CEFET/RJ
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

O GIRO DECOLONIAL COMO PEDAGOGIA LIBERTÁRIA

LIANTO DE OLIVEIRA SEGRETO

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Filosofia e Ensino, Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, CEFET/RJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de mestre em filosofia e ensino.

Orientador: Prof. Dr. Marcelo Guimarães

Rio de Janeiro
Dezembro de 2024

O GIRO DECOLONIAL COMO PEDAGOGIA LIBERTÁRIA

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Filosofia e Ensino, Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, CEFET/RJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de mestre em filosofia e ensino.

LIANTO DE OLIVEIRA SEGRETO

Banca Examinadora:

_____

Professor Dr. Marcelo Senna Guimarães (UNIRIO) (orientador)

_____

Professor Dr.Rodrigo Jesus (UFMT) (coorientador)

_____

Professor Dr. Leonardo Diniz do Couto (CEFET/RJ)

Rio de Janeiro
Dezembro de 2024

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central do CEFET/RJ

S455 Segreto, Lianto de Oliveira
O giro decolonial como pedagogia libertária / Lianto de Oliveira Segreto – 2024.
91f. + apêndice , enc.

Dissertação (Mestrado) Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, 2024.
Bibliografia : f. 80-91
Orientador: Marcelo Senna Guimarães.
Coorientador: Rodrigo Jesus.

1. Filosofia – Estudo e ensino. 2. Pedagogia crítica. 3. Descolonização – Filosofia. 4. Filosofia – Prática de ensino. I. Guimarães, Marcelo Senna (Orient.). II. Jesus, Rodrigo (Coorient.). III. Título.

CDD 107

Elaborada pelo bibliotecário Leandro Mota de Menezes – CRB/7 nº 5281

“Dedico essa dissertação a Nego Bispo, todos os povos originários, em especial à Aldeia Maracanã, todos os maracatuzeiros de Nazaré da Mata, cirandeiros, brincantes de Pernambuco, todas comunidades quilombolas, caiçaras, terreiros de axé e ribeirinhas. E a todos professores e professoras, alunos e alunas de pré-vestibulares sociais pela força na Educação Popular em todo Pindorama”.

AGRADECIMENTOS

Aos meus avós paternos e maternos como guia ancestrais em meu coração.

Aos meus pais Antonio e Wilma e Rosângela.

Aos meus irmãos Saulo e Natalia.

A minha companheira em todos os momentos, Marcela Perrota.

Aos meus primos, primas, tios e tias, pelo incentivo.

Ao meu cachorro Schopenhauer, pelos passeios.

Um especial agradecimento ao meu orientador Marcelo Guimarães pela atenção nas correções e dedicação em tudo e aos demais docentes do programa de pós-graduação em Filosofia e Ensino do CEFET-RJ.

Aos meus companheiros de luta e resistência na época da Covid: Lucas Leitão, Neill, Ariana e nossa querida, em memória, Elizabeth.

Aos meus companheiros de educação popular e o fomento de uma pedagogia libertária Pré-Vestibular Machado de Assis, ADEP e Fórum de Pré-Vestibulares do Rio de Janeiro.
A todos os alunos e as alunas de tais pré-vestibulares e do ensino médio na Costa Verde.

Ao grupo de Professores de Filosofia e Sociologia, que se engajaram na greve e na luta por uma educação e uma sociedade mais plural em todos seus âmbitos.

Aos meus amigos André Borges, Dodô, Luciano, Ana, Alcimare por fomentarem o grande fazer filosófico numa grande teia.

Aos amigos da Banka, pelo acolhimento e alegria proporcionada em morar na Tijuca.

Aos meus amigos da graduação, Dudu Paixão, Nicolas, Dimitri e Bruno, pelo incentivo e amizade desde que pisei na PUC-RIO.
Aos meus amigos Guilherme Celestino e Andrea Nectoux, nos amplos debates filosóficos.

A todos os meus amigos e amigas de Volta Redonda, em especial, Vinicius Novello e Marcelo Brandão, o verdadeiro sentimento para consolidar uma amizade.

As minhas amigas da luta decolonial e contra colonial, Marcela Tavares e Carina Blacutt.

Ao Bar da Nuvem pelas trocas de experiências proporcionais ao encanto da vida. Aos meus amigos poetas dos saraus “Ratos Diversos”, “Invencionática” e “Circunlókios”.

Ao primeiro colégio que atuei na rede estadual, Colégio Almirante Álvaro Alberto, com seus funcionários e professores.

Aos meus companheiros de turma do CEFET-RJ.

E por último, ao Vasco da Gama, por me proporcionar todas as emoções.

RESUMO

A presente dissertação traz o giro decolonial como pedagogia libertária, visando compreender as potencialidades dessa abordagem para a transformação crítica e emancipatória da educação. O giro decolonial, como movimento intelectual e político, questiona as estruturas coloniais de poder, conhecimento e identidade, propondo um rompimento com as narrativas dominantes e uma revalorização de saberes subalternizados, em especial aqueles oriundos de povos indígenas, africanos e de outras diásporas coloniais. A proposta de uma pedagogia libertária de base decolonial parte da premissa de que a educação deve ser um espaço de resistência e reconfiguração das relações de poder estabelecidas pelas estruturas coloniais, racistas e capitalistas que ainda permeiam as instituições educativas. Nesse sentido, a dissertação analisa como os princípios de liberdade, autonomia, horizontalidade e pluralidade – características centrais da pedagogia libertária – podem ser potencializados por uma perspectiva decolonial, que desafia as epistemologias ocidentais hegemônicas e busca a construção de alternativas educativas que respeitem as culturas e conhecimentos locais. A partir dessa análise, busca-se demonstrar como o giro decolonial com a leitura de autores latinos, afro brasileiros e indígenas suscitando para uma educação popular que não apenas liberte o sujeito do cinto epistemológico e ontológico imposto pelas colonialidades, mas também o empodere para a criação de novas formas de saber e fazer no contexto educacional. Por fim, a dissertação propõe caminhos para os desafios no ensino de filosofia junto a implementação de um produto educacional na criação de um canal chamado “Filosofia sem segredo” no Youtube para enfatizar as práticas pedagógicas decoloniais atuando em diversos temas com contextos educativos, enfatizando a importância de uma pedagogia que reconheça a pluriversidade cultural, valoriza os saberes locais e promova a emancipação dos sujeitos, especialmente daqueles que historicamente foram marginalizados.

Palavras-chave: Giro decolonial; Pedagogia Libertária; Educação Popular; Colonialidade; Ensino de Filosofia.

ABSTRACT

This dissertation explores the decolonial turn as a liberatory pedagogy, with the aim of understanding the potential of this approach for the critical and emancipatory transformation of education. The decolonial turn, as an intellectual and political movement, questions colonial structures of power, knowledge and identity, proposing a break with dominant narratives and a revaluation of subalternised knowledge, especially that originating from indigenous peoples, Africans and other colonial diasporas. The proposal for a decolonial libertarian pedagogy is based on the premise that education should be a space for resistance and reconfiguration of the power relations established by the colonial, racist and capitalist structures that still permeate educational institutions. In this sense, the dissertation analyses how the principles of freedom, autonomy, horizontality and plurality - central characteristics of libertarian pedagogy - can be enhanced by a decolonial perspective, which challenges hegemonic Western epistemologies and seeks to build educational alternatives that respect local cultures and knowledge. Based on this analysis, the aim is to demonstrate how the decolonial turn, with the reading of Latin, Afro-Brazilian and indigenous authors, gives rise to a popular education that not only frees the subject from the epistemological and ontological imposed by coloniality, but also empowers them to create new ways of knowing and doing in the educational context. Finally, the dissertation proposes ways of tackling the challenges of teaching philosophy by implementing an educational product in the creation of a YouTube channel called ‘Philosophy without a secret’ to emphasise decolonial pedagogical practices working on various topics in educational contexts, stressing the importance of a pedagogy that recognises cultural plurality,values local knowledge and promotes the emancipation of subjects, especially those who have historically been marginalised.

Key words: Decolonial turn; Libertarian Pedagogy; Popular Education; Coloniality; Teaching Philosophy.

SUMÁRIO

Introdução **9**

1 A filosofia no Brasil e nas escolas 14

2 Desafiando o Eurocentrismo: Modernidade, Colonialidades e Giro Decolonial 23

3 Uma Pedagogia Libertária: A Educação Anarquista 40

3.1 Educação Popular 50

4 A Insurgência da Filosofia no Novo Ensino Médio 55

4.1 As Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 61

4.2 A Contracolonialidade 67

5 Filosofia sem segredo 68

Considerações Finais **74**

Referências **76**

Apêndice A: O Produto Educacional **87**

Introdução

A presente dissertação apresenta uma discussão crítica sobre o ensino de filosofia no contexto do ensino médio brasileiro, focando especialmente na pedagogia libertária. A partir daqui iniciam a exploração não apenas os marcos do meu cotidiano como professor mas também as reflexões e os dilemas que me tornam um profissional singular, cuja influência vai muito além da sala de aula.

Ao longo da minha carreira cabe ressaltar que não somente lecionar, mas também aprender junto aos meus alunos,os desafios diários e com as constantes transformações do ensino.Assim a partir dessa pesquisa propõe uma reflexão sobre a necessidade de romper com o modelo tradicional de ensino de filosofia, sugerindo uma abordagem mais crítica e reflexiva aos currículos eurocentrados, que não só encoraje os alunos a desenvolverem seu próprio pensamento, mas que também considerem a pluralidade cultural e as diversas formas de conhecimento. Desenvolvendo assim, argumentos e questionamentos da insurgência no ensino que devem transcender à simples transmissão de conteúdo e estimular os estudantes a se tornarem produtores ativos de conhecimento.

Nesse contexto, o papel do professor de filosofia é redefinido, passando de um transmissor de conhecimento para um mediador de diálogos pedagógicos, promovendo a interdisciplinaridade e a inclusão de perspectivas culturais diversas no currículo. Isso envolve a integração de filósofos de diferentes tradições e culturas, desafiando a narrativa eurocêntrica dominante. Com a aplicação das leis 10.639/2003 e 11.645/2008, para promover um debate aos alunos do ensino médio sobre temáticas étnico-raciais, sobre racismo, pluralidade e identidade das populações negras e indígenas.

Podendo-se concluir que é essencial trabalhar no ensino médio, com enfoque na importância dessa abordagem mais abrangente, para que reconheça a diversidade de pensamentos filosóficos e prepare os alunos para um mundo globalizado e multifacetado. Convido o leitor a mergulhar na história de um educador cuja paixão pela educação se reflete em cada decisão e em cada passo dado ao longo de minha jornada. A partir das minhas experiências como professor de filosofia do Estado do Rio de Janeiro, cujo nome é Colégio Estadual Almirante Álvaro Alberto, doravante denominado CEAAA. Esse está localizado no município de

Paraty, RJ, reconhecido

como Patrimônio Histórico, próximo à divisa entre este e o município de Angra dos Reis. O CEAAA está situado na Vila Residencial de Mambucaba, que pertence à Empresa ELETROBRÁS – ELETRONUCLEAR, e possui estudantada bastante diversificada sendo

caiçaras, indígenas da etnia Pataxós e Guaranis, quilombolas e até mesmo filhos de nordestinos que vieram morar no sudeste devido ao fluxo migratório em busca de trabalho nas cidades.

Fortemente influenciada pela metrópole carioca, a região tem crescido a partir das demandas constituídas em outras escalas. A sua situação geográfica está diretamente dependente da relação que mantém com a metrópole do Rio de Janeiro e, em parte, com a metrópole paulistana. Embora pertença territorialmente ao município de Paraty, atualmente, a maior parte dos alunos reside nos bairros Parque Mambucaba e Parque Perequê, do município de Angra dos Reis. Mambucaba, quarto distrito do município de Angra dos Reis, é composto por oito bairros: Vila Histórica, Morro Boa Vista, Parque Mambucaba, Parque Perequê, Praia Brava, Praia das Goiabas, Praia Vermelha e Sertão de Mambucaba.

No contexto cultural em que a escola está inserida, envolvem-se manifestações tradicionais como a “Festa do Divino”, o “Festival da Pinga”, a “Festa dos Nordestinos” e a “Festa Literária Internacional de Paraty” (FLIP), sendo marcadamente influenciada pelas tradições da cultura de pescadores, indígenas e quilombola. Mambucaba foi uma das primeiras ocupações urbanas do Brasil e seu conjunto arquitetônico e paisagístico foi tombado pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, em 1969.

Foi um grande porto exportador de café e importador de escravizados durante o século XIX e entre as décadas de 1960 e 1980. Foi ainda destino de grandes êxodos migratórios em função da construção do Estaleiro Verolme, da Usina Nuclear de Furnas (Angra I) e do Terminal da Petrobras. A habitação da população da região exibe alguns sintomas de uma ocupação territorial caracterizada pelas dificuldades impostas pelo cenário físico natural, acentuadas gravemente pela desigual orientação do mercado de terras e de serviços para a população de classe média alta. Entretanto, a despeito de tamanha riqueza, no Parque Mambucaba ainda são poucas as opções de lazer, cultura e esporte.

Com uma população que se aproxima das 20 mil pessoas, os bairros de Mambucaba e Parque Perequê concentram o maior número de habitantes de Angra dos Reis, mas devido à distância — cerca de 50 km entre os centros de Angra e Paraty — é um bairro com características de cidade. Quanto à estrutura física, o CEAAA, que dista cerca de 2 km do bairro Parque Mambucaba, possui dois prédios que foram edificados separadamente, com uma distância de aproximadamente 500 metros entre um e outro.

O prédio localizado na Praça da Bandeira atende às turmas do 2º segmento do Ensino Fundamental e do 1º ano do Ensino Médio, enquanto o da Praça da República abriga a secretaria do colégio e os 2º e 3º anos do Ensino Médio. Ambos pertencem à ELETRONUCLEAR, o que a torna, ao lado da SEEDUC-RJ, corresponsável pela conservação. O CEAAA possuía, no ano de

2019, somados os prédios, 31 turmas, 31 salas, 966 alunos, um total de 55 servidores e 11 terceirizados atuando na limpeza e na cozinha.

Já a partir do ano de 2018, comecei a atuar como educador popular no Pré-Vestibular Machado de Assis. Sendo localizado próximo à área central e à zona portuária da cidade do Rio de Janeiro, o Morro da Providência. Este, segundo relatos históricos, teve sua ocupação intensificada no fim do século XIX, após a Guerra de Canudos, quando soldados da tropa do governo saíram do conflito no Nordeste e ocuparam, o que na época chamaram de "Morro da Favela", devido ao nome de uma planta.

