

 **A relação entre o ensino de filosofia e os problemas do chão da escola como forma de descolonização**

*Amanda Veloso Garcia**
*Iraceles Ishii dos Santos***

Resumo: Ainda que predomine uma visão tecnicista e antifilosófica do ensino de Filosofia no Brasil, os problemas do chão da escola insistem em desafiar o cotidiano escolar de docentes e estudantes. Nesse artigo, temos como objetivo mostrar a importância de um ensino de Filosofia filosófico e que esteja atento aos problemas da realidade escolar e brasileira para a descolonização dos conhecimentos, mas também para o enfrentamento das exclusões e opressões tão presentes no Brasil. Primeiramente apontaremos aspectos de colonialidade na formação e no ensino de Filosofia hegemônico no que diz respeito aos currículos, metodologias, conceitos e problemas. Em um segundo momento, a partir de nossas experiências como docentes da Educação Básica pública, discutiremos vivências nesses espaços que nos forneçam um olhar sobre possíveis problemas filosóficos que envolvam nosso território, tais como o racismo, a misoginia, a fome, entre outros. Por fim, apresentaremos alguns desafios para um ensino de Filosofia conectado ao território. A proposta que defenderemos consiste em conceber os problemas que surgem no chão da escola como os temas a serem tratados na disciplina de Filosofia, promovendo um ensino filosófico e sensível às demandas e sujeitos locais.

Palavras-chave: Ensino de Filosofia; Descolonização; Território; Problemas Filosóficos

* Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). Professora em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ). E-mail: amanda.garcia@ifrj.edu.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4460179213419650>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4959-8256>.

** Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). Professora em Governo do Estado de São Paulo (SP). E-mail: iracelesishii@outlook.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2237547749267654>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6693-9964>.

The relationship between the teaching of philosophy and problems on the school floor as a form of decolonization

Abstract: Even though a technicalist and anti-philosophical view of Philosophy teaching in Brazil predominates, problems on the school floor insist on challenging the daily school life of teachers and students. In this article, we aim to show the importance of philosophical Philosophy teaching that is attentive to the problems of the school and Brazilian reality for the decolonization of knowledge, but also for confronting the exclusions and oppressions that are so present in Brazil. Firstly, we will point out aspects of coloniality in the formation and teaching of hegemonic Philosophy with regard to curricula, methodologies, concepts and problems. In a second moment, based on our experiences as public Basic Education teachers, we will discuss experiences in these spaces that provide us with an insight into possible philosophical problems involving our territory, such as racism, misogyny, hunger, among others. Finally, we will present some challenges for teaching Philosophy connected to the territory. The proposal we will defend consists of conceiving the problems that arise on the school floor as themes to be addressed in the Philosophy discipline, promoting philosophical teaching that is sensitive to local demands and people.

Keywords: Teaching Philosophy; Decolonization; Territory; Philosophical Problems

La relación entre la enseñanza de la filosofía y los problemas desde el piso de la escuela como forma de descolonización

Resumen: Aunque predomina una visión tecnicista y antifilosófica de la enseñanza de la Filosofía en Brasil, los problemas desde el piso de la escuela insisten en desafiar la vida escolar diaria de profesores y estudiantes. En este artículo, pretendemos mostrar la importancia de una enseñanza de la Filosofía atenta a los problemas de la escuela y de la realidad brasileña para la descolonización del conocimiento, pero también para enfrentar las exclusiones y opresiones tan presentes en Brasil. En primer lugar, señalaremos aspectos de la colonialidad en la formación y enseñanza de la Filosofía hegemónica en lo que respecta a planes de estudio, metodologías, conceptos y problemas. En un segundo momento, a partir de nuestras experiencias como docentes de Educación Básica

pública, discutiremos experiencias en estos espacios que nos permitan vislumbrar posibles problemáticas filosóficas que involucran nuestro territorio, como el racismo, la misoginia, el hambre, entre otras. Finalmente, presentaremos algunos desafíos para la enseñanza de la Filosofía conectada al territorio. La propuesta que defenderemos consiste en concebir los problemas que surgen en el ámbito escolar como temas a abordar en la disciplina Filosofía, promoviendo una enseñanza filosófica sensible a las demandas y personas locales.

Palabras clave: Ensino de Filosofia; Descolonização; Território; Problemas Filosóficos

Introdução

No cotidiano das escolas é possível notar a predominância de uma visão conteudista de ensino que tem como cerne a reprodução de conceitos e teorias dos currículos, mesmo admitindo-se que essa concepção seja malsucedida. No caso do ensino de Filosofia isso implica em ter a história da Filosofia ocidental hegemônica como centro. Tal concepção pode resultar em um ensino que ignora ou desincentiva as formas próprias de pensamento dos/as estudantes, além de ignorar os problemas do território, em âmbito nacional e local, especialmente quando o ensino é pautado exclusivamente nas filosofias de homens brancos europeus.

Neste artigo, pretendemos discutir a relação entre um ensino de Filosofia colonizado, que ignora os problemas de nosso território, com a crise da educação. Inicialmente faremos essa discussão a partir da análise de aspectos gerais acerca do ensino, apontando para a importância deste ser entendido como uma Filosofia, fomentando o filosofar tanto por parte dos/as docentes quanto dos/as estudantes. Em um segundo momento do artigo, traremos algumas reflexões sobre os problemas do chão da escola. Defenderemos que apenas um ensino de Filosofia que seja de fato filosófico pode contribuir para a descolonização. Acreditamos que discutir questões filosóficas que pertençam ao nosso território, ao permitir romper

com a inferiorização do pensamento dos/as colonizados/as, possa colaborar e não agravar a crise do ensino em nosso país.

Problemas filosóficos e território: aspectos sobre a colonialidade no ensino de Filosofia

A formação universitária na área da Filosofia, e, conseqüentemente, o ensino de Filosofia na Educação Básica, refletem o eurocentrismo e o patriarcalismo da sociedade brasileira. Essa perspectiva eurocêntrica e patriarcal tem suas raízes no colonialismo e permanece presente devido à *colonialidade do poder*. Ainda que o colonialismo seja um acontecimento histórico que tem início e fim demarcados, sua influência ainda hoje perdura por estabelecer um “padrão de poder mundial”, cujo principal eixo é caracterizar e hierarquizar os povos a partir da invenção da categoria de “raça”, que, como ressalta o peruano Aníbal Quijano, “nasce com a “América”” (2014, p. 106). Este novo padrão de poder mundial que se origina com o colonialismo é chamado de *colonialidade do poder* (Quijano, 1997) e está intrinsecamente ligado à colonialidade do ser e do saber. Como explica Ramón Grosfoguel (2010, p. 467): “a colonialidade permite-nos compreender a continuidade das formas coloniais de dominação após o fim das administrações coloniais, produzidas pelas culturas coloniais e pelas estruturas sistema-mundo capitalista moderno/colonial”. A divisão império/colônia transcende o colonialismo através das relações globais de poder, saber e acumulação de capital. Ainda hoje os povos que foram e continuam sendo explorados, inferiorizados e criminalizados são os mesmos do período colonial. Como explica Quijano:

A globalização em curso é, em primeiro lugar, a culminação de um processo que começou com a constituição da América e do capitalismo colonial/moderno e eurocentrado como um novo padrão de poder mundial. Um dos eixos fundamentais

desse padrão de poder é a classificação social da população mundial de acordo com a idéia de raça, uma construção mental que expressa a experiência básica da dominação colonial e que desde então permeia as dimensões mais importantes do poder mundial, incluindo sua racionalidade específica, o eurocentrismo. Esse eixo tem, portanto, origem e caráter colonial, mas provou ser mais duradouro e estável que o colonialismo em cuja matriz foi estabelecido. Implica, conseqüentemente, num elemento de colonialidade no padrão de poder hoje hegemônico (Quijano, 2005, p. 117).

