sendo o outro uma representação sua. Ele define, de antemão, o outro como o mesmo […] Para ele, a educação sempre trata o outro – a criança – como instrumento; isto é, objetifica o outro, o fere no âmago de seu ser, sua liberdade na medida em que o trata como coisa (Gallo, 2008, p. 7)

Dessa maneira, o outro não é identificado enquanto presença, mas projetamos sobre ele antecedentes que se quer sabemos se pertence a essa pessoa. E para ensinar aquilo que é correto de antemão já visualizam os limites dos estudantes, dando a eles as simplificações do objeto de estudo. Garcia e Gelamo (2012), ao observar as apostilas do Ensino Médio para as escolas públicas de São Paulo, notaram que o material era apenas uma versão simplificada daquele recebido pelo professor. Assim, eles concluíram:

> Essa relação subtende que o estudante por si só não tem condições de realizar as mesmas leituras que seu professor e precisa que ele apresente ao aluno um pensamento já pronto ou mais 'simplificado', sobre determinado assunto ou pensamento filosófico, imaginando que o próprio aluno não seja capaz de fazê-lo (Garcia; Gelamo, 2012, p. 49-50).

O material do professor, já é um recorte, uma representação, daquilo que foi estipulado pelo Estado. Logo, pegam esse conteúdo e fornecem uma cópia reduzida ao professor(a). Consequentemente, o material recebido pelos estudantes é a cópia da cópia. Com isso, além de desconsiderar as particularidades de cada sujeito, ainda servem um material didático pouco proveitoso. Essas apostilas são efeito de

um projeto de padronização do ensino que desenrola num aprendizado puramente abstrato.

De todo modo, a padronização exige domesticar o outro como afirma Gallo (2008) "No contexto da educação, o outro é tomado como objeto, seja numa educação autoritária, que deliberadamente quer 'domesticar' o outro, mas também numa educação liberal, que deseja 'respeitar' o outro, tolerá-lo" (p. 8). Assim, cria-se uma espécie de violência simbólica, que gera o silenciamento de professores(as) e estudantes, tão prejudicial quanto a educação autoritária. Pois, no viés liberal mascara a dificuldade que se tem em trabalhar as diferenças. Apesar disso, as instituições de ensino se esforçam em acolher o outro, mas no plano discursivo/conceitual. Então, não se vive de fato a diferença, é apenas outra representação, segundo Gallo:

> Na filosofia da representação, a diferença é tematizada, mas ela é vista sempre como conceito, portanto como representação […] Ou, para dizer de outro modo, no âmbito da filosofia da representação quanto mais falamos no outro ou na diferença mais negamos o outro, como negamos a diferença (2008, p. 9-10)

O necessário para nos aproximarmos de viver a diferença com o outro – até com nós mesmos – é entender os corpos. Greiner (2023) trabalha com temas como as diferenças, e, ao dialogar com William James, observa: "De acordo com James, o único modo de conhecer é conhecer corporalmente, pois a mente emerge do corpo e de nenhum outro lugar. São as singularidades corporais que acionam o modo como o conhecimento se organiza" (2023, p .21). O ensino representacional negligencia a dimensão prática do conhecimento, tratando-a como algo neutro e dissociado dos corpos que a produzem. Nosso corpo busca aprender para maximizar sua vivência no mundo, não se aprende apenas para contemplar, como podemos conferir com Bergson (2006) "[…] Geralmente, não visamos conhecer por conhecer, mas conhecer para tomar partido, para extrair um proveito, enfim, para satisfazer um interesse" (p. 205)

Dada a importância do corpo para aprender, é necessário observar que nem todos os corpos se encaixam nos moldes esperados pelo ensino tradicional, embora tente-se, a todo custo, fazer com que se encaixem. Não tenho o intuito de me aprofundar na *teoria crip*, mas é proveitoso debruçar sobre o que ela diz, ao pensarmos num mundo já consolidado com determinado padrão epistemológico e cultural. Podemos entender *crip* na sua tradução do inglês aleijar como também articula Greiner (2023) para o sentido da palavra e este movimento:

> Minha proposta ao apresentar essa rede de corpos crip/creepy (arrepiante, assustador, estranho) tem em vista fortalecer a hipótese de que produzir conhecimento (e conhecer) é sempre um movimento que parte de um corpo – por mais frágil e debilitado que seja -, de modo a instaurar novos modos de existência ou, como preferem alguns autores, novas formas de vida (p. 11)

Mas para sustentar um saber e aprendizado que não se pautem nos saberes e cultura consolidados, existe o desafio de ultrapassar a lógica da correção e da performance. Isso nos remete às noções que o capitalismo nos imprime e fomenta, aplica seus valores sob diversos meios e define aquilo que é desejável. As avaliações e produtividade de modo geral são fundamentais nesse contexto, o que põe a performance como regra. Mas são requisitos e metas exógenas, não partem dos corpos que estão sendo avaliados. Essa vida performática é sempre fonte de angústia e ansiedade, por estabelecer parâmetros inalcançáveis. Como gostaria de

destacar com Greiner(2023), essa relação de poder subjuga outros modos de existência que não se encaixam adequadamente nos requisitos impostos, que por sua vez constituem uma moral:

> Como tantos autores já apontaram, o colonialismo, o capitalismo e outras fontes de poder são cascatas inesgotáveis de metáforas com habilidade para envenenar pouco a pouco, instaurando referências que induzem ao que deve ser considerado correto, saudável, admissível, produtivo e desejável. O que foge a esses parâmetros é reiteradamente lançado em categorias abjetas, para ser descartado, exaurido, subalternizado, considerado indigno, perigoso ou simplesmente desprezível. Isso vale para pessoas, movimentos, imagens e pensamentos (Greiner, 2023, p.15)

A disputa pela verdade é central nas instituições de ensino, e aquela que vence legitima a punição pelo erro dos estudantes e professores(as). Mas o conhecimento se condiciona a partir de quem conhece, segundo o perspectivismo, logo o conhecimento correto não pode ser afirmado para todos universalmente. O que coloca sob parênteses a transmissão de um saber ou cultura prévios. Pois, a educação que abordamos, até então, se encaixa naquilo que Paulo Freire (1987) coloca enquanto "educação bancária":

> A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. […] Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são depositários e o educador o depositante. (1987, p. 37).

A educação feita sob esse prisma se esvazia de sentido e significado para os estudantes. Além de não dialogar com as experiências dos estudantes, a concepção bancária fortalece a percepção do outro enquanto objeto.

Assim como Greiner aponta (2023, p.20-21), a saída pode ser desafiar as referências e categorias dadas e voltarmos até a gênese de quando o conhecimento estava sendo formado. Num processo estranho, na qual até a escrita pode ser reavaliada. Uma nova visão sobre o conhecimento que não trabalhe com ele enquanto um objeto oculto ou distante, uma representação exógena. Dessa forma, há a necessidade de conhecer indo até as coisas, para além daquilo convencionado como "normal", o que possibilita afirmar a existência dos diversos corpos e do conhecimento enquanto devir.

Considerações finais: o aprendizado enquanto movimento

Para além daquilo que temos enquanto horizonte, percebo de maneira latente o quanto internalizei, ao longo desses anos, os padrões que me colocaram. Sinto a necessidade constante de validação, pois se a representação não é minha, tento reproduzi-la o mais próximo possível da versão idealizada pelas instituições e professores. Aprender se aproxima de repreender a si mesmo e pronunciar tudo de maneira objetiva, sem espaço para tentativa e erro, não há espaço para a criatividade. Como conferimos com Freire (1987) "Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta distorcida visão de educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber." (p. 38). Criar e transformar é estar na realidade, da mesma maneira, que as representações são uma redução do objeto, o aprendizado é uma oportunidade de descoberta. Isso problematiza não só a relação com o saber, bem como a relação com o outro, pois aprendemos – e muito

– quando conseguimos vivenciar as diferenças e confrontar as perspectivas que colidem sobre uma mesma coisa. Portanto, ainda devo salientar outra passagem de Freire (1987), que encarna a educação enquanto problematização e mudança:

> Aí se encontram raízes da educação mesma, como manifestação exclusivamente humana. Isto é, na inconclusão dos homens e na consciência que dela têm. Daí que seja a educação um que-fazer permanente. […] Sua "duração" – no sentido bergsoniano do termo – como processo está no jogo dos contrários, permanência-mudança. Enquanto a concepção "bancária" dá ênfase à permanência, a concepção problematizadora reforça a mudança (p. 47).

No âmbito da linguagem representacional, apenas imobilizamos a vida, o que também nos remete ao modo que lidamos com o outro a partir de conceitos preexistentes, sem nunca estar aberto de fato ao que se apresenta. Muito se pode falar sobre qualquer coisa, dizer verdades sobre o mundo e ainda querer colocá-las como imposição. Mas quem manuseia as palavras, e diz suas verdades, já teria se aventurado, de fato, na experiência para colocar a prova suas crenças, longe do âmbito textual, mas experimental? Bergson (2006), coloca sua crítica à inteligência a partir desse âmbito, assim como na linguagem e convenções sociais, o saber exige ir até as coisas:

> Quem quer que se tenha desprendido das palavras para ir às coisas, para reencontrar-lhes as articulações naturais, para aprofundar experimentalmente um problema, sabe bem que o espírito caminha então de surpresa em surpresa. Fora do domínio propriamente humano, quero dizer social, o verossímil quase nunca é verdadeiro (p.93)

No momento em que estou na universidade redigindo longos textos, com base no filósofo já consagrado e apoiado em seus comentadores, exerço um esforço em entender e pensar nas palavras que uso. Mas nada de interno – verdadeiramente meu – deve emergir. Porque a representação não foi gerada num processo que dialoga entre sua subjetividade e a objetividade. Exigem a criação de um intelectual, que pouco importa seus afetos, dores e afins, desde que saiba discursar e escrever com polidez. Certamente, me refiro a mim, que reconheço que ao atuar enquanto professor, vou ter maior facilidade – tanto por ter sido formado assim, como pelas condições institucionais – em ensinar de modo explicativo, representacional. Exigir que reproduzam numa atividade para corrigi-los em seguida. Muito já escutei sobre o desinteresse de boa parte dos estudantes nas escolas, mas estamos percebendo-os de fato? Ou então, conseguimos perceber a nós mesmos enquanto aprendemos? Mostrar-se vulnerável não é um risco, mas um passo pedagógico. Pois a forma que tratamos a nós mesmos, que permitimos nos aceitar sem censura, também é como viveremos com o outro.