Após o retorno dos militares de Canudos e a instalação no Morro, este foi, aos poucos, e popularmente sendo chamado de "Providência". Nos anos 1920, a área de encosta já tinha seus barracos e habitações humildes de forma permanente na região. Diversos fatores servem para analisar o fenômeno da favelização, por exemplo, o avanço intenso e em tempo reduzido da urbanização em países como o Brasil e parte da América Latina. Foi quando ocorreram as primeiras expulsões de famílias da região centro-sul da cidade, além da grande onda migratória, principalmente para Rio de Janeiro e São Paulo, já na segunda metade do século XX.

No Rio de Janeiro, a primeira reforma urbana ocorrida no início do século XX, sob o governo de Rodrigues Alves e Pereira Passos, foi marcada pelas remoções dos cortiços da região central, e tal prática viria a ser retomada por vários outros governos posteriores, acelerando o processo de segregação territorial da cidade. No começo dos anos 2000, um movimento social de luta pela moradia no centro do Rio de Janeiro atuava nas ocupações sem-teto, que na época eram várias, algumas delas existentes até hoje. Esse movimento autônomo, sem relações com governos, partidos políticos (mas não apartidário, pois há diferença entre essas duas noções) e ONGs, pautava a autogestão, a ação direta e a democracia de base como métodos de mobilização e fortalecimento da luta dos trabalhadores.

Entre o final do ano de 2007 e o início de 2008 esse grupo de educação popular e cultura tornou-se o embrião do que surgiria depois: o Grupo de Educação Popular. Esse grupo tinha o objetivo de construir junto aos moradores das ocupações da zona portuária e centro do Rio de Janeiro um papel importante de atuação no campo da educação popular e da luta comunitária da região da Providência e zona portuária entre os anos 2008 e 2015, quando se encerraram os trabalhos do coletivo. O que deu em uma conjuntura que a cidade do Rio de Janeiro estava sendo alvo de mega eventos esportivos como o Pan-Americano, em 2007; a Rio+20, em 2012, a Copa das Confederações, em 2013; a Copa do Mundo, em 2014; as Olimpíadas e as Paraolimpíadas de 2016, além de eventos como a Jornada Mundial da Juventude, em 2013, por exemplo.

Nesse contexto, o Pré-Vestibular Comunitário Machado de Assis nasceu em 2009 no Morro da Providência e busca construir, por meio da educação popular, uma sociedade justa, em que o

poder seja exercido pelo povo. A respeito da concepção política apontam que os princípios do tal grupo tentam construir nas suas atividades, o mais fundamental é uma educação para a autonomia, a liberdade e a resistência. Ou seja, uma educação horizontal, cujo foco não se centra nem na figura do professor, nem na do aluno, mas na relação entre as pessoas, na coletividade, naquilo que é comum. Assim, entendendo a sala de aula como germe de uma nova forma de organização da sociedade.

É importante apontar o momento em que o grupo se constituiu. Buscamos a partir do nosso trabalho de base junto a moradores e moradoras da área central e zona portuária do Rio de Janeiro, construir alternativas que busquem não só a inserção de jovens da periferia nas universidades públicas, mas também uma sociedade mais justa e igualitária, para além da educação. A filosofia no Brasil pode ser dividida em diferentes períodos, que refletem as transformações sociais, políticas e culturais ao longo da história do país. Os principais períodos são os seguintes: colonial, imperial e republicana. Durante o período colonial, a filosofia no Brasil foi fortemente influenciada pelo pensamento europeu, especialmente pela escolástica portuguesa. O ensino filosófico era restrito aos religiosos e a elite intelectual, e estava profundamente ligado à catequese e à Igreja Católica. O Império Brasileiro, que se estendeu de 1822 a 1889, viu um crescimento nas instituições educacionais e um aumento no interesse pelo pensamento filosófico. Filósofos e intelectuais começaram a trazer influências do pensamento moderno europeu, especialmente das correntes iluministas, do idealismo alemão e do romantismo. Neste período, a filosofia no Brasil ainda era muito voltada para a formação de uma identidade nacional e para o debate sobre temas como a liberdade, a política e a moralidade. Com a Proclamação da República em 1889, a filosofia brasileira passou por um processo de adaptação ao novo contexto político e social. Já ao período republicano, o Brasil começou a se aproximar de algumas correntes filosóficas europeias mais modernas, especialmente o positivismo, que teve grande influência sobre os primeiros governantes republicanos.

No primeiro capitulo abordarei sobre como a filosofia no Brasil, durante o período colonial, esteve profundamente influenciada pela presença dos jesuítas, que desempenharam um papel central na formação intelectual da sociedade colonial. A Companhia de Jesus chegou ao Brasil em 1549, com o objetivo de catequizar os indígenas e estabelecer uma educação formal que transmitisse os valores cristãos e europeus. Essa missão religiosa estava fortemente associada à educação, e os jesuítas foram responsáveis por estabelecer as primeiras escolas e universidades no Brasil, onde a filosofia teve um papel importante.

O segundo capítulo aborda a crítica ao eurocentrismo, propondo uma análise da modernidade a partir das perspectivas decoloniais, questionando a supremacia do conhecimento e das práticas ocidentais. Gerando as colonialidades que estão relacionadas com a continuidade das

desigualdades e hierarquias criadas, especialmente no que diz respeito à subordinação de culturas, epistemologias e povos não europeus.

A modernidade, no pensamento decolonial, é desafiada por sua relação intrínseca com a colonização, com a exploração das Américas, África e Ásia, e com a criação de um sistema global hierárquico. Com a diferença entre o colonialismo e tais colonialidades que são geradas na modernidade não pode ser compreendida como uma linha de progresso linear e universal, mas como um fenômeno globalmente desigual, onde o "centro" ocidental se impõe sobre as "margens" colonizadas. As colonialidades do saber, poder e ser se manifestam e perpetuam na reprodução das assimetrias coloniais no mundo contemporâneo. Por fim, o capítulo sugere que o desafio ao eurocentrismo não é apenas uma crítica acadêmica, mas também uma prática política e social que visa construir um mundo mais justo e plural, no qual as várias epistemologias e formas de existência possam coexistir.

No terceiro capítulo trago a pedagogia libertária com o seu histórico e a sua atualidade como uma proposta educativa que busca romper com os modelos autoritários e hierárquicos, promovendo a liberdade, a equidade e a ajuda mútua no processo de aprendizagem. Ela enfatiza o papel ativo do aluno, se opõe à reprodução das estruturas de poder e opressão presentes nas escolas tradicionais. E continuam a inspirar práticas pedagógicas que buscam a emancipação e a transformação social. Junto aos movimentos sociais com a educação popular, em seu bojo, a maior medida dando a atenção merecida aos processos de racialização.

Já no quarto capitulo discorro sobre a insurgência do novo ensino médio que refere-se às mudanças implementadas no sistema educacional brasileiro a partir da reforma do Ensino Médio. Com foco que gerou polêmicas e protestos, com diversos setores da sociedade, incluindo educadores, estudantes e movimentos sociais, se posicionando de forma crítica. A partir das leis 10.639/03 e 11.645/08 fomento a importância de uma educação antirracista para ser efetivada com vigor e oferece um exemplo de como a educação pode ser reinventada.

E por último, levo ao quinto capitulo a elaboração do meu produto educacional que foi feito durante o periodo pandemico. A criação de um canal no Youtube para a promoção de conversas com diversos temas sendo escolhidos pelos entrevistados.Ainda que foram pela internet trouxe a proposta de desafiar as estruturas de poder tradicionais na educação, abrindo espaço para uma transformação no cotidiano.

CAPÍTULO 1 - A FILOSOFIA NO BRASIL E NAS ESCOLAS

Aprender é uma pergunta permanente
Nego Bispo

A história da filosofia no Brasil e sua relação com o colonialismo, destacando a necessidade de revisitar e dar visibilidade a formas de pensamento e modos de viver que foram marginalizados e silenciados nesse processo. O ponto central parece ser a crítica à postura eurocêntrica que, ao longo da história, interpretou o pensamento filosófico no Brasil como um simples reflexo ou transplantação de ideias europeias, sem considerar as tradições filosóficas autênticas que já existiam nas terras brasileiras, particularmente aquelas dos povos indígenas e das culturas afro-brasileiras.

A partir da conexão entre os meus caminhos na prática docente percorrendo para alinhar os dados da realidade social que circunscreve dessa dissertação que foi elaborada. Com a tentativa de recuperar esses outros modos de saber, para que possam ser considerados não apenas como complementos ou influências periféricas da filosofia ocidental, mas como fontes de reflexão válidas e fundamentais para a compreensão da realidade brasileira e para o desenvolvimento de um pensamento filosófico genuinamente local. Esse olhar para o passado, portanto, não se limita a uma crítica à história da filosofia como foi contada, mas propõe uma nova forma de educação e de engajamento com o saber que valorize a pluralidade de formas de viver o mundo.

Com a chegada dos portugueses, a educação começou a se estruturar em torno dos modelos europeus, especialmente os de Portugal e da Igreja Católica. A ideia de filosofia no Brasil remonta à reforma da universidade portuguesa no século XVI. Em 1555, o rei D. João III confiou aos jesuítas o Colégio das Artes, por ele fundado em 1548, junto à Universidade de Coimbra e destinado ao ensino de latinidade e filosofia.

A partir de então, os jesuítas assumiram inteiramente o controle da instrução pública no reino de Portugal, o que perdurou até as reformas realizadas na segunda metade do século XVIII. Essa consideração histórica é fundamental para compreendermos por que o ensino oficial de filosofia no Brasil Colônia se deu, ao longo de dois séculos, sob a vigência da *Ratio Studiorum*, método pedagógico da Companhia de Jesus que estabelecia o que e como ensinar.

Nessa obra a filosofia está subordinada e limitada não apenas pela teologia como pela autoridade eclesiástica. O caráter filosófico da renovação do aristotelismo no século XVI é a exigência de rigor na fidelidade a Aristóteles, cujo pensamento fora considerado

falseado pelas interpretações e interpolações nas sucessivas transmissões, recepções e adaptações do corpus aristotélico. A escolástica portuguesa foi um movimento constituído a partir da "união" peninsular, que buscava constituir uma unidade católico-ibérica contra reformista, em oposição ao protestantismo que se ampliava no norte da Europa.

Ela representa um pensamento conservador, mas com um significativo componente filosófico, que direcionou a ocupação dos jesuítas com a filosofia e às suas formas específicas de delimitações temáticas e metodológicas. A delimitação temática se dava a partir dos parâmetros da filosofia aristotélica e da interpretação tomista. A metodologia tinha por base o trabalho filosófico em rigorosas interpretações filológicas dos textos de Aristóteles e de Tomás de Aquino.

Assim, a escolástica lusitana pode ser entendida como constituída por duas etapas. A primeira, denominada de aristotelismo barroco e caracterizada por um aristotelismo com certa autonomia teórica, mas pautado em grande rigor filológico. Em um segundo momento, sob o domínio espanhol assimilou o aristotelismo conservador onde Tomás de Aquino foi o seu principal inovador, cultivado pelos espanhóis, decisivamente o da universidade de Salamanca (Margutti, 2013, p. 61), e voltado à confrontação do movimento reformista e pressupondo uma total submissão da filosofia à teologia. De acordo com a tese "Ensino de filosofia, Colonialidade e Eurocentrismo", Rodrigo Jesus (2007) faz um apontamento importante a se destacar:

> (...) convém esclarecer dois pontos. Primeiro, o ensino superior é uma etapa do ensino que pode existir mesmo sem universidade, como no caso do Brasil colônia. Dessa forma, assumo a posição do abalizado historiador da educação brasileira Luiz Antonio Cunha quando define: "o ensino superior é aquele que visa ministrar um saber superior" (Jesus, 2007, p. 18).

Quer dizer, todo ensino, ao operar por meio de um aparelho educativo, ministra um saber dominante organizado hierarquicamente, desde um saber inferior ou básico (como o domínio elementar das letras e dos números) até saberes superiores (entendimento mais complexo e especializado das letras, das ciências, da filosofia).

Desse modo, pode-se falar de um saber mais especializado e complexo, portanto, superior, ministrado em Instituições variadas como, colégios, academias de ciências, hospitais ou universidades.

Outro ponto a ser analisado é que o que chamamos e reconhecemos como filosofia não se limita ao que é produzido e ensinado nas faculdades e universidades. Boa parte do cânone acadêmico da filosofia, os autores e seus livros de referência para uma história da filosofia, surgiram em espaços não acadêmicos. Isso se torna cada vez mais evidente para

a Coroa portuguesa, gerando o descompasso entre os avanços científicos e técnicos de outros países europeus concorrentes e o estágio português.

Havia iniciado uma reflexão e tomadas de atitude outras com respeito à relação entre homem e natureza. Sendo essa pensada com a perspectiva da formação de uma elite intelectual portuguesa capaz de promover o desenvolvimento do Estado português enquanto poder colonial. Mesmo passados mais de dois séculos da reforma de Pombal, a pesquisa filosófica no Brasil ainda mantém, dentre outras coisas, um forte viés teológico.

Após a expulsão dos Jesuítas pelo Marquês de Pombal, ocorreu uma reforma na Universidade, em função do surgimento de um espírito novo, moderno, que combateria a doutrina dos jesuítas. Com a vinda de Dom João VI para o Brasil, com toda a sua corte em 1808, abriram-se às portas para o comércio mundial, o que contribuiu também, para a introdução de novas ideias na vida da colônia.

A criação do ensino superior brasileiro, com a vinda da Coroa Portuguesa para o Brasil, em 1808, tinha "a firme intenção de estabelecer no país instituições centralizadoras que reproduzem de forma perfeita o antigo domínio colonial" (Schwarcz, 1993, p. 23). Esse foi o momento de transferência da Corte e do domínio metropolitano para o Brasil que, através da criação de diversas instituições, transformava a colônia na sede provisória da monarquia portuguesa e em um centro produtor e reprodutor de sua cultura e memória, a fim de garantir o melhor controle colonial.

Assim, "profundamente vinculados aos modelos metropolitanos, os primeiros centros de saber enxergavam o Brasil ora como um espelho, ora como extensão dependente da corte portuguesa e a ela subserviente" (Schwarcz, 1993, p. 24). Nesse período, chegaram a realizar-se conferências filosóficas; nasceram novos colégios para a preparação da nova classe que iria administrar e governar a colônia; os negócios aumentaram e exigiam uma expansão da educação. Nesse clima de transformação, a Filosofia no Brasil e o seu ensino estavam voltados para a formação profissional e não mais para um ensino propedêutico visando à formação sacerdotal e a propagação da fé cristã.