A colonialidade consiste no padrão de poder hegemônico na atualidade e estrutura o sistema-mundo em que vivemos a partir da ideia de raça, o que serviu para legitimar práticas antigas de dominação e em benefício exclusivamente dos mesmos grupos sociais, continuando o projeto imperial. Desse modo, a “elaboração intelectual do processo de modernidade produziu uma perspectiva de conhecimento e um modo de produzir conhecimento que demonstram o caráter do padrão mundial de poder: colonial/moderno, capitalista e eurocentrado” (Quijano, 2005, p. 126). Dessa maneira, a dominação colonial desembocou em *epistemicídio*, isto é, a exclusão da epistemologia de povos não dominantes por meio de escravidão, evangelização, doenças, escolarização, genocídio ou até mesmo devastação ambiental. Contudo, a dominação colonial estabeleceu a *colonialidade do ser* a partir da criação de identidades raciais, a *colonialidade do saber* a partir do eurocentrismo como racionalidade específica e superior, e a *colonialidade do poder* através da exploração e divisão do trabalho. Estes três aspectos fundamentaram a colonização e permanecem nas relações contemporâneas. Ramón Grosfoguel considera que:

O racismo/sexismo epistêmico é um dos problemas mais importantes do mundo contemporâneo. O privilégio epistêmico dos homens ocidentais sobre o conhecimento produzido por outros corpos políticos e geopolíticas do conhecimento tem gerado não

somente injustiça cognitiva, senão que tem sido um dos mecanismos usados para privilegiar projetos imperiais/coloniais/patriarcais no mundo. A inferiorização dos conhecimentos produzidos por homens e mulheres de todo o planeta (incluindo as mulheres ocidentais) tem dotado os homens ocidentais do privilégio epistêmico de definir o que é verdade, o que é a realidade e o que é melhor para os demais. Essa legitimidade e esse monopólio do conhecimento dos homens ocidentais têm gerado estruturas e instituições que produzem o racismo/sexismo epistêmico, desqualificando outros conhecimentos e outras vozes críticas frente aos projetos imperiais/coloniais/patriarcais que regem o sistema-mundo (Grosfoguel, 2016, p. 25).

A maneira mais evidente de notar essa predominância euro-patriarcal na área da Filosofia no Brasil é olhar para os currículos. É possível notar a presença majoritária de homens brancos europeus, quando esta não é exclusiva. Isto pode ser percebido também na maneira como a história da filosofia ocidental é vista no Brasil. Há uma compreensão senso comum, que se reflete nos currículos, de que não temos filósofos/as por aqui, ou que é preciso primeiro que a formação insira os/as brasileiros/as na história da Filosofia ocidental para que possamos aprender a filosofar, sob o risco de “arrombar portas abertas” – frase bastante repetida nas graduações da área.

Um dos pressupostos da compreensão de que o ensino de Filosofia deve se pautar exclusivamente na história da Filosofia ocidental é a crença de que não há filosofia brasileira, pois supõe-se que é necessário inserir brasileiros na “racionalidade universal”. Apenas no intuito de apresentar algumas formas dessa ideia acerca da filosofia brasileira, segue a seguir um escrito de 1888, Tobias Barreto (1990, p. 237-240, *italico* nosso):

Não há domínio algum da atividade intelectual em que o espírito brasileiro se mostre tão acanhado, tão frívolo e infecundo como no domínio filosófico. [...] Se nas outras esferas do pensamento, somos uma

espécie de antropóides literários, meio-homens e meio-macacos, sem caráter próprio, sem expressão, sem originalidade – no distrito filosófico é ainda pior o nosso papel: não ocupamos lugar algum; não temos direito a uma classificação. [...] *o Brasil não tem cabeça filosófica.*

Em 1899, Farias Brito traz outro exemplo desse argumento: “Uma civilização que começa não pode competir com civilizações já amadurecidas na luta... Para a elaboração de grandes construções filosóficas, originais e fecundas, é indispensável o concurso do tempo” (Farias Brito, 1899, p. 307). A afirmação de que o Brasil é “imaturo” no campo das construções filosóficas é consequência de uma compreensão do território restrita à colonização, haja vista que o território já era habitado há séculos por povos que tinham suas próprias filosofias e metodologias de filosofar.

Em 1917, em outro exemplo de João Ribeiro a população brasileira é definida da seguinte forma:

Não está no temperamento nem nas virtudes de nossa raça o culto da philosophia. Entre nós, um philosopho seria coisa anomala, sem antecedencias normaes, a classificar entre os productos teratologicos da espécie. Não se comprehende, de facto, que surja um individuo, integralmente composto, fóra da tradição, do habitalismo ou da historia de nossas gentes. Portugal, nem o Brasil, jamais contribuiu para as investigações transcendentales. E, seja curteza de vista ou repugnância natural, não ha raça mais refractaria á metaphysica que a nossa. O nosso idealismo não se alonga muito da terra, nem vae além dos mais próximos planetas; e, fóra da poesia condoreira e do gongorismo dos epithetos, ninguém se preocupa do *infinito*. [...] Não temos, pois, propriamente nenhum philosopho (Ribeiro, 1917, p. 2).

O pensamento brasileiro é reduzido à realidade prática, como algo negativo ao desenvolvimento da racionalidade. Em outras versões desses

argumentos, o povo brasileiro é visto como reduzido ao lado emocional, e/ou não tem pensamento sistemático, e/ou não tem habilidade para a metafísica, o que às vezes aparece associado à herança da miscigenação, entre outros. Nestes argumentos supracitados é possível perceber que é pressuposta a compreensão da Europa como o progresso da humanidade. Além disso, também é possível perceber o racismo epistêmico.

No Brasil, se afirmar filósofo é um verdadeiro tabu. Como explica Gonçalo Armijos Palácios (2004, p. 70) no livro *De como fazer filosofia sem ser grego, estar morto ou ser gênio*, "Várias vezes tenho visto insinuar que para fazer filosofia a pessoa tem de ser gênio. (Isto está implícito na menção dos clássicos como gênios). Há inclusive um certo pudor nos que ostentam um diploma em filosofia de chamar-se a si mesmo filósofos. "Não - dizem -, eu sou 'professor' de filosofia". Se aqueles/as que são formados/as em Filosofia muitas vezes não se sentem filósofos/as, por não se identificarem com as filosofias estudadas ou por serem incentivados exclusivamente ao estudo da Filosofia europeia, como poderão fomentar o filosofar com os/as estudantes na educação básica ou mesmo como poderão ver tais estudantes na posição de filósofos/as? Ou ainda, como poderão possibilitar que os/as estudantes, de fato, filosofem sobre os problemas de nosso território?