A concepção bancária, além de desumanizar os estudantes, assume que a função deles é puramente passiva. Cabe aos educadores, enquanto detentores das representações "corretas", narrar a realidade para esses estudantes. Paulo Freire (1987) explicita essa natureza da educação bancária enquanto:

> Narração de conteúdos que, por isto mesmo, tendem a petrificar-se ou a fazer-se algo quase morto, sejam valores ou dimensões concretas da realidade. Narração ou dissertação que implica num sujeito - o narrador - e em objetos pacientes, ouvintes - os educandos (p.37).

A educação sob essa perspectiva é morta, no sentido de supervalorizar os conceitos acima das situações pelas quais eles deveriam servir; exigir uma postura robótica dos estudantes, como para si mesmo no processo de ensino. O esforço máximo feito pelo educador é a simplificação para tornar as representações palatáveis, e facilitar seu depósito. O "erro" ou "acerto" serve como diagnóstico - segundo essa abordagem educativa - para verificar se esse depósito foi feito com êxito. Assim é mensurado o grau de sucesso de forma quantitativa com conceitos numéricos, sendo o "zero" o fracasso do estudante ou até mesmo do professor(a)/ instituição. Enquanto o "dez" afirma que o sistema educacional funciona, mas se a educação não olha diretamente para o objeto, apenas para suas representações, o conceito "dez" corresponde apenas a um aprendizado superficial e abstrato. Portanto, mesmo com o maior êxito que um estudante ou instituição possa ter, não existe garantia de que esse aprendizado possa causar qualquer transformação efetiva no mundo.

Ademais, o ensino representacional nunca erra. Quem erra são os estudantes, os professores ou até mesmo as escolas e as universidades – que adotam involuntariamente um formato e também se veem alvo de punição caso não atinjam as metas. Portanto, o problema não é o "erro", mas a estrutura que nos mantém nessa relação. Ao contrário, errar é parte necessária para o aprendizado – se é que podemos afirmar que o erro existe. Mas nesse contexto, a falha se torna responsabilidade individual, assim, cabe ao sujeito os caminhos para a superação, num processo solitário. Mesmo que tenha os textos, explicações e afins, a produtividade acadêmica/escolar é solitária e ao mesmo tempo invasiva, por cercear nosso pensamento e modo de ser. O prejuízo não se encontra apenas na educação, mas afeta nossas vidas para além do ambiente institucional de ensino. Por fim, pensar acerca do ensino de correção, também é buscar, por meios a partir dos quais seja possível, existir o mínimo de bem-estar no processo de aprendizagem, no qual, poderemos voltar para casa e dormir em paz, sem ter encarnado uma voz interna de julgamento constante, afirmando nossa insuficiência.

Referências bibliográficas

BERGSON, H. **Matéria e Memória: ensaio da relação do corpo com o espírito.** Tradução de Paulo Neves. 4º ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

BERGSON, H. **As Duas Fontes da Moral e da Religião.** Tradução de Nathanael C. Caixeiro. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978

BERGSON, H. **A evolução criadora**. Tradução: Adolfo Casais Monteiro. São Paulo: Ed. UNESP, 2010

BERGSON, H. **O pensamento e o movente: ensaios e conferências.** Tradução: Bento Prado Neto. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** 17ª Ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

GALLO, S. **Eu, o outro e tantos outros: educação, alteridade e filosofia da diferença**. In: Anais do II Congresso Internacional Cotidiano, Diálogos sobre Diálogos, 2., Rio de Janeiro, 2008.

GARCIA, A. **A filosofia e seu ensino podem colaborar para adiar o fim do mundo?** Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2021.

GARCIA, A.; GELAMO, R. **Repensando o lugar da representação, da transmissão e da experiência no ensino de Filosofia.** Filosofia e Educação, p. 46-63, v.4, nº1, Abril/Set. 2012.

GELAMO, R. **O ensino da filosofia no limiar da contemporaneidade: O que faz o filósofo quando seu ofício é ser professor de filosofia?** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

GOLDSCHMIDT, V. Cours sur le premier chapitre de Matière et mémoire. In: Frédéric Worms (éd.), **Annales bergsoniennes I: Bergson dans le siècle**. Paris: PUF, 2002

GREINER, C. **Corpos Crip: instaurar estranhezas para existir.** São Paulo, Editora N-1, 2023.

MARGUTTI, P. **Filosofia brasileira e pensamento descolonial**. Sapere aude, Belo Horizonte, v. 9, n. 18, p. 223-239 jul./Dez. 2018.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica**. 11º Edição. São Paulo: Autores Associados, 2011.

Recebido em: 06/2025
Aprovado em: 07/2025