Já a reflexão filosófica iniciada no Brasil, no século XIX, não pode ser compreendida sem que se abarque também as suas recepção e assimilação de uma tentativa de reforma e adequação do aristotelismo que acompanharia o pensamento português por vários séculos passados, mesmo depois da reforma pombalina. Em 1834, começaram a ser criados os primeiros cursos superiores profissionalizantes, e o secundário passou a ser preparatório para o ingresso nesses cursos.

Em 1838, a Filosofia passa a ser obrigatória e contínua arbitrária, retórica e enciclopédica. Entre as correntes filosóficas em ascensão, nas últimas décadas do século XIX, por volta de 1870, o Positivismo foi a que mais repercussão teve no seio do pensamento brasileiro e na educação que aqui se ministrava. A razão fundamental desse fato radica-se na preexistente tradição cientificista que se iniciou com as reformas pombalinas, à luz das quais se estruturou todo o sistema de ensino superior, em bases que privilegiavam a ciência aplicada e a instrução estritamente profissional. As ideias positivistas se faziam sentir nas escolas e notava-se o interesse pela ciência. Esta era encarada como uma panaceia para a humanidade, pois continha solução para todos os problemas levantados. No método positivista, buscava-se a renovação dos padrões da nossa cultura e libertar a inteligência brasileira da tutela eclesiástica.

Em 1891, Benjamin Constant decretou uma reforma que consistia na gratuidade do ensino primário, na liberdade e laicidade do ensino. Para ele, o ensino deveria ser formador e não apenas preparador das escolas superiores. Mas o que ocorreu verdadeiramente, em vez de uma reforma, em toda a extensão do termo, foi apenas um acréscimo de disciplinas científicas às tradicionais, propiciando assim, um ensino mais enciclopédico.

O Positivismo, no Brasil, teve, ainda, mais algumas manifestações, a saber: a ortodoxa, a ilustrada, a política e a militar. O positivismo corrente sociológica surgida na Europa no século XIX por Augusto Comte teve no Brasil um solo fértil para seu desenvolvimento. Para entendermos essa razão precisamos contextualizar o momento histórico brasileiro vivenciado no segundo reinado (1840-1889). Segundo

Silva (1982, p. 3) “no período monárquico a situação conseguira gerar insatisfação entre os políticos e intelectuais. A política adotada pelo Imperador D. Pedro II era de tal ordem que o poder estava sempre em suas mãos. [...] O Imperador conseguia sempre neutralizar a oposição, pois, a luta política realizava-se entre dois partidos, o Conservador e o Liberal, que se revezavam no poder, sendo os membros do Parlamento Imperial representantes da classe ruralista e eleitos por ela, ou seja, representantes da única aristocracia que o Brasil conheceu.”

Nesse aspecto não é difícil entender a oposição representada por elementos das forças militares do Exército que exigiam maior participação no cenário político brasileiro e para contestar a ordem estabelecida foram buscar inspiração no cenário europeu, através das idéias positivistas. que “chegaram ao Brasil trazidas por brasileiros que foram completar seus estudos na França, tendo mesmo alguns sido aluno de Auguste Comte.” (Ibid.).

Com a introdução da filosofia de Augusto Comte no Brasil e a posterior Proclamação da República em 1889, o positivismo passa a influenciar diretamente a nascente república que para consolidar esse ideal adota o lema positivista "Ordem e Progresso" que encontra-se na bandeira brasileira. O Apostolado Positivista divulgava seus ideais sobre inúmeros temas como o fim da escravidão, a separação do Estado da Igreja Católica, o papel da mulher na sociedade, a saúde pública, e outros temas em voga, principalmente entre os anos de 1870 a 1927. Entretanto, "a educação teve um tratamento direto e indireto. Diretamente, através da publicação de folhetos específicos a respeito dos destinos da instrução pública, nos seus diferentes níveis de ensino. Indiretamente, no conjunto dos documentos". (SILVA, 2007, p. 5).

O Evolucionismo também deixou suas marcas na História da Educação Brasileira, pois estava ligado ao Positivismo. Ele acentua a relevância das ciências no pensamento europeu e nacional.

Vale ainda ressaltar, que ele foi vigorosamente criticado, pela corrente denominada "Escola de Recife". Os pensadores dessa escola protagonizaram uma clara reação contra as duas formas de pensamento que dominavam o panorama filosófico nacional no final do século XIX: O Ecletismo Espiritualista e o Positivismo. Na "Escola de Recife", buscava-se uma fundamentação de tipo transcendental, não só para o conhecimento em geral, mas também para toda a ação humana.

Com a queda do império e com a instauração da República em 1889, a preocupação com a busca de uma sociedade racional tornou-se meta prioritária da elite intelectual brasileira. Surgiram novos centros urbano-industriais e um forte processo de desarmonia entre campo e cidade. No ano de 1908, fundou-se a Faculdade Livre de Filosofia e Letras, que possuía uma orientação puramente neotomista. Nesse período também apareceram novos livros de ensino da filosofia e quase todos possuíam uma orientação católica.

A partir de 1914, com a Primeira Grande Guerra, acentuou-se o amor à terra e às coisas tipicamente nacionais, o que até então não se pensava, pois as *portas* estavam sempre escancaradas a todas as ideias provenientes de fora. É nesse momento que outras modalidades do pensamento europeu representado no Brasil passam a concorrer mais seriamente, com a, até então relevante, Filosofia de Augusto Comte.

Até o início do século XX, inúmeras legislações no campo da educação foram editadas, porém, nenhuma delas aproximou a disciplina de Filosofia da realidade brasileira, apesar dos grandes apelos, reivindicações e do empenho de professores e intelectuais partidários aos movimentos reivindicatórios. Em 1915, a nova reforma educacional, com o decreto n° 11.530, colocou a Filosofia como disciplina facultativa.

Ressurgiu, então, a disciplina de “Filosofia” nos currículos, uma reforma de ensino tornou a filosofia disciplina facultativa, mas o ministro Francisco Campos tentou reverter esse quadro em 1932, tornando-a novamente obrigatória. Conhecido pela atuação no movimento da Escola Nova, Campos aliou seus esforços aos de figuras importantes da pedagogia brasileira, como o sociólogo Fernando de Azevedo e o filósofo e educador Anísio Teixeira. A tendência escolanovista era renovadora e se fazia necessária diante da situação econômica do Brasil. Com o início da industrialização, surgia a necessidade de melhorar a escolarização, sobretudo para os segmentos urbanos. Francisco Campos introduziu as disciplinas de lógica, sociologia e história da filosofia no currículo escolar.

Essa reforma surgiu num ambiente de mudanças políticas, econômicas e sociais. Mesmo assim, a Filosofia despertava pouco ou nenhum interesse, pois a ciência e as pesquisas, em moda na Europa, eram incompreensíveis e de nenhuma importância no Brasil, já que havia uma ciência a combater. As novas doutrinas estavam ligadas com o novo contexto da época, ou seja,

> (...) as doutrinas filosóficas, no entanto, não surgem por acaso, mas emergem de um determinado nível de desenvolvimento material; correspondem aos interesses das classes sociais e a um certo estágio das relações de produção. Neste sentido, as novas doutrinas filosóficas também em nosso país surgiram à medida que passaram a corresponder aos interesses das classes médias em ascensão, já descrentes das respostas dadas pelo positivismo e pelo materialismo vulgar aos problemas do homem e da sociedade. Fez-se sentir, naquele momento, a presença da Igreja modernizada que aderiu entusiasticamente à República (Cartolano, 1985, p. 50).

A partir do ano de 1930, houve mais duas reformas que despertaram uma mudança na educação do Ensino Médio brasileiro. A primeira se deu em 18 de abril em 1931 com número do decreto de 19.890 que determinava que a educação visava não somente à matrícula nos cursos superiores, mas também, à formação do homem para todos os setores da vida, isto é, uma formação integral que lhe possibilitasse tomar decisões claras e seguras em qualquer situação de sua existência.

A segunda, de 1942, decreto n° 4.244, intitulada Lei Orgânica do Ensino Secundário, dividiu o ensino em dois ciclos: o ginásio, que era cursado em quatro anos e o colegial, em três. Ainda o colegial subdividia-se em científico e clássico. O científico visava ao ensino das ciências, já o clássico, por sua vez, previa uma carga horária de quatro horas semanais para a Filosofia. Seria a formação intelectual “a filosofia era disciplina comum aos cursos clássico e científico e deveria ser ensinada de acordo com um mesmo programa para ambos os cursos, apenas com maior amplitude no curso clássico” (Cartolano, 1985, p.59).

Com o passar do tempo, reduziram-se as horas-aula da disciplina e as séries que davam um espaço para os conteúdos filosóficos. No ano de 1961, um marco de grande valia foi a edição da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n°. 4024. Essa Lei foi o resultado de inúmeros debates e lutas ideológicas entre os educadores e políticos da época. A Filosofia foi sugerida como disciplina complementar, perdendo, assim, a sua obrigatoriedade no sistema federal de ensino. Já no ano de 1964, com o golpe militar, a Filosofia foi banida dos currículos, tornando-se facultativa. Algumas disciplinas de ciências humanas também sofreram restrições. A educação estava, marcadamente, voltada ao serviço dos interesses econômicos.

Abre-se aí o espaço para a entrada do domínio norte-americano em nossa economia, política e educação. A expansão econômica, impulsionada pela chegada do capital estrangeiro, bem como a proteção do governo militar e os investimentos dados à educação contribuíram para a extinção da filosofia do currículo das escolas. A educação acabou exercendo um papel ideológico, pois foram impostos valores culturais estrangeiros, como modelos a serem seguidos pela educação no Brasil. O modelo educacional a ser seguido era totalmente técnico e burocrático.

O intuito era formar pessoas que executassem as ideias vindas de fora e não pessoas capazes de serem pesquisadoras e que se constituíssem em cidadãos conscientes e críticos. A educação, nesse momento, passou a ser tratada como uma questão do desenvolvimento do país e da segurança nacional. A Filosofia foi, aos poucos, desaparecendo, considerada desnecessária às novas diretrizes dadas pelo sistema. No ano de 1968, quando o regime militar tornou-se mais rígido, muitos professores foram cassados e presenciaram-se frequentes perseguições a Associações e Instituições e inúmeras outras arbitrariedades contra os adeptos da Filosofia.

Em 1971, com a lei n° 5692, a Filosofia é expulsa por completo dos currículos para, somente no ano de 1986, voltar a ter a sua inclusão recomendada nos currículos. Ainda, a reforma de 1971 conseguiu conduzir o ensino público de nível médio a uma profunda crise de identidade que se prolonga até hoje: pouco profissionaliza, não prepara adequadamente para o ingresso na universidade e não possibilita uma formação humana e social integrada ao aluno.

Pela Lei de Diretrizes e Bases, LDB, 5692/72, imposta verticalmente, o ensino de Filosofia tornou-se facultativo no Brasil, sendo substituído por componentes doutrinários como: Moral e cívica e Organização Social e Política do Brasil, OSPB. Investiu-se no ensino profissionalizante. A Filosofia constituiu-se como acrítica e ornamental, ou seja, como teoria longínqua da prática, uma repetição de doutrinas obscuras.

> Já com o final da ditadura militar e a redemocratização do país, consequentemente, despontaram “novas luzes” para o ensino de Filosofia. A disciplina foi aos poucos retornando aos currículos das escolas de maneira optativa. É o começo de um grande passo! Renova-se a esperança de professores, alunos e entidades pela inclusão do ensino da disciplina de filosofia dentro da LDB.

Surge depois de um longo período de espera e discussão, no âmbito da educação brasileira, a nova LDB 9394/96, e, na sequência, em 1999, os Parâmetros Curriculares Nacionais, para o ensino brasileiro que, para a decepção de muitos, apenas recomenda que a disciplina de Filosofia complemente os Temas Transversais dos PCNs. A Filosofia é recomendada, nos PCNs, como conteúdo e não como uma disciplina. A ideia norteadora dos PCNs é de organizar os currículos por competências.

Outro marco de grande valia à implantação da disciplina de Filosofia no Ensino Médio foi o recente projeto de lei complementar 9/00, do então, Deputado Pe. Roque Zimmermann, que visava garantir a presença obrigatória da disciplina de Filosofia no currículo do Ensino Médio. O projeto foi vetado pelo Presidente Fernando Henrique Cardoso.

Já a luta e a contestação dos educadores brasileiros e dos campos populares em prol de reformas educacionais, sociais e políticas, desde meados da década de 1980, alteram-se e são desestruturadas, por meio da edição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/96). Essa desconsidera todo esse processo e esvazia a correlação de forças, a partir do modelo neoliberal que se adota no país, desde o início do governo de Fernando Collor de Mello, consolidando-se e aprimorando-se com os dois períodos de governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) de 1995 a 2002. Esses foram seguidos da posse de um presidente de linhagem popular e sindicalista, Luís Inácio Lula da Silva, governando por oito anos com certa continuidade aos ditames colocados.

Confirmando tal assertiva, "Após certa nebulosidade inicial, o governo FHC aos poucos adota e torna claro seu projeto político para a educação nacional", explana Vieira (2000, p. 22). Nesse período de governo (1995-2002), são apresentadas modificações substanciais com relação às políticas educacionais, de acordo com os ditames dos organismos internacionais de financiamento, expressas em documentos oficiais: a Emenda Constitucional nº 14/1996, no capítulo sobre a Educação na Constituição Federal de 1988; a LDBEN 9.394/1996; a Lei nº 9.424/1996, lei de criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e da Valorização do Magistério (FUNDEF); e o Plano Nacional de Educação (PNE) Lei nº 10.172/2001, que estipula metas para a educação brasileira no período de 2001 a 2011.

Cada um dos documentos citados armazena, em seu conjunto, três linhas de ações explícitas: a) prioridade para o ensino fundamental; b) definição e implementação de reformas Institucionais capazes de criar condições de mudanças permanentes nos rumos da educação brasileira, com ênfases na gestão, na qualidade, na eficiência e na avaliação, e; c) possibilidades de mobilização da sociedade pela melhoria do ensino público e privado.

Essas primazias delimitadas pela educação são o fator primordial para que se tenha o desenvolvimento da nação, dos seus cidadãos e da cidadania, embora não apresentem clareza quanto aos mecanismos para promover tal desenvolvimento. Isso desconsiderando abruptamente a relevância dos estudos filosóficos na formação de sujeitos capazes de auto desempenhar as competências básicas para uma cidadania ativa. Assim, é possível deduzir que a aprovação do retorno do ensino de filosofia como obrigatório, representou avanço, mesmo tendo enfrentado desafios, como a reação dos meios conservadores do país. A lei 11.684/08 garantiu que os estudantes brasileiros tivessem acesso aos conteúdos específicos dessa disciplina no ensino médio.