É preciso entender que considerar o ser filósofo como algo restrito a poucos contribui para um não reconhecimento de si mesmo e dos/as estudantes como sujeitos de pensamento válido, fomentando uma relação subalterna com o pensamento europeu, haja vista que a refutação é desincentivada nas graduações devido a supervalorização da história da Filosofia ocidental. Por isso, incentivar o filosofar no ensino pode contribuir para processos de humanização e promoção dos direitos humanos, que tirem da invisibilidade problemas e filosofias brasileiras, latino-americanas etc. A realidade do Brasil é "muito mais ameríndia e amefricana do que outra coisa", ainda que isso seja *insivibilizado*" (Gonzalez, 1988, p. 72), como afirmava a filósofa Lélia Gonzalez. No Brasil, além das diversas etnias indígenas que permanecem resistindo às novas formas de colonialismo, a população é composta em sua maioria por

pessoas negras. Gonzalez aponta que as contribuições *amefricanas* são encobertas “pelo véu ideológico do branqueamento, é recalçado por classificações eurocêntricas do tipo “cultura popular”, “folclore nacional” etc, que minimizam a importância da contribuição negra” (Gonzalez, 1988, p. 70). Lélia Gonzalez chama a atenção para a necessidade de aprender com as histórias de resistência que existem em nosso território, como o exemplo dos quilombos.

Assim, é possível notar que a colonialidade que está nos currículos também aparece nas metodologias, pois esta compreensão acerca do pensamento brasileiro produz uma metodologia centralizada na história da Filosofia ocidental. Talvez o debate mais presente na discussão nacional do campo do ensino de Filosofia é sobre o papel da história da Filosofia no ensino. Franklin Leopoldo e Silva (1986) considera que há pelo menos duas formas de relacionar Filosofia e história da Filosofia: como centro ou como referencial. Para ele, ter a história da Filosofia como centro do ensino significa estudar sistemas e autores sob uma ordem histórica. Ter a história da Filosofia como referencial significa que esta será tomada apenas de forma ilustrativa sobre os temas que se estudará. Silva considera as vantagens e dificuldades de ambas as perspectivas. No que diz respeito à primeira abordagem, ele destaca que este viés pode facilitar a compreensão dos/as estudantes por seu viés progressivo; quanto às dificuldades, destaca que considerando a impossibilidade de ensinar todos os autores e sistemas pode resultar em um recorte arbitrário e no distanciamento dos problemas atuais. Silva aponta como possibilidade para lidar com estas dificuldades a adoção de linhas de pensamento para agrupar os autores e sistemas. Com relação a tomar a história da filosofia como referencial, Silva aponta como vantagens a liberdade de escolha e a atualidade dos temas, o que gera mais interesse dos/as estudantes; no entanto, considera como difícil a organização e a contextualização. Silva coloca como um risco “se permanecer no “livre pensar”” (Silva, 1986, p. 161), sem o recurso da história da Filosofia. Ele pondera que em ambas as perspectivas é preciso estar atento à contextualização e à precisão.

No entanto, há um elemento que põe em risco o “livre pensar” que é da própria ordem da história da Filosofia ocidental, que é a hegemonia de autores homens brancos europeus heterossexuais e dos problemas pertinentes a sua realidade específica, que costuma ser entendida como universal. Ainda que consideremos a importância da discussão realizada por Franklin Leopoldo e Silva, e a relevância do estudo da história da Filosofia ocidental, não há como ignorar o racismo e o sexismo da Filosofia hegemônica ocidental.

Renato Nogueira defende que “o racismo antinegro está atrelado à recusa da filosofia africana” (2014, p. 23). Entendemos que a desqualificação da forma de pensar e dos interesses das populações negras e indígenas, bem como das mulheres, está no cerne das violências que sofrem, de maneira que epistemicídio e genocídio caminham juntos. Como explica Katiúscia Ribeiro (2021, p. 32-34):

O fator de opressão racial e animalização suprimiu de todas as formas o valor dos escravizados como sujeitos históricos. A desumanização do homem africano eliminou por completo sua capacidade racional; a zoomorfização destinou a esse homem a incapacidade de produzir pensamento cognitivo ao alcance da filosofia. Logo, não é possível pensar uma filosofia fora do eixo europeu, referência principal da racionalidade humana – demonstrando que o que está em jogo não é a questão se existe uma filosofia africana ou não, mas, antes, como os sujeitos africanos poderiam produzir filosofia, se não seriam humanos?

A compreensão de que o filosofar corresponde exclusivamente ao modo grego antigo de filosofar, pode resultar na escolha de ensinar apenas a história da Filosofia ocidental hegemônica, desconsiderando filosofias latino-americanas, africanas, ameríndias, das mulheres, entre outros, e também as filosofias próprias dos/as estudantes e das comunidades onde as escolas estão inseridas. No Brasil, a interculturalidade é necessária tanto para lidar com os problemas contemporâneos pertinentes ao território, que

é essencialmente multicultural, mas também para aprender com estratégias de resistência ao mundo hegemônico colonial-capitalista, o que foi reivindicado por Gonzalez acima. Trazer para os currículos filósofos/as brasileiros/as pode colaborar para o filosofar nas escolas, por um lado, porque os problemas debatidos podem estar relacionados às demandas do território, mas também por um processo de reconhecimento no qual os/as estudantes possam se ver também capazes de filosofar. Além disso, é importante destacar que a história ocidental hegemônica produziu a imposição de um modo de vida que é insustentável. Dessa forma, outras histórias podem contribuir para lidar com problemas relevantes para o nosso território, mas também a adiar o fim do mundo – expressão de Ailton Krenak (2019) – através de outras estratégias mais sustentáveis para viver.

No campo das metodologias também é importante desconstruir estereótipos raciais e de gênero que contribuem para a visão inferiorizante acerca da Filosofia no Brasil, e que se reproduzem no cotidiano das escolas. Além de violências raciais e de gênero afetarem diretamente o direito à educação de estudantes, há um viés implícito que desautoriza alguns a filosofarem. O *GT Filosofia e Gênero* da Anpof aponta que esse viés implícito “forja percepções (conscientes ou inconscientes) que determinam a incapacidade de algum grupo, gênero, etnia, etc, que são tomadas como verdadeiras pela repetição constante desses estereótipos (os mesmos que associam o trabalho da mulher natural e historicamente ao de cuidado, por exemplo)” (GT Filosofia e Gênero, 2023, n.p.). Assim, se passa credibilidade quando um homem fala assertivamente; ao contrário, uma mulher, especialmente quando é negra, é vista como histérica quando se comporta da mesma maneira. Soma-se a isto o fato de as mulheres não serem socializadas para falar em público, sendo incentivadas a se restringirem ao espaço privado. Tais estereótipos que produzem o silenciamento de alguns corpos aparecem no cotidiano escolar e impactam na aprendizagem. Criar um ambiente propício para que estudantes possam romper com esses processos de silenciamento é fundamental para a concretização do direito à educação.

O problema do racismo/sexismo epistêmico também pode aparecer nos conceitos utilizados. É possível notar, por exemplo, que as principais definições de “liberdade” que aparecem na história da Filosofia ocidental, escritas por homens europeus, se apoiam em alguma versão da ideia de autodenominação, em um viés individualista acerca do ser livre. Por outro lado, por exemplo, é possível notar que as mulheres indígenas associam liberdade com a relação com o território, com os filhos e parentes, com o alimento, com a natureza, uma perspectiva mais coletiva e ampla acerca do ser livre e conectada ao lugar.

Outro exemplo interessante é o tipo de Ética que costuma aparecer nos currículos de Filosofia, que também tem uma perspectiva muitas vezes de uma deliberação individual. No entanto, não costuma aparecer nas aulas de Filosofia a *ética do bem viver* elaborada pelos povos indígenas e que traz uma perspectiva coletiva de ética, envolvendo humanos e não-humanos. Os conceitos de *Améfrica Ladina* e *pretuguês*, elaborados por Lélia Gonzalez, com relevantes contribuições para a discussão da realidade brasileira, também não aparecem nos currículos de Filosofia, nem nas universidades nem na educação básica.

Por tudo discutido até aqui, são fundamentais para uma educação que faça sentido no território brasileiro as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, que determinam que “§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar”. Por que não estudar a história das filosofias africanas, afro-brasileiras, ameríndias, das mulheres? Por exemplo, no ensino da ética é imprescindível o estudo da *ética do bem viver*. Há que se considerar também que o estudo dessas Filosofias pertence à história da grande maioria dos/as estudantes, assim, estudar essas filosofias tem como propósito fomentar um pensamento próprio através do reconhecimento que suas histórias e experiências estejam conectadas com as Filosofias ensinadas. Considerar a história da Filosofia exclusivamente a história da Filosofia ocidental é resultado da colonialidade do saber e pode produzir silenciamento de Filosofias relacionadas ao território e à vida dos/as estudantes. No entanto, o ensino dessas outras Filosofias não

necessariamente resulta no fomento do filosofar, pois depende também das metodologias empregadas no ensino. Para compreendermos quais metodologias podem ser empregadas para evitar que os problemas de um ensino filosófico colonialista e desterritorializado ocorram, na próxima seção apresentaremos reflexões sobre a realidade que encontramos nas escolas públicas a partir das experiências que tivemos e temos como professoras do ensino público nas escolas do Estado de São Paulo.

Problemas do chão da escola

A presente seção tem como proposta pensar os problemas que emergem no espaço escolar como legítimos problemas filosóficos. Em outros termos, pretendemos encontrar as raízes que nos conectam com o outro e possibilitam enxergar que os problemas que assolam a escola possuem história em nossa história. Os ataques que afetam a comunidade escolar têm nos desorientados de forma não aleatória, orientam ao esquecimento de quem somos, de nossa terra e raízes, nos tornando indivíduos sem história e sem pertencimento.

O que é a escola pública? Um espaço idealmente destinado à troca de saberes onde se reúnem uma grande diversidade de pessoas e realidades num processo sempre dinâmico e variável. As regras e ordenamentos do Estado constroem e limitam sua dinamicidade. Contudo, para compreender o que é uma escola é preciso sempre voltar-se a ela, e não a tratar como algo morto que já foi classificado e seus problemas diagnosticados por entendermos o funcionamento e as regras disciplinares impostas pelo poder público. Pois, a todo instante, mudanças no contexto social, político, econômico, cultural, emocional e espiritual influenciam diretamente em seus alicerces. As relações que ocorrem em seu interior, não se equiparam ao que é determinado pelo controle político externo. Cada escola apresenta um ambiente diverso, cada sala de aula nos fornece uma soma de vivências únicas. Assim, é preciso sempre voltar a ela e observar as novas relações que estão constantemente em movimento.

No jogo de relações temos como atuantes nesse processo o grande intervalo de organismos que compreende desde a equipe responsável pela alimentação e limpeza, as plantas, os gatos abandonados até o grupo de docentes e discentes. Quaisquer mudanças podem resultar em melhores ou piores condições para o ambiente escolar como um espaço de troca de saberes. Da mesma forma, não é possível ignorar a relação entre o que se aprende em sala, do que aprende nos corredores e do que se alimenta no intervalo. A relação entre o que se é dito e o que se vivenciado no pátio e a maneira como a escola lida e cuida de seus espaços. As regras disciplinares impostas pelo poder público e a arquitetura hostil que encontramos na escola são presentes e significativas nesse jogo de relações.

A seguir, buscamos narrar experiências na escola sobre desafios do dia a dia escolar que revelam os problemas que fomos ensinados a ignorar, e que podem nos orientar a compreender nossas origens.

Considerando que o ambiente de aprendizagem da escola se constrói no conjunto de relações que a permeiam, fornecer qualidade de vida para todos os setores influi diretamente nos resultados, significa compreender a educação com um todo interligado onde nutrição e apreensão se alimentam juntas. Por exemplo, a equipe da cozinha e da limpeza da escola que antes eram estáveis no estado de São Paulo, hoje são terceirizadas e constantemente sofrem com mudanças que geralmente visam cortes de gastos e geram mais obrigações e menos reconhecimento financeiro e profissional. Uma vez que cumprem um papel na dimensão do cuidado com estudantes, qualquer quebra de vínculo influencia diretamente no objetivo da escola.

O momento da alimentação é crucial para a construção de laços em uma comunidade. Contudo, observamos que o compartilhamento dos espaços de refeição entre os/as estudantes, nesses momentos ocorrem encontros e trocas fortalecidas pela ação de nutrir o corpo e ser nutrido. Em 2015, através de Comunicado (34/2015) expedido pela Coordenadoria de Infraestrutura e Serviços Escolares (CISE) informou às Diretorias de Ensino do Estado que a alimentação escolar é destinada exclusivamente à equipe discente. O que resultou na proibição de funcionários e professores

às refeições da cantina. Medidas como essa podem passar despercebidas em discussões sobre educação e currículo, mas são cruciais se pretendemos olhar para o ensino e as relações construídas no interior da escola. Essa proibição se junta a um conjunto de ações e medidas que enfraquecem a comunidade escolar.

A diminuição de professores estáveis e sua permanência em uma dada escola também têm prejudicado a construção de uma rede na comunidade escolar. A falta de vínculos afetivos acaba possibilitando um controle maior por parte do Estado, que consegue ditar as regras do jogo sem resistência alguma. A teia de relações dos organismos que participam da escola opera como forças contra atuantes aos desmandos estatais. Com a segmentação da categoria, a equipe de professores do Estado de São Paulo não consegue mais ser ver com um mesmo grupo. São tantas categorias entre estáveis e temporários, e funções dentro e fora da sala de aula, “letras” em que se dividem os benefícios e as vantagens, e para as quais são criadas regras específicas, que resultaram no sentimento de divisão.