No entanto, esse avanço com a obrigatoriedade do ensino de Filosofia, após o ano de 2008, foi interrompido com a reforma do ensino médio, promovida por Temer, por meio da MP 746/2016 (Lei 13.415/2017) que, para atender aos interesses políticos e do mercado, decidiu pela retirada da obrigatoriedade da filosofia. O ano de 2016 foi marcado por turbulências no cenário político brasileiro, principalmente com o golpe que tirou a Presidenta Dilma Rousseff do poder, dando posse ao vice-presidente Michel Temer. Ao assumir a presidência, dentre outras ações, ele promoveu a Reforma do Ensino Médio brasileiro, por meio da Medida Provisória 746/2016. Vale destacar que uma medida provisória tem validade desde a data de sua publicação em Diário Oficial.

Além da MP do Ensino Médio, Temer e o grupo político que lhe dava sustentação desencadearam uma série de reformas envolvendo legislações que garantem direitos, como a Lei da Terceirização; a Proposta de Emenda à Constituição 241/2016, aprovada como emenda constitucional 95/2016, que congelou os gastos públicos no Brasil por 20 anos (Brasil, 2016); e a reforma trabalhista, aprovada como Lei nº 13.467/2017. No que tange à MP 746/2016, aprovada como Lei 13.415/2017, dentre o conjunto das alterações impostas está a retirada do Ensino de Filosofia como disciplina obrigatória no Ensino Médio. Esta Lei alterou outras disciplinas do currículo da educação básica, no entanto, a disciplina de Filosofia, que passa de obrigatória ou facultativa, a conteúdos e práticas da Base Nacional Comum Curricular.

O governo de Michel Temer, em poucos meses de atuação, foi marcado pela retomada do modelo neoliberal, já conhecido na década de 1990. Nesse sentido, são privilegiados o capital privado e as exigências e necessidades do mercado, características centrais do sistema capitalista neoliberal, com uma clara opção pela formação de mão de obra em detrimento à educação pública de qualidade. A MP 746/2016 (Lei 13.415/2017), reforça as contradições envolvendo a história da educação no Brasil e o ensino de Filosofia, em que se averigua pequenas melhorias em alguns períodos e grandes retrocessos em outros, porquanto esteve ligado às políticas governamentais, e, por vezes, ser visto como perigoso, a ponto de ser proibido e retirado do currículo. Em uma formulação curricular, entram em jogo:

> [...] fatores lógicos, epistemológicos, intelectuais, determinantes sociais menos 'nobres' e menos 'formais', tais como interesses, rituais, conflitos simbólicos, culturais, necessidades de legitimação e controle, propósitos de dominação dirigidos por fatores ligados à classe, gênero e raça (Goodson, 2008, p. 8).

A partir deste capítulo pude compreender o processo histórico do Brasil e da inserção da filosofia nas Instituições de ensino que durante longos anos foi colônia de países europeus. O resultado desse processo foi a naturalização das relações de opressão, a partir da construção de uma dualidade entre barbárie e civilização.

A fragilidade do ensino médio junto ao ensino de filosofia no Brasil foi a consolidação de um currículo ser totalmente eurocêntrico. Tendo outros fatores que interferem de maneira direta nele, principalmente o econômico, o social e o político. No próximo capítulo proponho-me a questionar a totalidade e a soberania dessa condição junto às estruturas de poder, que moldam a educação junto à dinâmica das colonialidades que atuam tanto na vida escolar quanto na sociedade em geral.

Assim proponho a desenvolver uma reflexão profunda e de grande relevância no contexto atual, pois propõe um caminho da decolonização e do ensino de filosofia, permitindo que outras formas de conhecer,ser e estar no mundo, que foram sistematicamente desvalorizadas para que possam emergir e ocupar o lugar que merecem.

CAPÍTULO 2 - DESAFIANDO O EUROCENTRISMO: MODERNIDADE, COLONIALIDADES E O GIRO DECOLONIAL

A Europa é indefensável
Aimé Cesaire

O chamado "giro decolonial" foi cunhado por Maldonado-Torres e pode ser assimilado enquanto uma atitude epistemológica radical de insubordinação aos modelos ontológicos e epistemológicos de inspiração eurocêntrica, por entender que estes modelos também circunscrevem um projeto de sujeição e dominação dos povos colonizados. Esta noção, portanto, apresenta-se como uma via teórica e prática de desconstruir padrões, conceitos e perspectivas impostas aos povos colonizados há séculos, além de perfazer ainda uma crítica radical à modernidade e ao capitalismo.

Esse conceito emergiu como um movimento de contraposição inerente à fundação da própria modernidade, tomando *corpo*, especialmente, na América Latina e nos contextos asiáticos e africanos. No primeiro caso, em função da resistência do pensamento indígena e afro-caribenho e; no segundo, em associação ao movimento de contraposição ao imperialismo britânico e ao colonialismo francês.

Conquanto, a despeito da crítica pós-colonial construída na Ásia e na África, o movimento decolonial surgirá como uma posição epistemológica divergente e insurgente, especialmente, entre os/as intelectuais latino-americanos/as, sobretudo a partir da criação do grupo Modernidade/Colonialidade (M/C), com a fundação ainda no final da década de 1990 (Ballestrin, 2020). O grupo propunha uma radicalização do argumento pós-colonial, criticando o núcleo teórico do argumento, vinculado ao pós-estruturalismo francês. Reclamavam uma ruptura crítica com a genealogia do pensamento europeu e reivindicavam para si uma base teórica mais genuína capaz de destacar as especificidades dos povos colonizados e servir ainda como um modelo de resistência à lógica da modernidade/colonialidade (Mignolo, 2008; Ballestrin, 2013).

O grupo latino-americano Modernidade/Colonialidade tem como seus principais integrantes Aníbal Quijano (sociólogo - peruano), Enrique Dussel (filósofo - argentino), Walter Mignolo (pesquisador da semiótica - argentino), Immanuel Wallerstein (sociólogo - estadunidense), Santiago Castro-Gómez (filósofo - colombiano), Nelson Maldonado-Torres (filósofo - portoriquenho), Edgardo Lander (sociólogo - venezuelano), Arthuro Escobar (antropólogo - venezuelano), Catherine Walsh (pedagoga – estadunidense radicada no Equador), Boaventura de Sousa Santos (pesquisador do direito - português), Zulma Palermo (pesquisadora da semiótica - argentina).

O termo colonialidade é diametralmente distinto do termo colonialismo. O colonialismo está relacionado a um sistema político-econômico entre dois povos, enquanto a colonialidade se refere a um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno. Embora o colonialismo preceda a colonialidade, a colonialidade sobreviveu ao colonialismo (Maldonado-Torres, 2007).

Enquanto o colonialismo representa um padrão de dominação e exploração dos recursos de produção e do trabalho de uma população determinada, a colonialidade, apresenta raízes mais profundas e sobrevive mesmo com a descolonização ou da emancipação das colônias, como ocorreram com as latino-americanas, asiáticas e africanas nos séculos XIX e XX. Essa se funda na imposição de uma classificação racial/étnica da população mundial como pedra angular deste padrão de poder (Quijano, 2007, p. 93).

Para o entendimento a respeito é importante destacar que a colonialidade é um efeito do colonialismo,pois ela determina as estruturas de dominação e os padrões de poder que continuam organizando as sociedades que foram conquistadas pelos europeus mostrando que colonialismo e modernidade nascem juntos – o colonialismo não seria um marco da modernidade, mas a essência da própria modernidade. É por meio deste questionamento sobre esta noção de modernidade que o giro decolonial expõe a dinâmica das relações de poder que dão suporte ao colonialismo enquanto um projeto político e é por isso também, que os teóricos da decolonialidade elaboram suas estratégias de transformação da realidade e sua insubordinação aos modelos eurocêntricos de colonização dos modos de ser e de se reconhecer.

O giro decolonial propõe um engajamento crítico contra as teorias da modernidade por entender que a colonialidade é parte constitutiva desse projeto de sociedade. Esta proposta vai desde uma crítica da colonialidade até a proposta de construção de um movimento insurgente capaz de romper com a base epistêmica, ontológica, estética e ética moderna. É importante destacar aqui que essa proposta não deve ser confundida com pós-modernidade, visto que os autores decoloniais pretendem ir mais além e apostar, epistemologicamente, na construção de um conhecimento sobre bases epistêmicas ditas “não modernas”. Essa distinção é importante porque, em geral, os/as teóricos/as da pós-modernidade também se apoiam sobre uma crítica da modernidade, mas não necessariamente, rompem com sua base epistêmica (Santos, 2018).

Já Dussel aponta que a Modernidade se constitui no ano de 1492, a partir do momento quando o europeu confrontou o Outro assim o vencendo, violentando e controlando, imposto a ser um frequentemente desumanizado ou reduzido a estereótipos.

O "Mito da Modernidade", segundo Enrique Dussel, critica a ideia de que a modernidade ocidental é um modelo universal de progresso e desenvolvimento. Para o pensador, essa época , com suas promessas de liberdade, racionalidade e progresso, frequentemente esconde as violências e as opressões que ocorreram durante sua expansão, especialmente em relação a povos colonizados e marginalizados.

Dussel argumenta que a modernidade é marcada por uma lógica eurocêntrica, que ignora e deslegitima as experiências e saberes de outras culturas. Ele critica a narrativa de que a modernidade traz apenas avanços, destacando como esse mito encobre a exploração. Tendo em vista que a colonialidade se desenvolveu na América ao mesmo tempo em que a modernidade despertava na Europa, podemos afirmar que o projeto de modernidade supunha a "razão" como o elemento propulsor da humanidade em direção a um padrão de civilização superior, a "não razão", estabelecida pelos europeus em relação à América.

O surgimento da razão é também a gênese de seu oposto. Nesse sentido, a colonialidade é também a contraface, o outro lado da modernidade sem a qual seria impossível a essa última constituir-se. É o seu lado obscuro, o lado irracional que a modernidade escondeu: mundo colonial, a mulher oprimida, o índio sacrificado, o negro escravizado e as culturas alienadas que se apresentam como vítimas da modernidade e são as contradições do ideal racional da própria modernidade (Dussel, 2005).

Perante isso, Dussel destaca a construção do mito da modernidade fundamentado em sete sentenças:

A civilização moderna autodescreve-se como mais desenvolvida e superior (o que significa sustentar inconscientemente uma posição eurocêntrica).

> 1. A superioridade obriga a desenvolver os mais primitivos, bárbaros, rudes, como exigência moral.
> 2. O caminho de tal processo educativo de desenvolvimento deve ser aquele seguido pela Europa (é, de fato, um desenvolvimento unilinear e este continente o que determina, novamente de modo inconsciente, a 'falácia desenvolvimentista').
> 3. Como o bárbaro se opõe ao processo civilizador, a práxis moderna deve exercer em último caso a violência, se necessário for, para destruir os obstáculos dessa modernização (a guerra justa colonial).
> 4. Esta dominação produz vítimas (de muitas e variadas maneiras), violência que é interpretada como um ato inevitável, e com o sentido quase-ritual de sacrifício; o heroi civilizador reveste as suas próprias vítimas da condição de serem holocaustos de um sacrifício salvador (o índio colonizado, o escravo africano, a mulher, a destruição ecológica).
> 5. Para o moderno, o bárbaro tem uma 'culpa' (por opor-se ao processo civilizador) que permite à 'Modernidade 'apresentar-se não apenas como inocente, mas como 'emancipadora' dessa 'culpa' de suas próprias vítimas.
> 6. Por último, pelo caráter 'civilizatório' da 'Modernidade', interpretam-se como inevitáveis os sofrimentos ou sacrifícios (os custos)

> da ‘modernização’ dos outros povos ‘atrasados’ (imaturos), das outras raças escravizáveis, do outro sexo por ser frágil etc. (Dussel, 2005, p. 77).

Dussel traz em sua reflexão sendo de suma importância para a quebra do padrão epistêmico de conhecimento eurocêntrico. Seus conceitos serão aprofundados como forma de ruptura epistêmica e ontológica dos padrões de poder expressos na racionalidade universal, sendo esta a narrativa da modernidade que se diz absoluta. Isso demonstra que a modernidade europeia não é um sistema independente autopoiético, auto referente, mas é uma "parte" do "sistema-mundo": seu centro. E acabou levando a uma visão crítica da modernidade, desmistificando-a e arredando espaço para olhá-la além da “excepcionalidade europeia”. Ele explica que a racionalidade do homem europeu era vista como a única cientificamente possível.

Nesse sentido, o giro decolonial traz à tona um movimento teórico que questiona o conhecimento científico tido como universal nos últimos séculos, notadamente no que diz respeito às ciências sociais. Isso porque “as ciências sociais se
constituíram como discursos legitimadores de opções político-econômico-ideológicas que fizeram de uma experiência particular de modernidade o padrão universal inconteste” (Mota; Neto, 2015, p. 49).

O Renascimento Italiano, a Reforma Protestante, a Ilustração alemã e a Revolução Francesa seriam os fenômenos históricos responsáveis por colocar a Europa, pelo esforço da razão, na Modernidade. Essa questão não tem a ver apenas com valores sociais na produção de conhecimento nem com o fato de o nosso conhecimento ser sempre parcial. O essencial aqui é o *locus* da enunciação, ou seja, o lugar geopolítico e corpo político do sujeito que fala.

Na filosofia e nas ciências ocidentais, aquele que fala está sempre escondido, oculto, apagado da análise. O lugar epistémico étnico-racial/sexual/de gênero e o sujeito enunciador encontram-se, sempre, desvinculados. Ao quebrar a ligação entre o sujeito da enunciação e o lugar epistêmico étnico-racial/sexual/de gênero, a filosofia e as ciências ocidentais conseguem gerar um mito sobre um conhecimento universal verdadeiro que encobre, isto é, que oculta não só aquele que fala como também o lugar epistêmico geopolítico e corpo-político das estruturas de poder/conhecimento colonial, a partir do qual o sujeito se pronuncia.

Com o pensamento iluminista do século XVIII, em que a Europa se tornou circunscrita como centro do mundo, ao instituir as epistemologias construídas pelo pensamento europeu como a “autorrealização de Deus, da razão e da liberdade” e atribuindo o norte da Europa Ocidental como o coração da Europa, e o portador do

"Espírito do Desenvolvimento" (Dussel, 1993, p. 20, 22). Assim, a Europa sacralizou o "poder imperial do Norte e do Centro sobre o Sul, a periferia e o antigo mundo colonial (...), definindo-se assim o eurocentrismo" (Ibid., p.22).