Atualmente existem os docentes efetivos por concurso público, categoria A; docentes estáveis pela constituição, categoria P; docentes estáveis pela Lei n. 1.010/2007, que possuíam aulas atribuídas em 2/6/2007, categoria F; docentes com vínculo após Lei n. 1.010/2007 e antes da lei 1093/2009, categoria S; docentes com aulas após Lei n. 1.010/2007 e antes da Lei n. 1.093/2009, categoria L; docentes contratados com aula temporárias admitidos após Lei n. 1.093/2009, categoria O; e, finalmente, docentes eventuais sem aula atribuída após Lei n. 1.093/2009, categoria V. As pautas de reivindicações se dividem também em categorias. A equipe de professores que ocupam cargos de gestão se enxerga como defensores das regras criadas pelo Estado dentro da escola, independentemente se são positivas ou negativas para a Escola. Isso porque os cargos de gestão quando não são por concurso público, como a direção, ocorrem por nomeação e não eleição de pares.

A democracia e autonomia jurídica da Escola reside no órgão de deliberação máxima, o Conselho Escolar. Contudo, muitas vezes, as

atividades exercidas pelo Conselho se resumem às assinaturas da ata em que são registradas as escolhas feitas pela gestão sob o olhar da Diretoria de Ensino. O Grêmio Estudantil, que seria um órgão deliberativo máximo dos estudantes, tem sido definido em cartilhas que vêm da Diretoria de Ensino, onde deliberam todo o processo pela presença reguladora de um vice-diretor. Os estudantes gremistas têm se tornado os assistentes da direção. Contudo, felizmente, há muita desordem na escola que possibilitam vínculos.

Encontrar estudantes que se apresentam pálidos, com dor de cabeça e vontade de desmaiar, sinais de má ou falta de alimentação, são cenas que fazem parte do cotidiano das escolas públicas. A falta de interesse e sono em demasia muitas vezes é reflexo de desnutrição. Casos assim, são muitas vezes encarados como indisciplina. Em vista disso, vemos a equipe gestora ocupada por encontrar métodos para controlar a “indisciplina”. Nesse sentido, vemos a falta de percepção da escola da realidade de seus estudantes. Ou mesmo, da falta de sensibilidade ética, pois mesmo tendo percepção da situação, a repetição dessa situação passa a ser conscientemente ignorada nas escolas. Escolas que atendem estudantes da periferia têm acesso a pessoas com escassez de recursos, violência doméstica, problemas de moradia e alimentação básica.

Vivemos em uma sociedade doente e mal alimentada que foi educada para fazer uso da medicação e das correções cirúrgicas ao invés de uma educação alimentar. Fomos educados para ver o corpo com um mero recipiente para a mente, a ver a doença como algo irremediável ou como um castigo divino. O que hoje compreendemos por comida são alimentos industrializados e feitos com gordura saturada, com sabores hiperpalatáveis e desprovidos de nutrientes. Podemos ver a relação desses equívocos com a visão dualista mente e corpo, somado ao menosprezo do corpo. Também vemos isto quando docentes entendem que a disciplina e controle do corpo, manter estudantes quietos/as e imóveis, torna possível aprender e é o contexto ideal para ensinar.

Não é raro encontrar estudantes que têm como refeição principal apenas alimentos ultraprocessados, por conta do baixo valor, ou mesmo

que não tem o que comer. Também é possível encontrar nas escolas estudantes, especialmente do gênero feminino, com distúrbios alimentares como anorexia e bulimia, resultantes de uma compreensão restrita de alimentação, que tende a focalizar excessivamente em calorias ou em nutrientes isolados. Nesse viés, é possível notar que até mesmo a compreensão do que é “alimentação saudável” está baseada em uma concepção equivocada, que foi denominada de “nutricionismo” por Gyorgy Scrinis, pois consiste em uma abordagem reducionista da nutrição e do corpo, fixando em partes isoladas dos alimentos e desconsiderando o seu contexto social.

Como discutir questões relacionadas ao ensino sem olhar para essa realidade? E porque esses problemas, o da fome ou desnutrição, bem como da pressão estética, gordofobia e terrorismo nutricional, não podem ser assumidos como problemas filosóficos centrais a serem discutidos em aula?

Terrenos abandonados com poucas árvores, sem nenhum plantio, jardins que constantemente geram problemas de manutenção e de falta de verbas para o cuidado, revelam a despolitização do espaço físico presente em nossa sociedade. Essa despolitização na ocupação do território está relacionada diretamente ao problema do acesso aos alimentos. As instituições escolares em nosso país, em todos os níveis de educação, optam por gastar os recursos com a manutenção de um jardim ornamental ao invés do plantio de alimentos. Esses espaços são a materialização da despolitização do território, a materialização da dificuldade de reconhecer os nossos problemas e vislumbrar políticas públicas que poderiam encaminhar soluções possíveis. Se o território fosse ocupado com plantio de alimentos no interior dos muros e arredores da escola, esse alimento poderia ser distribuído e enriquecer a merenda escolar, além de funcionar como espaço de observação e aprendizado para os/as estudantes. A apatia na aprendizagem, denominada como indisciplina, reflete a falta ou má alimentação que poderiam ser amenizadas com o incentivo à transformação desses jardins onerosos e espaços abandonados em terra para o cultivo de alimentos. Isso se repete nas universidades públicas. Isso

se repete na sociedade como um todo. A apatia na aprendizagem, falta de atenção, denominados como indisciplina, refletem a falta ou má alimentação que poderiam ser amenizadas com o incentivo à transformação desses jardins onerosos e espaços abandonados em terra para o cultivo de alimentos. Isso se repete nas universidades públicas. Isso se repete na sociedade como um todo.

A mente que foi educada para fragmentar os problemas em menores partes possíveis, e criar especialidades que resolvam cada parte, nos deixou cegos/as. É comum ouvir do grupo de professores/as que reconhece os problemas de alimentação dos/das estudantes, mas que não é de sua competência olhar para isso. Da mesma forma, encontrar acadêmicos que se dispõem a pesquisar a escola pública, mas que recusam a legitimidade de pensar tais questões tão elementares para discutir questões sobre o ensino.

Olhar para a merenda escolar nos leva a olhar também para quem prepara esse alimento. As pessoas responsáveis pela merenda, em sua grande maioria composto por mulheres negras, narram o descaso e as pressões que estão sujeitas às suas condições de trabalho. Como apontado anteriormente nessa seção, atualmente, buscando reduzir custos, essas trabalhadoras são terceirizadas. O que na prática tem demonstrado a redução do corpo de funcionários, levando-as a atender mais de uma escola num mesmo dia.

O trabalho com a alimentação em nossa sociedade é em sua grande parte exercido por mulheres. O descaso com essas mulheres é também um descaso com a alimentação e vice-versa. A desvalorização do trabalho feito por mulheres na administração estatal é a informação significativa que compõe seu currículo oculto. As mãos responsáveis pelo preparo do alimento são tão importantes para a qualidade desse alimento quanto os seus nutrientes. As cozinheiras da escola são por vezes as pessoas mais próximas dos estudantes. O trabalho de nutrir está relacionado ao afeto e cumpre um papel fundamental na formação da comunidade escolar. O desrespeito e falta de reconhecimento de trabalhadoras mulheres surge

como outra questão que cerca o cotidiano escolar, a não valorização das atividades de cuidado.

O alimento é talvez a conexão mais direta que podemos ter com a terra que ocupamos. É sintomático perceber que a mesma sociedade está distante da preocupação com uma alimentação justa e ética, também se apresenta desconectada de seu território e de suas origens. O mesmo terreno abandonado que encontramos no interior da escola se repete aos seus arredores, ao lado de pessoas vivendo com insegurança alimentar. O problema do acesso à terra e de não se sentir pertencente à terra nos leva a essas contradições. Tornamo-nos alheios ao solo que nos sustenta. Naturalizamos os grandes pastos e a paisagem desértica do agronegócio. Há quem veja beleza nas grandes plantações de soja, milho, eucalipto e quem acredite que o agronegócio alimenta o país.

Desterritorializados e expulsos do paraíso, prosperam concepções pessimistas e conformistas sobre os problemas terem como causa a natureza humana, classificada como egóica e violenta. Posição extremista admitida como sentença verdadeira e assumida por grupos tão distintos da sociedade: ateus, deístas, religiosos, consumistas, universitários e sem estudos. Isso ressoa na sala de aula e opera como uma paralisação do pensamento e da ação. Uma vez que se a causa é a nossa própria natureza, nada se pode fazer a respeito. Admitir uma natureza pessimista ao ser humano passa a ser assumido como processo de maturação e perda da ingenuidade. Assim, aos que não pretendem ser considerados ingênuos, resta-lhes aceitar que a causa dos problemas é a natureza humana. Essa posição somada a ideia de que o exercício crítico é perigoso e não lucrativo, geram o descaso com a Filosofia e com os conhecimentos das disciplinas do núcleo de humanidades. Nos últimos tempos, o resultado do cenário político nacional, a ascensão política da extrema direita e o fortalecimento de redes neopentecostais nas periferias através das redes sociais, proliferação na rede de projetos como “escola sem partido”, serviram para o descrédito às aulas de Filosofia.

Enquanto nos esquecermos da terra na qual temos origem, não conseguiremos fazer com que pela educação haja pertencimento à vida e à

terra na qual ocupamos. Essa desconexão com a terra também se apresenta como desconexão com o corpo. O despertencimento do território pode se revelar como estranhamento do próprio corpo. O corpo idealizado assume o lugar dos corpos reais. Encontramos nas escolas jovens inseguros do próprio corpo. O mundo virtual torna evidente o despertencimento ou não reconhecimento do próprio corpo. A pessoa construída digitalmente, por meio da alteração das fotos e da construção de um roteiro da própria vida pela seleção de fatos, pleiteia em alguns momentos mais legitimidade que a pessoa não digital.

Nas conversas pelos corredores da escola vemos que a virtualidade é vista com mais legitimidade do que a própria realidade. Nesse espaço, atualmente, a imagem de si tem sido uma construção feita de “curtidas”. A valorização de fotos de produtos de marcas, de viagens, de comidas em grandes redes, de fotos com filtros, pode escancarar a desvalorização do cotidiano, a negação do que vivemos pelo que imaginamos viver.

Os comportamentos atualmente são moldados numa escala precisa de valorização pela aprovação de outrem. Uma vez que as visualizações ou curtidas, e todo algoritmo que não temos acesso, possibilita uma quantificação e de uma suposta precisão da aprovação que antes não existia. Percebemos nas escolas que os filtros usados nas redes sociais, moldam as maquiagens e vestimentas. As redes sociais estão proporcionando, não somente a quantificação da aprovação alheia, mas também a perda da privacidade, a necessidade de ver o que o outro está fazendo e de ser visto e “aprovado”, tem provocado descontroles emocionais como crises de ansiedade. A juventude constitui uma importante e difícil fase de construção e descoberta de si, mas passar por essa etapa na era das redes sociais tem intensificado os problemas.

Da mesma forma que em nosso prato encontramos comida de origem exótica, ou seja, não de plantas nativas, a imagem de si almejada pela juventude também é exótica e estrangeira e, por sua vez, encontra consonância com aulas que valorizam a literatura filosófica estrangeira. Um corpo alimentado por plantas exóticas que só são possíveis pelo cultivo com agrotóxicos, com alimentos ultraprocessados sem nutrientes,

alheio a sua terra, e alimentado por teorias alheias à própria história, torna-se alheio a si próprio. Nesse contexto que se cultiva por meio de hábitos, sobretudo institucionais, os preconceitos, ou seja, a rejeição de nossos corpos.

O mais difícil é perceber que os mesmos estudantes que estão vivendo em insegurança alimentar, seja pela falta ou má qualidade dos alimentos que têm acesso, foram doutrinadas a conceber o mundo como justo, como se todos possuíssem condições iguais de prosperar, e que o sistema de posse pela terra em nosso país é legítima. Pois, nas entrelinhas do que é estudado, contrariando até mesmo com o conteúdo repassado, perpassa nas práticas educativas e na disposição e organização do espaço a ideia de que o culpado pelo “insucesso” reside na falta de vontade individual para que isso ocorra. Vemos que de alguma forma o produto da educação tem sido a sustentação dos argumentos que legitimam a exploração, o olhar do colonizador. Nesse sentido, compreendemos a importância do ensino rever seus paradigmas produtos de uma educação colonialista. No caso, do ensino de filosofia, defendemos a importância não somente da história das filosofias africanas, afro-brasileiras, ameríndias, das mulheres, mas de uma metodologia filosófica a partir de problemas que emergem de nosso contexto, o que apresentaremos na próxima seção.

Possibilidades e desafios do ensino de Filosofia em sua relação com o território: algumas considerações finais

Nas páginas anteriores desse artigo discutimos o distanciamento da formação e do ensino de Filosofia dos problemas do território nacional e local. Apontamos para problemas brasileiros persistentes, como o racismo, a misoginia, a fome, entre outras formas de opressão que infelizmente se destacam em nossa realidade, e, no segundo momento do artigo, indicamos como tais problemas têm emergido no cotidiano das escolas em que

trabalhamos. Nessa seção, como forma conclusiva, discutiremos alguns desafios de ensinar Filosofia a partir de problemas.

Talvez a forma mais difícil de perceber a colonialidade esteja justamente na relação que esta pode apresentar com os problemas. Para aprofundar neste ponto, segue o que afirma a socióloga nigeriana Oyèrónkẹ Oyěwùní acerca da hegemonia ocidental nos estudos africanos:

[...] o Ocidente está no centro da produção africana de conhecimento. Por exemplo, toda uma geração de quem produziu a história africana a reconstruiu, repleta de reis, impérios e até guerras, para refutar as alegações europeias de que os povos africanos são sem história. Em outros campos, muita tinta foi derramada (e árvores derrubadas) para refutar ou apoiar afirmações sobre se alguns povos africanos têm Estados ou são povos sem Estado. Recentemente, nos últimos anos do século XX, sem dúvida o debate mais acalorado nos Estudos Africanos é se haveria filosofia em África antes do contato com a Europa ou se uma descrição melhor seria a de povos “sem filosofia”. Essa talvez seja a fase mais recente de uma velha preocupação ocidental com o status do primitivismo africano, para a qual os índices passaram da falta de história para a ausência de Estado e, agora, para a ausência de filosofia. [...] As questões que informam a pesquisa são desenvolvidas no Ocidente, e as teorias e conceitos operativos são derivados de experiências ocidentais (Oyěwùní, 2021, p. 49).