A mudança de mentalidade se revela por intermédio de uma produção científica que repensa o desenvolvimento e sua associação com as práticas discursivas coloniais que serviram para impulsionar um avanço criador de desigualdades entre os movimentos eurocêntricos e a realidade das colônias latino-americanas. Enrique Dussel (2015) demonstra que a relação entre Europa e Grécia não existiu da forma como o autorrelato europeu coloca. Se recorrermos à história dos semitas, propõe o filósofo, veremos que após a saída do litoral norte do mar vermelho este povo fixou-se na
Palestina. Neste período, "esta Europa futura se situaba al norte de la Macedonia, y al norte de la Magna Grécia em Itália" (Dussel, 2015, p. 41).

Localizada fora da Grécia, a Europa estaria ocupada por povos bárbaros, tal como os gregos clássicos classificavam aqueles que não eram gregos.

A Grécia originária, portanto, estaria, nessa perspectiva, fora do horizonte da futura Europa moderna, o que desmistifica o histórico esquema unilinear Grécia-RomaEuropa. Esse esquema que traduz que a Europa teria, do ponto de vista epistemológico, trazido à superfície a cultura greco-romana e, assim, alcançado, na arte, na estética e no pensamento, condições extraordinárias para inauguração da Modernidade e condução de uma história mundial.

Uma dessas excepcionalidades seria a Renascença. Como sabido, o Renascimento significou o retorno do humanismo grego adormecido no medievo. Mas, para Dussel (2015), o esquema Grécia-Roma-Europa é uma invenção ideológica de fins de século XVIII, que legitima o autorrelato europeu. Pensando na Modernidade enquanto autonarrativa europeia, decerto o esquema em questão foi essencial na construção desta.

Outro argumento deste pensador diz a respeito do que realmente seria o mundo ocidental. O Império Romano - incluindo norte da África – onde o latim reinava absoluto enquanto língua, não englobava a Grécia, a Ásia e os reinos helenistas. Este seria o mundo oriental dominado pela língua grega o que torna impossível, nessa fase, um conceito de Europa enquanto cultura excepcional. Completa este argumento o fato de, a partir do século VII, o Império Romano Oriental cristão enfrentar o mundo árabe muçulmano crescente (Dussel, 2015). Nesse período, vislumbra-se uma Europa latina medieval frente à ameaça do mundo árabe-turco. Ele elege Aristóteles como filósofo, enquanto o cristão o vê com restrições. Antes do século XII, coloca Dussel (2015), o estagirita:

> Es considerado más un filósofo en manos de los árabes que de los cristianos. Abelardo, Alberto Magno y Tomás de Aquino, contra la tradición y arriesgándose a condenaciones, usan al Estagirita. En efecto, Aristóteles será estudiado y usado como el gran metafísico y lógico en Bagdad, mucho antes que sea traducido en la España musulmana al latín, y de Toledo llegué a París a finales del siglo XII (Dussel, 2015, p. 44).

A partir do século XII, a Europa distingue-se realmente da África quando está, ao norte, tornou-se muçulmana, diferenciando-se também do mundo oriental. A partir de então é possível perceber a formação de uma cultura mais "homogênea" em função do Feudalismo. Mesmo assim, de acordo com Dussel , podemos falar de uma Europa latina sitiada pelo mundo muçulmano e, em relação a este a Europa Latina seria uma periferia.

Um dado importante que nos traz Dussel (2015) é sobre as Cruzadas, primeira tentativa da Europa de impor-se no Mediterrâneo.O fracasso mantém sua cultura como periférica e isolada pelo mundo turco-muçulmano.Portanto, segundo o raciocínio deste pensador, antes da chegada à Ameríndia não é possível falar de uma Europa nos moldes da Europa Moderna, isto é, como espaço cultural excepcionalmente superior a outros.

Até o século XVIII, a Europa latina era uma cultura periférica, não sendo centro da história mundial e nem do continente euro-afro-asiático. O próprio helenismo, apesar de presente no mundo muçulmano enquanto difusor da cultura grega, não havia alcançado a "universalidade" tão apregoada pela Modernidade. Diante do exposto, é natural perguntar sobre como se teria dado o nascimento do eurocentrismo.

Dussel (2015, p.45) aponta que o Renascimento italiano, após a queda de Constantinopla, inicia-se uma fusão: o mundo ocidental latino une-se ao grego oriental e enfrenta o mundo turco, o que, esquecendo-se da origem helenístico-bizantina do mundo muçulmano, permite a seguinte equação: Ocidental=Helenístico + Romano + Cristão. Surge assim, a ideologia do romantismo alemão. Enfim,com as argumentações apresentadas pelo pensador argentino, a ideia de que historicamente, regiões como a Ásia já tivessem sua história antes da Europa, e que, sequencialmente, ascendeu ao mundo grego, para, em seguida, elevar-se ao mundo pagão e cristão e, após o cristão medieval, para que seu ápice fosse o universo europeu moderno, é uma construção ideológica que necessita ser desmitificada.

A Grécia, durante séculos esteve distante da Europa, não sendo sua ideologia - o helenismo- prerrogativa europeia. Segundo este raciocínio, a Europa promoveu um rapto da Grécia ao ignorar a presença do helenismo em mundo muçulmano. A Europa medieval conheceu práticas extensivas de violência, especialmente, os conflitos oriundos do confronto entre o mundo cristão ocidental e o mundo mulçumano oriental. Todavia,

estamos falando de guerras orientadas pela defesa dos territórios sagrados da cristandade – não que isso justifique a violência da cristandade contra os mouros e vice-versa, mas havia ali ainda, algum parâmetro de justificação legal. No caso da violência perpetrada contra os povos colonizados, estamos falando de uma violência diferenciada. Trata-se da violência contra aqueles que não são seres e, portanto, não são humanos (Grosfoguel Bernardino-Costa, 2016).

Se assim podemos falar, é uma violência ainda pior, porque é a violência infligida sem qualquer resquício de culpa, sem qualquer necessidade de justificativa legal. Isso se tornou parte de um modo operacional e comportamental das metrópoles e dos colonizadores que levou a excepcionalidade da guerra à condição de paradigma permanente do colonialismo, tornando-se, mesmo, uma maneira natural dos colonizadores se comportarem em relação aos povos colonizados.

No entanto, Derrida dizia que "a história da filosofia é, toda ela, pensada a partir de sua fonte grega. Simplesmente os conceitos fundadores da filosofia são primeiramente gregos e não seria possível filosofar ou pronunciar a filosofia fora do elemento desses conceitos" (Derrida, 2009 p. 114-115). O Eurocentrismo é o nome de uma

> (...) perspectiva de conhecimento cuja elaboração sistemática começou na Europa Ocidental antes de mediados do século XVII, ainda que algumas de suas raízes são sem dúvida mais velhas, ou mesmo antigas, e que nos séculos seguintes se tornou mundialmente hegemônica percorrendo o mesmo fluxo do domínio da Europa burguesa.Sua constituição ocorreu associada à específica secularização burguesa do pensamento europeu e à experiência e às necessidades do padrão mundial de poder capitalista, colonial/moderno, eurocentrado, estabelecido a partir da América (Quijano, 2005, pág 126).

À medida em que o mundo feudal se desagrega irreversivelmente, o rei aproveita o favor das circunstâncias para recuperar seu prestígio e o seu poder soberano. No século XV, um vendaval de crises abala os alicerces da Europa atacando pela base as estruturas do feudalismo medieval. A depressão da agricultura e a derrota da Cavalaria da Infantaria na Guerra dos Cem anos, lançam o pânico sobre os grandes senhores feudais cujo poder assentava na propriedade da terra e cujo orgulho se apoiava na carreira das armas. Acrescenta-se que a recuperação econômica iniciada, logo na aurora do século XV, pelas Grandes Navegações, vem atuar negativamente sobre as classes possidentes de bens imóveis. E portanto, beneficiando de condições econômicas e sociais propícias que o rei se impõe às classes aristocráticas rurais, aproveitando concomitantemente o apoio à burguesia em ascensão.

O poder político do rei cresce rapidamente para a teoria do absolutismo ao mesmo tempo que se estrutura o Estado Moderno ou Estado Nacional, que vem a ser a organização política perfeita em que a nação se estrutura, tendo por base um território ou pátria. A ciência moderna fundada sobre a racionalidade do Iluminismo Ocidental teve seu apogeu nos séculos XVIII e XIX e foi de grande serventia no processo de implantação do projeto colonial fornecendo uma justificativa científica para o domínio e hierarquização sobre os territórios sul-americanos, africanos e por último na Ásia.

Quijano (2008, p. 126) apresenta duas pretensões imediatas: por um lado, desvelar "a continuidade das formas coloniais de dominação após o fim das administrações coloniais, produzidas pelas culturas coloniais e pelas estruturas do sistema-mundo capitalista moderno/colonial". Para ele (Quijano, 2005, p.116), "a colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial de poder capitalista", que se desenvolveu a partir da articulação de dois elementos básicos:
a) a invenção ideológica de raça como desigualdade natural entre os colonizadores ibéricos e os colonizados aborígenes do que será a América, onde essa classificação étnico/racial da população colonial, primeiro e, depois, mundial, segundo o autor, irá perpassar todas as dimensões –concretas e subjetivas–das relações sociais; b) o surgimento de um "novo sistema de exploração" que "consiste na articulação de todas as formas até então existentes de exploração (escravidão, servidão, reciprocidade, pequena produção mercantil independente) em torno da hegemonia do capital e do mercado mundial" (Quijano, 2005, p. 54-55).

A concepção de raça na Modernidade acarreta duas consequências: primeiro, retirou qualquer identidade histórica que fosse singular dos povos ameríndios e africanos; e, segundo, a nova identidade, com conteúdo racial, colonial e negativo, o que implicou na exclusão do lugar desses povos na história. Inclusive, a única "história" possível era da não humanidade.

De acordo com o estudo de Kant sobre "Determinação do conceito de uma raça humana" (Kant, 2012, p.39) no tronco originário existiu apenas quatro raças, a saber:
(1) a raça dos brancos; (2) a raça negra; (3) a raça Hun e; (4) a raça hinduísta. E ainda afirma que o filósofo moderno considera a existência dessas quatro raças e afirma:
"acredito que podemos derivar todos os temperamentos hereditários remanescentes destas quatro raças, quer como misturadas, incipientes ou degeneradas".

Na obra "Observações sobre o sentimento do belo e do sublime", de 1764, um dos textos mais canônicos do campo da Estética, Kant diz:

> Os negros da África não possuem, por natureza, nenhum sentimento que se eleve acima do ridículo. Tão essencial é a diferença entre essas duas raças humanas [brancos e negros], que parece ser tão grande em relação às capacidades mentais quanto à diferença de cores. "Os negros são muito vaidosos, mas à sua própria maneira, e tão matraqueadores, que se deve dispersá-los a pauladas (Kant, 1993, p.75).

O filósofo relata que o propósito da natureza é elevar o homem a seu estado originário por meio do exercício da razão. Fazendo justificação da ideia a priori de raça, esta que estaria conforme a natureza do ser humano conjugada ao princípio teleológico que os faria progredir da mais escandalosa infância bárbara sem regras, sobretudo morais, ao cosmopolitismo civilizado, realização suprema da dignidade humana.

A disseminação dessa corrente eurocêntrica está presente nos livros didáticos e nos currículos escolares da Base Nacional Comum Curricular vem junto à construção do padrão de humanidade de caráter europeu-ocidental-branco como hierarquicamente superior, até a atualidade. Com isso, pretende-se, com esse enfoque, conjecturar sobre esse cenário filosófico, que por muito tempo, foi desconsiderado na história da filosofia. Isso porque seus protagonistas têm sido considerados incapazes de filosofar.

Alguns principais teóricos que temos no ensino de Filosofia são da Alemanha, França, Inglaterra, Grécia, Estados Unidos, Itália, Holanda, Portugal, Espanha, Suíça e Rússia, por exemplo. Obviamente há ressalvas importantes a serem feitas como a filosofia russa não ser tratada como clássica e Portugal e Espanha não terem seus trabalhos muito estudados também. Aliás, é por isso que Boaventura de Sousa Santos defende a associação Sul-Sul. Ele inclui paradoxalmente Portugal e Espanha, que circulam no Sul Global onde há uma hegemonia da Europa Ocidental para a invasão e conquista da América e África.

Inclusive os eslavos eram vistos como inferiores, porém, eles são percebidos como povos brancos, no caso de uma busca de uma unidade, ou melhor, na justificativa da construção de um Estado Nacional. O autor lusitano coloca os cinco países que dominam nos cursos de graduação e currículos do ensino de Filosofia, são eles: França, Inglaterra, Alemanha, Itália e Estados Unidos. Toda a gama de experiências e conhecimentos produzidos em outros contextos e por outros sujeitos são desconsiderados. Portanto, não devem adentrar nas escolas oficialmente e, inclusive, devem ser repelidos fortemente e desconsiderados.

Com a leitura das leis 10.639/2003 e 11.645/2008, observei como incidem as colonialidades relegando as próprias histórias dos alunos e de outros muitos sujeitos que compõem o território brasileiro. Propus em minhas aulas condições para tornar-me um agente de mediações múltiplas dentro do meu cotidiano na escola CEAAA, durante a

semana e aos fins de semana nos pré-vestibulares, por intermédio do debate com os alunos, tendo em vista cada contexto, a possibilidade de ter voz ativa ao questionar tais perspectivas.

Esse processo me fez reinventar minhas práticas docentes no meu campo de atuação, observando que se tratou de uma manipulação do imaginário, uma prática colonizadora que influenciou o pensamento pedagógico brasileiro ao priorizar a racionalidade, o utilitarismo, a domesticação, o controle dos corpos, a hierarquização das disciplinas organizadas de forma segmentada e progressiva, além do modelo de civilidade ocidental europeia, em detrimento da corporeidade e da exclusão da cultura e dos saberes locais dos currículos escolares.

Visto que, atualmente, no campo da educação e na filosofia se adentra num currículo exclusivamente formado por homens brancos europeus. Além da ideia central da existência de uma categoria que separa aquilo que se produz no Ocidente daquilo que produz fora dele, cito:

> Uma das vias que se pode utilizar para romper com a imagem ocidental da filosofia como única, é precisamente realizar uma intersecção epistêmica entre as tradições não europeias. Intersecção no sentido de apresentar as proximidades políticas e epistêmicas daqueles que produzem o conhecimento nas fronteiras (Dantas, 2018, p. 45).