A autora aponta que a própria estrutura dos estudos está baseada em critérios ocidentocêntricos, uma vez que têm como parâmetro a forma de pesquisar, os problemas, as ferramentas, conceitos e teorias gerados a partir de experiências a partir do Ocidente. Ou seja, como ela afirma, “Quer a acusação seja de que para a África é cedo ou tarde demais para fazer filosofia, a ideia é que o tipo ocidental de filosofia é um universal humano” (Oyěwùní, 2021, p. 53). Isto nos leva a refletir que o mesmo ocorre nas pesquisas que buscam romper com o paradigma ocidentocêntrico na Filosofia, muitas vezes estamos ocupados/as dos

problemas criados pelo ocidente ou em responder suas falsas afirmações sobre povos e grupos não-hegemônicos. Oyèwùmí traz outro exemplo em que é possível perceber isto:

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

Oyèwùmí chama a atenção para a necessidade de se ter uma agenda própria de problemas, para além do pensamento hegemônico. Descolonizar demanda analisar até mesmo se os problemas clássicos da história da Filosofia fazem sentido no território em que estamos. Isso envolve prestar atenção no território e nas pessoas que estão nele, bem como procurar nossos próprios problemas, e, no caso do ensino de Filosofia, quais são os problemas que estão no chão da escola.

A formação precisa garantir espaço para que o/a futuro/a docente seja estimulado a pensar os problemas da sociedade brasileira, isto é, para que tenha estímulo para o filosofar. A história do Brasil é calcada no racismo estrutural, no mito da democracia racial e na persistência das relações de poder/saber/ser coloniais. Se nos propusermos a ouvir a realidade brasileira, a questão do racismo/sexismo é central para a formação da nossa sociedade. Por isso, “os cursos de Licenciatura devem incluir “processos formativos [...] que tenham um caráter de abertura, de reconhecimento para as questões regionais, culturais, de gênero; questões étnicas, enfim, abertura para filosofias que ficam fora do cânone, que são marginais” (Tomazetti apud Velasco, 2021, p. 20). Não podemos esquecer que diversos dos problemas que vivenciamos em nossa realidade, como a misoginia e o racismo, se fomentam em teorias de filósofos do cânone, não

só porque encontramos frases explicitamente racistas/sexistas nas teorias dos filósofos que estão entre os mais pesquisados no Brasil, mas também porque a maioria das teorias filosóficas do cânone partem de pressupostos universalistas que não refletem a pluralidade de formas de vida existentes.

Gallo e Kohan (2000, p. 182-183) afirmam que

O professor que não se assume como filósofo não tem a menor chance de ensinar filosofia, assim como o professor que não se reconhece como pesquisador não poderá fazer outra coisa do que reproduzir aquilo que outros pensaram, uma marca da antifilosofia.

Tal dicotomia entre o fazer e o ensinar Filosofia reproduz uma concepção técnica do ensino de Filosofia, o que Gallo e Kohan chamam de *antifilosofia*, no qual o/a docente é entendido como um/a transmissor/a neutro/a de teorias consagradas. As escolhas metodológicas feitas pelos/as docentes são consequência de problematizações filosóficas, como “o que é conhecimento?”, “como conhecemos as coisas?”, “o que é filosofia/filosofar?”, “o que é aprendido?”, etc.

É comum que se associe a boa docência ao domínio dos conteúdos específicos, ignorando a dimensão didático-pedagógica, as relações interpessoais e contextuais do ensino. Tais concepções se ancoram em uma visão tecnicista da docência, que consideramos fundamental desconstruir durante o processo de formação. A visão tecnicista e *antifilosófica* do ensino de Filosofia envolve uma série de naturalizações, entre elas não compreender as especificidades do ensino e tratar este de modo irrefletido. Acrescentaríamos que uma das naturalizações perigosas que envolvem o ensino de Filosofia é entendê-lo como não filosófico. Que tipo de Filosofia se ensina sem filosofar? Filosofia é de fato uma técnica? Seja qual for a resposta, é inegável que o filosofar é condição do ensino de Filosofia.

Como a filosofia parte de pensar problemas, cabe nos perguntarmos de que modo podemos colaborar enquanto docentes e filósofos/as a partir deste território considerando a pluralidade de formas de perceber o mundo. A luta pelo filosofar é uma luta pelo reconhecimento da humanidade e dignidade, pois a ausência de reconhecimento da

capacidade racional-reflexiva está no cerne de processos de desumanização, ainda hoje. Há colonialidade nos currículos, metodologias, conceitos e problemas que costumam fazer parte tanto da formação docente quanto do ensino de Filosofia. Uma descolonização do ensino demanda uma relação filosófica com o território e com as pessoas que estão nele: quais são os problemas do chão da escola?

Atualmente, vemos nas escolas que não somente as crises de ansiedade aumentaram, como também as brigas entre os/as estudantes. A agressividade nas relações é concebida pela gestão escolar como falta de hierarquia e ordem, refletindo a educação moralista, colonialista e a violência institucional em que estão colocadas. Nesse olhar, passam a ser ignoradas cotidianamente os traços que os estudantes manifestam de casos de abuso sexual e violência doméstica. Há um despreparo e em contrapartida formações sobre o tema que ao invés de informar, desinformam, e corroboram com o olhar preconceituoso e culpabilizador sobre as vítimas de abuso. Pois, a maioria das pessoas que ocupam esses lugares são reflexo da sociedade preconceituosa e patriarcal que vivemos. E da mesma forma que a sociedade prefere marginalizar pessoas em situação de risco, a escola adota a mesma atitude, muitas vezes isolando numa mesma sala estudantes que são considerados problemas.

O silenciamento e a ausência nos espaços compartilhados, nos corredores, reuniões pedagógicas, na sala de professores, de falas que enfrentem os discursos moralistas e preconceituosos corroboram com a violência institucional. Falta o olhar sobre as relações de poder dos espaços para além da sala de aula na formação de licenciatura em Filosofia. As preocupações com o conteúdo do currículo prescrito limitam a discussão sobre o ensino de Filosofia. É necessário olhar para o conjunto de relações em que temos a escola, para que a Filosofia de fato tenha espaço no currículo em sentido amplo.

A pesquisadora Telma Vinha *et al.* (2023) tem coordenado pesquisas sobre as causas da violência extrema em escolas e destaca as principais características dos autores dos ataques desse tipo: em geral são jovens do sexo masculino, na maioria brancos, com relações sociais

restritas. Tais jovens demonstram gosto pela violência e culto às armas de fogo e possuem concepções e valores opressores, como o racismo, a misoginia e ideias nazistas, fomentados em comunidades virtuais mórbidas. Vinha *et al.* (2023) também apontam que estes jovens entendem a escola como um lugar de sofrimento e que a maioria apresenta indícios de transtornos mentais. Nesse sentido, pensar sobre o clima escolar, estar atentos/as à saúde mental dos/as estudantes e combater discursos violentos, como discursos racistas, misóginos e nazistas, é essencial para lidar com a violência no espaço escolar.