Sendo assim as consequências disso “não se trata da colonização das outras culturas, mas da colonização das mentes, do imaginário dos dominados" (Mignolo, 2005, p. 35). Diante disso, é imprescindível a problematização do Eurocentrismo, que isola a sua cultura como superior, levando em consideração que o massacre usual nas colonizações foi indispensável para o aproveitamento da sua civilização.

Durante os anos pandêmicos observei como um governo totalmente autoritário, contendo agressividade junto a um modelo político neoliberal ultraconservador, se impõe aos povos do Sul, com a conivência das agências multilaterais de regulação e dos colonialismos internos, levados a cabo pelas elites brancas e sua submissão aos projetos imperiais, representa uma fase perversa do capitalismo financeiro e de continuidade dos processos de aniquilação ontológica, epistemológica e cultural dos povos. Negando-lhes o direito à autonomia, independência e participação na construção do seu destino coletivo e dos rumos das relações entre povos e nações.

O epistemícidio, posto em prática pelo capitalismo contemporâneo, é acompanhado do genocídio físico dos povos originários Yanomamis, da população afro e de grupos minoritários, os quais sempre foram discriminados e excluídos da participação

social e dos processos civilizatórios. Isso ocorreu mesmo do projeto civilizatório do próprio capitalismo, dada a exclusão de amplos segmentos populacionais do usufruto das conquistas científicas e da propriedade de meios de reprodução da vida, saneamento básico, água encanada, energia elétrica, segurança alimentar, etc.

Essas estratégias visam, em última instância, afirmar o Ocidente como único sujeito histórico do conhecimento e retomar a escalada de pilhagem das riquezas naturais dos povos que se situam na periferia do sistema. Assim o Eurocentrismo pode ser visto como sinônimo de Ocidentalismo. Sobre esta questão, o autor argentino Dussel (1995, p. 20) disserta: "É a melhor definição não só do eurocentrismo, mas da própria sacralização do poder imperial do Norte ou Centro, sobre o Sul, a Periferia, o Velho
Mundo colonial e dependente". Vale refletir como isso já é parte de uma forma a qual o próprio pensamento europeu se vê como construído de bases de pretensa superioridade a esses países. A América Latina foi a primeira periferia da Europa moderna, portanto, impulsionou o capitalismo a se tornar global. Procuro então discutir como a reprodução da colonialidade deve ser questionada e tensionada por meio do giro decolonial, sendo que este esforço será feito principalmente dentro do lugar de trabalho com o qual estou inserido.

Sendo essas colonialidades se apresentam em três dimensões distintas, porém entrelaçadas. A primeira seria a colonialidade do poder, que está presente na hierarquização racial da sociedade, gerando processos de inferiorização cultural. Outra seria a colonialidade na dimensão do saber, que se manifesta na imposição de uma única epistemologia válida como verdade, como conhecimento válido, ancorada na racionalidade científica. A articulação da hierarquia racial com a hierarquia epistemológica é fundamental para entendermos a colonialidade do saber. A terceira dimensão está no nível do ser, fruto da interiorização da hierarquia racial, da negação histórica dos não europeus como sujeitos de direitos, ideias e atuantes na construção do mundo. Na América, a ideia de raça, para o pensamento decolonial, foi uma maneira de outorgar legitimidade às relações de dominação impostas pelos conquistadores aos povos originários. Tratou-se da manifestação ontológica, da colonialidade do ser, ou seja, da negação da condição de humanidade do outro, o não europeu, considerado sem alma, sem história, sem escrita, sem lei, ou seja, não humano.

A colonialidade do ser se daria no nível da intersubjetividade, produzindo imagens e autoimagens de inferioridade de si diante da superioridade do colonizador. Essa se manifesta não no nível da consciência, mas inconscientemente, com incorporação de desejos e projeções que remetem a valores e visões de mundo originárias do colonizador.

Devemos ser cautelosos quanto à noção de colonialidade do ser. Já que o ser é inferiorizado por forças externas, ele não é subalterno, mas subalternizado. O colonialismo e a colonialidade trouxeram junto ao racismo europeu fomentos às relações interpessoais que ao longo dos séculos passados foram se moldando e fundindo as experiências com as exigências do capitalismo, formando um novo conjunto de interações de dominação.

Para Mignolo, a modernidade se estende até o século XXI, passando por três fases cumulativas e não sucessivas, (...) a fase ibérica e católica, liderada pela Espanha e por Portugal (1500-1750), aproximadamente; a fase "coração da Europa" (na acepção de Hegel), liderada pela Inglaterra, França e Alemanha (1750-1945); e a fase americana estadunidense, liderada pelos Estados Unidos (1945-2000). Desde então, uma nova ordem global começou a se desenvolver: um mundo policêntrico e interconectado pelo mesmo tipo de economia (Mignolo, 2007, p. 3-4).

A estratégia da colonialidade foi a exclusão da representação do colonizado do seu próprio imaginário e, em contrapartida, construir o imaginário no qual apenas a história, a cultura e o fenótipo relacionados com o "colonizador" ou com a "elite colonial" são representados como referências de ser e estar no mundo. Se no início o colonialismo se reprimiu os conhecimentos dos colonizados, seus modos de ser, saber e estar, agora a estrutura da colonialidade passou a impor padrões de ser, de saber e de estar, estipulando como superiores àqueles oriundos dos colonizadores, mantendo o controle social e cultural (Quijano, 1992, p. 438). Assim, à medida em que o mundo feudal se desagrega irreversivelmente, o rei aproveita o favor das circunstâncias para recuperar seu prestígio e o seu poder soberano.

Um dos exemplos mais claros desta tragédia de dúbios na América Latina é a história da chamada "questão nacional". Dito de outro modo, do problema do moderno Estado-nação na América Latina. Nações e Estados são um velho acontecimento.

A concepção contemporânea do Estado-nação representa uma experiência particularmente distinta. Esta configuração é caracterizada por uma sociedade que adota a nacionalização como seu principal organizador social e político. Contudo, é importante destacar que a presença de um Estado-nação não necessariamente denota a existência de Instituições democráticas e cidadania moderna. Ilustrativamente, os Estados-nação de Portugal e Espanha, até o século XIX, adotaram formas absolutistas de governo, evidenciando que a associação entre Estado-nação e democratização não é uma constante universal.

Visto isso, cada processo conhecido de nacionalização da sociedade, nos tempos modernos, aconteceu somente através de uma relativa (ou seja, dentro dos limites do capitalismo), mas importante e real democratização do controle do trabalho, dos recursos produtivos e do controle da geração e gestão das instituições políticas. Deste modo, a cidadania pode chegar a servir como igualdade legal, civil e política para pessoas socialmente desiguais.

A Modernidade, portanto, é um fenômeno em constante processo de globalização. Ela teve início com a formação simultânea da Espanha, considerando sua "periferia", a primeira delas sendo a Ameríndia, abrangendo o Caribe, o México e o Peru. De forma simultânea, na Europa, com um antecedente que remonta ao período pré-moderno nas cidades italianas renascentistas e em Portugal, a transformação no "centro" teve início.

Este centro consolidou um poder hegemônico que, a partir da Espanha, se transferiu para Holanda, Inglaterra e França, enquanto a "periferia" cresceu, englobando o Brasil Ameríndio, as costas africanas de escravos, a Polônia (no século XVIII), a América Latina, a América do Norte, o Caribe, as costas da África e da Ásia e a Europa oriental (no século XVII), abarcando o Império Otomano, Rússia, alguns reinos da Índia e do Sudeste Asiático, bem como as primeiras incursões na África continental, até a primeira metade do século XIX.

A ciência moderna fundada sobre a racionalidade do Iluminismo Ocidental teve seu apogeu nos séculos XVIII e XIX e foi de grande serventia no processo de implantação do projeto colonial, fornecendo uma justificativa científica para o domínio e hierarquização sobre os territórios sul-americanos, africanos e por último na Ásia. O racionalismo ocidental recusava o que não compreendia, classificando de obscurantista, atrasado e incivilizado o conhecimento produzido fora da Europa.

O modelo epistemológico hegemônico não só modelou as subjetividades e destruiu traços fundamentais das identidades coletivas como substituiu, violentamente, o seu imaginário tradicional por outro imaginário à medida Ocidental. Grosfoguel (2007, p. 35) defende que a “epistemologia eurocêntrica ocidental dominante não admite nenhuma outra epistemologia como espaço de produção de pensamento crítico nem científico”. Por esta razão, podemos estender ao Walter Mignolo (2017) afirmar que

> (...) o eurocentrismo é uma questão não de geografia, mas de epistemologia, (...) poderia ser encontrado e reproduzido nas colônias e ex-colônias, assim como em locais que não foram diretamente colonizados (rotas de dispersão). O eurocentrismo é, por exemplo,facilmente encontrado na Colômbia, no Chile ou na Argentina, na China ou na Índia (Mignolo, 2007, p. 12).

Quijano (2005) explica como a dominação cultural europeia foi sendo construída através do “complexo cultural conhecido como racionalidade/modernidade europeia, o qual foi estabelecido como paradigma universal de conhecimento e de relação entre a humanidade e o resto do mundo” (Ibid., p. 441).

No seu livro,Wanderson Flor afirma no livro“Entre apostas e heranças”diz que “uma filosofia descolonizada estaria comprometida em pensar não apenas o local, mas desde o local, pensando estratégias que, atentas ao modo eurocêntrico de produzir conhecimento e filosofia, estejam vinculadas a um projeto de liberar o pensamento das amarras deste projeto colonial” (Flor de Nascimento, 2020, p. 27).

O giro decolonial surgiu a partir das lutas históricas dos povos indígenas e afrodescendentes que foram colonizados e não se viam representados na História e na Ciência produzidas na Europa como um modelo universal. Dessa forma, esse grupo de intelectuais militantes latino-americanos sentiu a necessidade identitária de se contraporem epistemologicamente à hegemonia eurocêntrica do conhecimento, defendendo o protagonismo de outros modos de saber, de ser e do poder. Críticos da história única esses pensadores elaboraram, a partir de meados da década passada.

A decolonização do conhecimento acadêmico-universitário é uma urgência, devido, entre outros motivos, ao esgotamento desse modelo colonial/moderno de universidade. Busco, por fim, escrever essa dissertação que não seja apenas um estudo sobre a decolonialidade, mas que seja nesse sentido a garantia de perspectivas que questionem as estruturas de dominação. Mas, então, como deveria ser uma universidade decolonizada, do ponto de vista do conhecimento/saber, ou, em outros termos, livres do racismo/sexismo epistêmico gerado pela violência epistêmica do eurocentrismo? Essa busca deve ser realizada fora dos paradigmas, enfoques, disciplinas e campos de conhecimento ocidentais, mas em diálogo com formas não ocidentais de conhecimento, avançando para um pensamento heterárquico.

A colonialidade do ser, segundo Maldonado-Torres (2018), inclui uma visão cartográfica imperial que envolve concepções eurocêntricas de espacialidade e temporalidade. A concepção de espacialidade, em questão, colocou a Europa como centro e as colônias como periferia, e em especial, as Américas como lugar vazio, com a evidente intenção expansionista para o controle de terras. Já na concepção de tempo, se tratou do tempo moderno, a criação de etapas históricas e de uma narrativa linear, Antiguidade, Idade Média, Renascimento e Modernidade.

A espacialidade e temporalidade construídas garantiram não só um privilégio epistêmico, mas também a colonialidade do ser. A percepção do Ser na história da filosofia ocidental como transcendente e uno (e assim também centralizado) se dá, já em suas origens, na Antiguidade com Parmênides. O fundamento do Ser se deu através da concepção da unidade na tradição metafísica transcendente por um lado, e por outro, na perspectiva imanente.

Os principais precursores da tradição filosófica ocidental são respectivamente Platão, pela via metafísica transcendente, e Aristóteles, pela via metafísica imanente. Pela via transcendente, o uno foi concebido como superior ao múltiplo, e a via imanente se deu na concepção do uno também enquanto múltiplo. A linha historicamente vitoriosa foi a transcendente, esta seguiu pela Idade Média na associação do Ser uno à figura do Deus cristão. Para fins de Modernidade, a disputa conceitual não se deu exatamente entre Platão e Aristóteles, mas entre Platão e a sofística, estes que defendiam o relativismo da verdade atrelada ao contexto, a cada situação.

A contribuição de Aristóteles foi anexada em uma segunda etapa da Idade Média, quando sua obra reapareceu e foi de suma importância como fundamento para a ciência moderna. Na Modernidade, ao mesmo tempo em que se caminhou para a desconstrução da metafísica do Ser transcendente divino, via filosofia, em favor da autonomia humana, também este mesmo Ser divino foi preservado. A autoridade divina passou a servir como justificativa para o projeto moderno.

O Ser, chamado ao longo da história ocidental por muitos nomes como, ideia, substância, Deus, espírito, entre outros, se referia a uma existência maior e abstrata. Diante da superioridade do Ser transcendente, os entes do mundo material/concreto, entre eles os seres humanos, participavam, por exemplo, em graduações de perfeição ou imperfeição na concepção platônica e como criatura na filosofia medieval. O projeto moderno europeu centralizou a sua existência humana em contraponto ao outro como uma existência superior. Ser no centro e pensar como centro do mundo, implicou em conceber o fora do centro. O Ser (o ser humano Europeu) e o ente (os sub-humanos), que só por meio do centro podem ser reconhecidos. O Ser universal antigo e medieval é assim preservado e paramentado, vestido com única roupagem. Enquanto o ente passa a ser o meio ambiente, o que inclui o homem não europeu a ser conhecido e dominado pela concepção moderna e o seu agente, o projeto geopolítico, científico, econômico e eurocêntrico de dominação e exploração. Ao mundo colonizado passa a se atribuir o Ser colonizado.

No cenário atual, em que a hierarquia do Ser se revela nas desigualdades sociais por todo o mundo, veremos nos próprios territórios colonizados, a diferença entre os status de Ser e Ser colonizado. O ser também possui um olhar colonizado, pois somos marcados subjetivamente pela colonialidade tanto individual como coletiva, e mostra-se também ser um processo que afeta a própria formação de identidades, visto que o colonialismo impôs a internalização de associações relacionadas à raça, como o
"branco" ser relacionado a um maior desenvolvimento cognitivo e de maior aceitação social (Mignolo, 2010).

Tais aspectos das colonialidades, em especial o saber e o ser, podem ser facilmente percebidos no ambiente educacional por meio da colonização do currículo, mas também devido à visão negativa sobre as políticas culturais e a dificuldade de reconhecimento da afrodescendência e da herança indígena. Partindo desse princípio, é muito mais desafiadora a pedagogia libertária no campo docente, com base na educação popular, no cotidiano da sala de aula, principalmente em contexto que situo, onde há uma diversidade cultural que, diversas vezes, é muito desigual, causando a exclusão, oriunda do silenciamento e da invisibilidade.

Nesse contexto, como construir interesse, por parte dos alunos, em relação à prática pedagógica do professor? Em tal aspecto, verifiquei a busca pelo reconhecimento da diferença, e nesse reconhecimento, a invocação da equidade de direitos é fundamental para uma educação realmente inclusiva e atenta para a diversidade. E isso demanda a implementação de práticas pedagógicas que atendam as expectativas e a necessidade dos diferentes grupos presentes na escola. Em nossas salas de aulas, podemos fazer com que nossos estudantes possam refletir sobre os problemas da sociedade, diante disso é que nos perguntamos o que se pode fazer para fomentar práticas educativas, com abordagem crítica e reflexiva para viabilizar a formação de cidadãos críticos e reflexivos.

As licenciaturas são voltadas para a formação de professores de filosofia que irão atuar na educação básica, mais especificamente no ensino médio. Logo, impõe-se como essenciais, na formação, o estudo dos aspectos no ensino, a se preocuparem com a dimensão pedagógica da sua atuação como futuro licenciado.

O antropólogo e professor Kabengele Munanga lembra que, na 3ª Conferência da ONU sobre Racismo, Discriminação e Intolerância Correlata, ocorrida em Durban, África do Sul, em 2001, uma das questões em debate era a pretensa dificuldade em se definir quem seria negro no Brasil, devido aos processos de mestiçagem. O autor salienta que tal "dificuldade" não se constituiu, contudo, como uma problemática ao se pensar na definição de quem seria branco no Brasil. Nas palavras de Munanga (2005, p.

9) “a negritude de milhões de brasileiros e brasileiras de ascendência africana foi posta em questão, mas a branquitude não foi questionada (...)”.

Em paralelo, a identidade de centenas de povos indígenas também segue sendo alvo de escrutínio não indígena, por eixos etnocidas. Ainda hoje, uma das principais formas de desumanizar pessoas indígenas se dá através do termo “índio”, sobre o qual discorrem vários pensadores/as indígenas, dentre os quais, Daniel Munduruku (2012).

Ele comenta que “índio” é um dos termos que historicamente cumpriu essa função de homogeneizar pessoas indígenas, na medida em que cria uma caricatura em que haveria “cara de índio, jeito de índio, índio de verdade”, etc. Assim como não existe
“o índio”, mas indígenas, também não há um único pensamento originário e, mesmo dentro de cada povo, há uma diversidade imensa.

Percebendo que as colonialidades estão amarradas junto à narrativa histórica que mantêm a matriz monocultural no Eurocentrismo e diferenciando a colonialidade do colonialismo junto aos efeitos nocivos do mito da modernidade e a luta por transformação social, em vista de um mundo da diversidade, da tolerância e do diálogo horizontal e intercultural, ao compromisso firmado com o fomento da educação popular junto a uma pedagogia libertária, iremos abordar, no seguinte capítulo, propostas inclusivas de alteridade e o intercâmbio de conhecimento.

CAPÍTULO 3 - UMA PEDAGOGIA LIBERTÁRIA: A EDUCAÇÃO ANARQUISTA

Nenhuma revolução social pode triunfar se não for precedida de uma revolução nas mentes e corações do povo.
Piotr Kropotkin

Para o estudo da história da pedagogia libertária,é no âmbito da educação e da pedagogia crítica, que vários dos movimentos sociais no início do século XX ainda hoje buscam abarcar em seus cotidianos. A pedagogia libertária, conforme discutido anteriormente, não se limita às paredes das Instituições educacionais. Ela se manifesta na prática cotidiana de resistir às estruturas opressoras e de promover transformações sociais, sempre em uma troca dialética com educandos e trabalhadores envolvidos na realidade das escolas públicas.

Assim como nas experiências latino-americanas, em escolas operárias e cooperativas de trabalhadores urbanos, a autogestão e o processo educativo dialético têm se mostrado fundamentais na construção de saberes coletivos. Nos cursos de graduação de pedagogia e nas licenciaturas, no geral, e também em cursos de ciências sociais e

humanas nas universidades, é notório o enredamento e valor que a pedagogia libertária e a sua filosofia política têm, até hoje, na história do campo da educação, especialmente dentro da academia. Como diz Moraes:

> Mesmo ocultada das teorias pedagógicas e da história da educação, a influência das propostas libertárias anarquistas foi marcante no século. Muitos de seus princípios foram absorvidos pelas principais correntes pedagógicas e reformas educacionais, como as propostas de Celestin Freinet (1896-1966), a Escola Nova de John Dewey (1859- 1952), a pedagogia de Paulo Freire (1921-1997) e, atualmente, o movimento das Escolas Democráticas (2009).

A perspectiva pedagógica libertária vem ao encontro das ideias políticas anarquistas e seus incrementos teóricos e práticos, que receberam força fundamentalmente na Europa e, depois, progrediram para outras partes do mundo. Para adentrar a pedagogia libertária, vale ressaltar o autor e fundador da Escola Moderna, Francisco Ferrer. A figura dele não é comum nos livros de história da educação. Ele criticou rigorosamente os dogmas fundamentados pela Igreja e que o Estado reproduzia em suas escolas. A escola de Ferrer sofreu um grande golpe em 1906, pois Ferrer foi preso sofrendo acusação de ter se envolvido no ataque ao Rei Afonso XIII.

O Estado espanhol estava perseguindo-o por conta de seus ideais. Ferrer permaneceu preso durante um ano e a Escola Moderna foi fechada. Neste período, escreveu sua obra *La Escuela Moderna*. Logo em seguida, foi inocentado, foi a Paris, onde criou a "Liga Internacional para a Educação Racionalista", com a finalidade de expansão internacional de seus ideais educacionais. Teve contato com Piotr Kropotkin (um dos principais teóricos do movimento anarquista), Anselmo Lorenzo (anarquista espanhol), Élisée Reclus (geógrafo anarquista, membro da Primeira Internacional). Regressou para a Espanha e, no acontecimento de rebeldias contra a Guarda Civil (seguida por uma greve geral), foi acusado da ocorrência dos levantes. Sua editora foi fechada e novamente Ferrer foi preso. Em 13 de outubro de 1909, Francisco Ferrer y Guardia morreu fuzilado em Barcelona.

A pedagogia libertária foi fortemente perpetrada e difundida no ambiente das classes populares por um período no Brasil, principalmente nas primeiras décadas do século XX. Nesse sentido, vale mencionar também o modo antiautoritário recomendado por essa forma de educação. O sujeito que passa por esse procedimento deve se emancipar por completo e se submeter, de fato, a uma modificação mais profunda, tornando-se um ser humano "livre", sem enlaças ao sistema e dotado dos saberes intelectual, físico e, acima de tudo, autônomo.

A ampliação dos espaços democráticos ao máximo é condição para a conquista e manutenção de direitos e, entre os direitos, há que se discutir o direito à autodeterminação da diversidade dos povos, das culturas, do direito à diferença nos modos de ser e de se expressar. Trata-se, portanto, da formação de racionalidades interculturais, para a promoção da participação efetiva de todos no mosaico humano que nos constitui.

O intuito fundamental da pedagogia libertária é revigorar que não existem hierarquias e todos aprendem, de certa forma, nessa troca pedagógica. Entende-se, assim, que a questão da transformação social, no processo educativo, é primordial para começar o debate acerca da pedagogia libertária. É preciso conjecturar sobre o papel que a educação possui para propiciar a transformação, primeiramente individual, e, num momento posterior, coletiva, visto que a próprio entendimento anarquista só se faz coeso se essa modificação – de um sujeito oprimido pela coletividade em um sujeito libertário e anarquista – for edificada coletivamente, em prol do bem comum, e não apenas particular.

Pelo fato de o anarquismo não ter uma ideia ou solução fechada para guerrear o sistema capitalista, é admirável refletir que a pedagogia libertária se adapta nessa ponderação ao longo da história, visto que não há uma diretriz formatada ou somente uma metodologia para que ela seja aplicada, pelo contrário. Baseando nisso, Sílvio
Gallo (2007, p. 74) diz que "a educação integral deve assumir, necessariamente, uma postura de transformação e não de manutenção desta sociedade". De acordo com Aquino (2013, p. 13):

> (...) a pedagogia libertária nunca esteve restrita ao âmbito da escola ou das instituições de ensino. É necessário modificar a formação humana não apenas na escola formal, mas também na vida familiar e comunitária, na medida em que estamos continuamente aprendendo e ensinando uns aos outros (Aquino, 2013, p. 13).

Na cidade do Rio de Janeiro, durante determinados anos das primeiras duas décadas do século XX, havia esse trabalho educacional com aspecto libertário junto a algumas ocupações sem-teto, com um caráter autônomo, que se baseavam na autogestão e não eram ligados a movimentos institucionais ou partidos políticos.Por exemplo, a noção da educação popular no Brasil e América Latina, que tem na figura de Paulo Freire e todos que o ajudaram na construção com o Movimento de Educação de Base, nos anos 1960, culminou em um legado e adveio a influenciar várias coletividades e movimentos ligados a uma construção de uma educação que procura ser emancipatória. Com seu método de educação entende-se que a proposta de Educação Popular deve ser pautada a

partir de uma reflexão ontológica de fundo sobre a condição humana, pressupondo um aprendizado a partir do seu chão social, pois a partir daí transcende/aparece o seu caldo de cultura, as suas apropriações são ressignificadas a partir de sua própria experiência concreta assentada em seu lugar de ser e estar no mundo.

A tradição libertária, diferente do que alguns estudiosos buscam debater e produzir, não ficou estagnada nas experiências do fim do século XIX e começo do século XX, mas acompanha em diversas concepções educacionais no Brasil, América Latina e outras partes do mundo. Ligando prática à teoria, se acoplando com movimentos populares e na luta por direitos, não só no campo da educação. Nesse andamento, de acordo com os criadores: (...) os princípios pedagógicos da educação libertária foram os únicos parâmetros para a contestação da pedagogia tradicional que, naquele momento imperava soberana nas escolas e nos gabinetes, bem como nas mentes de autoridades, de pais e professores" (Kassick; Kassick, 2004, p. 17).

Os elementares apoios libertários, no campo da educação, se ampliaram a partir da junção com o movimento operário, não só no Brasil, mas igualmente em diversas partes do mundo. No final do século XIX, a abertura das fronteiras para imigrantes europeus era vista como uma solução para a questão do trabalho, já que, com a extinção do tráfico de pessoas escravizadas em 1850, a Abolição da escravatura era uma questão inevitável. Unindo este fato ao imaginário da alta classe social, seus atos favoreciam a política imigratória, tendo em vista a expansão da economia cafeeira. O principal objetivo da elite de São Paulo era de fazer a criação de uma cidade com um padrão civilizatório europeu.

Na Europa, as condições da economia e política colaboraram para o processo de emigração: guerras, unificações e crises econômicas. A publicidade do governo brasileiro, no exterior, atraía para o Brasil esses imigrantes, que viam em nosso país a terra das oportunidades. Vinham alemães, austríacos, poloneses e uma maioria de italianos, portugueses e espanhois. Entre 1884 e 1903, o Brasil recebeu mais de um milhão de italianos, número superior ao conjunto de todos os outros imigrantes dos demais países no mesmo período. Vale lembrar que as origens das ações libertárias de educação vieram junto à política de imigração do país.

Cito Noelia Rego (2019) em sua tese:

> (...) a entrada de imigrantes no país, nos anos finais do século XIX e, sobretudo no início do século XX, que ao redor das fábricas que aqui se instalaram, conjuntamente com os chamados bairros operários que surgiam ao redor delas, muitas pequenas escolas de vocação anarquista que se destinavam a operários e seus filhos começaram a surgir, por

> exemplo, em São Paulo, Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul. Duas educadoras se destacam na consolidação dessas escolas operárias, são elas: Maria Lacerda de Moura e Armanda Álvaro Alberto (Rego, 2019, p. 35).

A partir da América Latina é que a Educação Popular toma forma, se consolida e se firma. É indispensável uma igualdade que reconheça as diferenças e uma diferença que não pretenda reproduzir as desigualdades de que somos testemunhas e vítimas ao mesmo tempo, pronunciando assim "políticas de igualdade e de reconhecimento das diferenças" (Candau; Sacavino, 2008), desvelando procedimentos, até então, encobertos pela cobertura das estruturais e históricas desigualdades. Neste contexto, a pedagogia libertária tinha enorme importância, já que contribuía para a emancipação da classe trabalhadora. De acordo com o texto de José Damiro Moraes (2009), *Anarquismo no currículo*, o professor também exemplifica diversos casos, ao longo da história do país, da influência dos libertários na política e no campo educacional na virada do fim do século XIX para o início do século XX no país.

Moraes (2009) afirma que, entre 1885 e 1925, cerca de quarenta Instituições de ensino anarquistas surgiram no Brasil. A primeira de que se tem notícia foi a Escola União Operária, em Porto Alegre (RS). Em Fortaleza (CE), funcionou a Escola Germinal (1906); em Campinas (SP), a Escola Livre (1908). Em 1904, tentou-se até uma experiência de ensino "superior" (complementar à formação dos trabalhadores), com a criação da Universidade Popular de Ensino Livre, no Rio de Janeiro. Ela contava com a colaboração de vários militantes e de literatos simpatizantes do movimento, como Elísio de Carvalho, Fábio Luz, Rocha Pombo, Martins Fontes, Felisberto Freire e José Veríssimo.

Silvio Gallo (1995) afirma:

> [...] a educação tradicional veiculada pelo capitalismo teria por objetivo disseminar a ideologia da perpetuação e manutenção do sistema social, ensinar a ver o mundo de uma maneira socialmente aceita, a agir segundo esses parâmetros. A educação anarquista, por sua vez, teria por objetivo desestruturar essa ideologia social e ensinar a construção da liberdade, para que cada um pense e aja à sua maneira, criando sua própria ideologia, assumindo sua singularidade, sem, no entanto, fechar-se para a amplitude do meio social (Gallo, 1995, p.37).

A construção de uma nova sociedade apoiava-se, em grande parte, nas ideias de uma educação nova, feita em outras bases e valores, tais como o respeito à liberdade e à individualidade. A pedagogia anarquista denunciava a escola oficial como reprodutora dos interesses da Igreja e do Estado, enquanto promovia uma renovação dos métodos e valores.