Em sala de aula nos deparamos com jovens cada vez mais vulneráveis às crises de ansiedade, à violência física, psíquica e sexual, com escassez de cuidado e desamparo. Se não olharmos para essas carências e construirmos ações coletivas de resistência, todo debate sobre como as aulas deveriam ser, discussões sobre currículo formal perdem o valor. A discussão desses temas é gestada com um olhar repleto de distanciamentos, por meio de dados e de conceitos estrangeiros, como se essa não fosse uma realidade da comunidade escolar. Os problemas são tratados como ilhas distintas, problemas que não possuem conexão, ignorando sua origem na história da exploração do Brasil.

No currículo, o problema da violência é construído sem a contextualização ou uma reflexão sobre a história de nossa terra. A questão da fome é tratada, muitas vezes, por meio de análise de dados estatísticos, e não uma discussão sobre o acesso à terra, ao território, à cultura, sobre o controle de grandes empresas sobre os alimentos.

Para além de uma mera análise de dados estatísticos sobre o problema, o olhar filosófico pode proporcionar também uma reflexão sobre, por exemplo, o alimento nessa relação entre corpo e pensamento, e também propiciar a investigação de como o ensino de Filosofia pode colaborar na construção de relações éticas no ambiente através dos hábitos alimentares. A Filosofia pode auxiliar na compreensão da relação entre a produção do conhecimento com a construção de hábitos alimentares mais compatíveis com a vida dos organismos, ou mesmo reflexões sobre a relação do corpo com a terra e sua história a que pertence. São tantas

possibilidades, mas mesmo assim, escutam os constantemente certa estranheza academicista em conceber essas questões como filosóficas, atribuindo a mera alcunha de um problema social. Como se os grandes problemas filosóficos discutidos na história da Filosofia ocidental européia não pertencessem à sociedade na qual tiveram origem.

Assim, com base na crítica aos aspectos sobre a colonialidade no ensino público de Filosofia, e dos desafios que nos deparamos nas experiências cotidianas de uma escola pública, concebemos que nossos desafios possam ser assumidos como problemas filosóficos centrais no currículo de Filosofia. Acreditamos que o estudo de problemas filosóficos que envolvam nossa história e nosso território, ao romper com o desdém do pensamento dos/as colonizados/as, podem corroborar com o interesse dos/das estudantes pelo ensino e, assim, fornece novos caminhos para a crise do ensino em nosso país. Acreditamos que parcela significativa dessa crise esteja relacionada à desconexão do que e de como estudamos com a nossa própria história.

Acreditamos que pensar em construir possibilidades para que o ensino de Filosofia ocorra, ou seja, para que a educação como um todo e a escola sejam possíveis, ignorando essa conexão com a terra impossibilita que as relações sejam efetivas e que uma ação de transformação emergja do ensino.

O enfraquecimento da relação com a terra que ocupamos desde o nosso nascimento está em consonância com nosso modo de filosofar acadêmico, com os problemas que enfrentamos em diversas dimensões e esferas da vida. Partimos do pressuposto que o desenraizamento, a separação com a terra que pertencemos, seja a raiz dos nossos problemas. Olhar e pertencer a nossa terra, território e corpo é um dos pontos principais deste trabalho. Somente um ensino de Filosofia que seja de fato filosófico, que trate estudantes como sujeitos e seja sensível aos problemas que afetam a realidade das escolas pode contribuir com uma educação significativa e que promova os direitos humanos, não apenas como um conteúdo a ser estudado, mas como algo a ser conquistado e construído cotidianamente por docentes e estudantes.

Referências

- BARRETO, Tobias. *Estudos de filosofia*. Introd. e notas de Paulo Mercadante e Antônio Paim; biobibliografia de Luiz Antônio Barreto. Rio de Janeiro: INL/Record, 1990.
- FARIAS BRITO, R. *Finalidade do mundo: a filosofia moderna*. vol 2. Fortaleza: TYP, Universal, 1899.
- GALLO, Sílvio; KOHAN, Walter Omar. Crítica de alguns lugares-comuns ao se pensar a filosofia no ensino médio. In: GALLO, Sílvio; KOHAN, Walter Omar (Orgs.). *Filosofia no ensino médio*. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 174-196.
- GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural da amefricanidade. *Tempo Brasileiro*, Rio de Janeiro, n. 92/93, p. 69-82, 1988.
- GROSFUGUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. *Revista Sociedade e Estado*, v. 31, n. 1, p. 25-49, 2016. DOI: <https://doi.org/10.12957/periferia.2009.3428>.
- GROSFUGUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez Editora, 2010. p. 455-491. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-69922016000100003>.
- GT FILOSOFIA E GÊNERO DA ANPOF. *Ressonâncias do texto "o machismo nosso de cada dia não rima com filosofia"*. Publicado na Coluna ANPOF em 31 de novembro de 2023. Disponível em: <https://anpof.org.br/comunicacoes/coluna-anpof/ressonancias-do-texto-o-machismo-nosso-de-cada-dia-nao-rima-com-filosofia>. Acesso em: 21 fev. 2024.
- KRENAK, Ailton. *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Companhia das letras, 2019.
- NOGUERA, Renato. *O ensino de Filosofia e a Lei 10.639*. Rio de Janeiro: CEAP, 2014.
- OYĚWÙMÍ, Oyèrónké. *A invenção das mulheres: construindo um sentido africano para os discursos ocidentais de gênero*. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.
- PALÁCIOS, Gonçalo Armijos. *De como fazer filosofia sem ser grego, estar morto ou ser gênio*. Goiânia: Editora da UFG, 2004.
- QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del Poder, Cultura y Conocimiento en América Latina. *Anuário Mariateguiano*, Lima, v. 9, n. 9, p. 227-238, 1997.
- QUIJANO, Aníbal. Colonialidad y modernidade-racionalidad. In: PALERMO, Zulma; PABLO, Quintero (Comps.). *Aníbal Quijano: textos de fundación*. 1ª ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Del Signo, 2014.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais*. Buenos Aires: Conselho Latino-americano de Ciências Sociais, 2005.

RIBEIRO, João. A philosophia no Brasil. *Revista do Brasil*, v. 6, n. 22, 1917. Disponível em: http://www.cinfil.com.br/arquivos/joao_ribeiro.pdf. Acesso em: 17 set. 2023.

RIBEIRO, Katiúscia. *A legitimidade da filosofia africana no Brasil*. São Paulo, 5 abr. 2021. Disponível em: <https://revistacult.uol.com.br/home/a-legitimidade-da-filosofia-africana-no-brasil/>.

SCRINIS, Gyorgy. *Nutricionismo: a ciência e a política do aconselhamento nutricional*. São Paulo: Editora Elefante, 2021.

SILVA, Franklin Leopoldo. História da filosofia: centro ou referencial? In: NETO, Henrique Nielsen (Org.). *O ensino de Filosofia no 2º grau*. São Paulo: SOFIA, 1986. p. 153-162.

VELASCO, Patrícia Del Nero. O que pensamos nós, formadores/as de professores/as, sobre formação docente em filosofia? *Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação*, n. 34, p. 12-33, 2020. DOI: <https://doi.org/10.26512/resafe.v2i34.35127>.

VINHA, Telma *et al.* *Ataques de violência extrema em escolas no Brasil: causas e caminhos*. São Paulo: D3e, 2023.

Data de registro: 30/07/2024

Data de aceite: 25/09/2024