A educação anarquista, como princípio, busca extrapolar os limites dos muros da escola, sem ignorá-la, mas sim para mostrar que ela é apenas mais um dos espaços onde o conhecimento pode circular e educar os indivíduos. Sobre essa problemática, dialogando com o significado e o lugar do pensamento e da prática libertária no campo da educação nos dias atuais, Passetti e Augusto (2008) mostram que

> (...) a educação libertária pode atravessar escolas e universidades, suas próprias associações, os espaços contornados e incontornáveis a produção computoinformacional. Ela mostra a atualidade do anarquismo, não mais pela crítica ao Estado, ao totalitarismo socialista ou à ardilosa democracia burguesa, mas pela sua inventividade em lidar com a superação com das relações de poder e de afirmar potências de liberdade e de possibilitar o inesperado e a emergência do extraordinário (Passetti; Augusto, p. 99-100).

A atualidade de uma pedagogia libertária se dá em projetos de uma militância, na maioria das vezes, sem vínculos diretos com partidos políticos, organizações não governamentais, empresas ou qualquer outra corporação por trás. Busca-se uma emancipação, na base do apoio mútuo e da solidariedade, tentando não tirar o protagonismo dos educandos locais, e com projetos que buscam uma política menos hierárquica e com intervenções diretas de todos que ali estão participando. A pedagogia libertária não está apenas fora das Instituições, mas no cotidiano de resistir e tentar transformar o mundo dialeticamente como educador, principalmente na troca com educandos e funcionários em geral, que estão lado a lado vivenciando a realidade das escolas públicas, portanto, são importantes nesse processo.

Filosofar é o ato de pensar problemas e questões, porém, em nossa concepção, acreditamos que esta não é uma atividade abstrata, mas consiste justamente em observar o mundo para entendê-lo, analisar o que o determina e projetar suas consequências. A partir da atividade de aprender com o mundo é possível adotar comportamentos mais responsáveis diante dele. Acreditamos em um filosofar que está para além da teoria, que significa entender o mundo para agir de forma consciente. Contudo, a reflexão que faço é para pensar um ensino de Filosofia à altura do nosso tempo: para que estamos formando?

O currículo tradicional tanto na Filosofia quanto em qualquer outra área em geral se pauta em um conteudismo que visa instrumentalizar estudantes para as sociedades do passado. Isto ocorre porque os/as docentes se baseiam apenas em suas formações e se empenham pouco ou quase nada em olhar para o presente. Como podemos formar estudantes para agirem no presente, restringindo seu olhar apenas para o passado e ignorando completamente o futuro?

Tal concepção não questiona criticamente a realidade, mas apenas promove ajustamento a ela no caso, ao passado, anulando qualquer possibilidade de transformação de si e do mundo. Nessa perspectiva, o que consideramos mais problemático é o fato de o conteúdo ser tratado como um fim em si mesmo e não como meio de intervenção na realidade. Nesse sentido, é preciso fomentar uma pedagogia libertária no cotidiano escolar, por meio do pensamento dos problemas que afetam os/as estudantes e as comunidades a que pertencem.

Este trabalho traz o objetivo de pensar a pedagogia libertária como instrumento de luta contra o ensino que vem sendo cada vez mais rendido ao capitalismo. Junto aos movimentos sociais, em seu bojo, a maior medida com o aporte do giro decolonial, dando a atenção merecida aos processos de racialização, fornecendo maior visibilidade e novos olhares ao que pensadores como Frantz Fanon (2008) e Aimé Césaire (2020) já haviam escrito e vivenciado nas lutas de libertação colonial no século XX (Faustino, 2015; Ballestrin, 2013). Dessa maneira, alinhamo-nos a Maria Aparecida Silva Bento — Cida Bento — (2022, p. 10) e propomos o deslocamento do olhar do grupo "dos 'outros' racializados, os considerados 'grupos étnicos' ou os 'movimentos identitários' para o centro, onde foi colocado o branco, o 'universal', e a partir de onde se construiu a noção de 'raça'. Logo, o presente trabalho tem a finalidade de propor reflexões emancipatórias. Cida Bento (2022) ainda destaca a abissal diferença constituída entre quem pertence à branquitude e quem está fora dela:

> A herança branca contém marcas da apropriação de bens materiais e imateriais, originárias da condição de descendente de escravocratas e colonizadores, e é uma herança frequentemente tratada como mérito para legitimar a supremacia econômica, política e social. Essa herança fortalece a autoestima e o autoconceito da população branca, tratada como grupo vencedor, competente, bonito, escolhido para comandar (Bento, 2022, p. 77).

Do lado oposto, a população negra e indígena é colocada como grupo perdedor, culpabilizada por suas condições de subalternidade política, econômica, educacional e social, e, por essa razão, políticas de ação afirmativa são taxadas de protecionistas. Portanto, numa sociedade historicamente composta por desigualdades raciais e sociais, como a brasileira, nos parece inviável pensar numa branquitude antirracista, visto que se trata desse local social de privilégios, acordos narcísicos de autoproteção e de uma herança colonial que coloca, em posição de desvantagem, os corpos considerados diversos, racializados.

Isso passa por elaborar um currículo a partir de problemas, o que não deveria ser difícil para os/as filósofos/as, pois permite a conexão entre a escola com as diferentes demandas locais e regionais. Além do essencial é que os currículos tenham uma boa margem de abertura, na qual outros temas possam sempre serem inseridos de acordo com as necessidades. O colonialismo e, por sua vez, a colonialidade organizaram um modelo e mecanismos que permitiram dominação, subjugação e exploração que perduraram por séculos. Para o êxito desses sistemas, aparatos ideológicos e culturais organizaram imaginários que invisibilizaram boa parte da população colonizada, bem como seus conhecimentos próprios, e ainda propiciaram a hegemonia do projeto organizado pelo colonizador. Avançando no processo histórico brasileiro até chegar ao contexto atual é óbvio que não estamos mais enredados pelo colonialismo, porém, permanece a colonialidade, apesar de, muitas vezes, ambos se integrarem.

A colonialidade formata a mente e os corpos, produzindo, na maior parte da população, passividade, subserviência, desagregação e conformismo, mesmo depois da emancipação política do país. As classes abastadas (elites políticas e econômicas), que foram privilegiadas com o projeto de colonialismo e seu desenvolvimento, continuam a se impor com a permanência da colonialidade. Essas elites políticas e econômicas utilizam-se da colonialidade para estabelecer seu projeto político de nação, o qual está articulado com o sistema capitalista e a sociedade burguesa corporativista.

A maior parte da população, incluindo principalmente índios e negros, é deixada de fora do projeto, mas é explorada como mão de obra. Portanto, não se prende uma postura filosófica, uma replicação dos pensamentos eurocêntricos, mas assume-se uma postura aberta para a diversidade gerada pelo pensar filosófico. Admitir a existência de outras filosofias e valorizá-las, principalmente reconhecer o outro como ser pensante e capaz de estabelecer o diálogo. Nessa perspectiva, a filosofia deve abrir horizontes e iniciar um resgate histórico de valores culturais, ameaçados e silenciados, como a questão indígena, latina e afrodescendente. Assim, cativar o diálogo com a finalidade de preservação da diversidade cultural e a valorização das relações interpessoais, do mesmo modo que, promover uma educação que forme cidadãos para ir além do eurocentrismo, que possam interagir e conviver harmonicamente com as diferenças.

Uma filosofia colonizada não pode ter a tarefa de emancipar ou criar cidadãos críticos, pois até que a ela seja decolonizada, é necessário que a filosofia se liberte dela mesma, e que o professor e o educando tenham a consciência de que é a filosofia que deve se libertar primeiro para assim libertar o outro. Com a perspectiva do giro decolonial latino-americana, o capitalismo não é apenas um sistema econômico, nem só um sistema

cultural, mas uma rede global de poder, integrada por sistemas econômicos, políticos e culturais, necessitando encontrar novos conceitos e novas linguagens que expliquem os processos complexos das hierarquias de gênero, raça, classe, sexualidade, conhecimento e espiritualidade que constituem a geopolítica, a geocultura e geoeconomia do sistema-mundo.

E é exatamente o educador que tem que quebrar esse círculo vicioso, procurando alternativas para a possibilidade de uma construção do ensino de filosofia sob a perspectiva do pensamento da diversidade. Assim, é de suma importância a decolonização do currículo, iniciando pelos cursos acadêmicos e progredindo para o ambiente escolar, libertando aqueles que querem ser libertados e abrir as possibilidades para outros conteúdos, para que outros estudantes possam produzir e desenvolver outras formas de pensar.

A eficiência do colonialismo com suas resoluções governamentais, muitas vezes, disfarçadas em um discurso social, impedem bem como desmobilizam a população para organização de um projeto coletivo de nação e sociedade. E ainda, perniciosamente, promovem a cooptação da população na defesa de seu projeto político. Grosfoguel (2007) afirma que

> Trata-se, então, de uma filosofia na qual o sujeito epistêmico não tem sexualidade, gênero, etnia, raça, classe, espiritualidade, língua, nem localização epistêmica em nenhuma relação de poder, e produz a verdade desde um monólogo interior consigo mesmo, sem relação com ninguém fora de si. Isto é, trata-se de uma filosofia surda, sem rosto e sem força de gravidade. O sujeito sem rosto flutua pelos céus sem ser determinado por nada nem por ninguém (Grosfoguel, 2007, p. 64-65).

Neste sentido, a pedagogia libertária surge como um movimento anarquista e revolucionário com o intuito de livrar as massas da opressão exercida pelo Estado e a burguesia. Esse pensamento não só pedagógico, como também filosófico, social e político desperta a liberdade, a criatividade e a espontaneidade que existe nos estudantes. Os educadores se tornam um veículo de comunicação, que conecta os alunos com a sua realidade e com a interação no meio social em que convivem.

A partir disso, a proposta desta concepção garante ao estudante que seja capaz de se sentir um indivíduo autônomo. A liberdade faz parte integral do processo educativo em que elas podem manifestar sua livre expressão e serem reconhecidas por sua individualidade em um regime de equidade racial e de gênero. Tornando-se fundamental que instituições educacionais e seus profissionais devem estar articulados com a sociedade organizada e devem preparar-se para fazer um discurso e uma prática que

promovam a decolonialidade, ainda persistente no meio social, nos currículos e nas práticas pedagógicas. Estas condutas também devem ser fundamentadas no antirracismo e reafirmadas com base na autogestão e com um processo educativo e dialético, no âmago de troca e ajuda mútua.

3.1. Educação Popular

A Educação Popular (EP) é um entendimento pedagógico que dialoga com as diversas lutas históricas dos grupos que têm as suas existências negadas, nos diferentes tempos e espaços. O protagonismo dos sujeitos desses grupos evidencia experiências e narrativas que atualizam a relação político-epistemológica da Educação Popular com o mundo da vida. Dentro desse cenário, o objetivo deste estudo consiste em investigar quais são os limites e as possibilidades da Educação Popular na escola pública, a partir das/com as experiências de educador com dupla inserção nesses espaços formativos.

Para sistematizar a cronologia dos movimentos de Educação Popular, que são referenciados como gênese e fundantes na estruturação da Educação Popular no Brasil, podemos elencar, segundo Tavares (2015): a) O movimento de Cultura Popular (MCP), criado em 1960, em Recife; b) A campanha “Pé no chão também se aprende a Ler”, em 1961; c) O Movimento de Educação de Base (MEB), lançado pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, em 1961; d) O Centro Popular de Cultura, criado pela UNE em 1961. Esses movimentos fizeram emergir, para o debate da sociedade, naquele momento, a questão das desigualdades educacionais e como poderiam democratizar o acesso à educação, cultura e participação política. É importante lembrar que estas propostas foram "destruídas" pelo golpe militar-civil-empresarial, que se impôs em 1964.

A Educação Popular e os movimentos sociais encontram-se diretamente em constante processo de significação e articulação, tendo em vista que todo movimento social existe porque, dentro de seus entremeios de formação, há tipos diferentes de conhecimentos que carregam princípios culturais e que sistematizam e fundamentam um movimento. Esse estilo educativo influencia a síntese formativa dos movimentos e possibilita uma leitura crítica da realidade do mundo onde os sujeitos estão inseridos.

> A Educação Popular, ao causar os mais diferentes aspectos de formação culturais, contribui não só para a consciência coletiva dos indivíduos, como perpetua toda a bagagem histórica de um povo e dos seus direitos, sendo, de fato, o que une o debate

entre a classe popular e as mais diferentes representações sociais que divergem cultural e socialmente.

Ela manifesta-se dentro das associações comunitárias, ou seja, em um lugar diverso do habitual, porém seus ideais de liberdade ultrapassaram a base e repercutiram nas atividades tanto escolares quanto em ONGs, associações, reuniões e conselhos populares. Atualmente, falar em Educação Popular é abordar em cheio o campo de enfrentamento do poder, com grandes provocações.

O desafio da Educação Popular é resistir ao paradigma de pensamento hegemônico que, por vezes, tenta esvaziar ou mesmo inibir a possibilidade de encontrar alternativas diante do discurso "único", carregado de poder e de justificativas de atitudes e decisões.

Destaca-se o conflito por terras, apropriação de recursos naturais e apoio a grandes obras que impactam profundamente os ecossistemas, proposto como contraponto por um paradigma emergente que considera contextos muitas vezes invisibilizados.

O protagonismo dos sujeitos desses grupos evidencia experiências e narrativas que atualizam a relação político-epistemológica da educação popular com o mundo da vida.É um entendimento pedagógico que dialoga com as diversas lutas históricas destes grupos que têm as suas existências negadas, nos diferentes tempos e espaços. O complexo processo de formação da classe operária brasileira os liames que interconectam a experiência da escravidão aos mundos do trabalho e do sindicalismo do século XX.

Considero, ainda, importantes na minha trajetória as contribuições que obtive no Coletivo de Educação Popular e Libertária, um "lugar" onde se vive a experiência da Educação Popular como instrumento de transformação social. Um componente considerável dessas atividades ocorreu remotamente, durante o período da pandemia da COVID-19 (2020-2022), o que me permitiu aprofundar as discussões e estudos sobre Educação Popular.

Enfim, sou um educador popular que milita pela educação, como docente na escola pública, ou seja, tanto nos espaços formais quanto nos não formais de educação, sempre na perspectiva de articular esses espaços para potencializar o compromisso social e político da escola na formação dos educandos em articulação com a/a partir da Educação Popular.

Ainda neste trabalho, é fundamental enfatizar o fato de que não é pertinente abordar o racismo apenas em suas manifestações individuais, mas compreender sua ocorrência nas grades curriculares da Base Nacional Comum Curricular. A educação bancária perpetuou as colonialidades do ser, do saber e do poder através de um currículo de conhecimentos supostamente universais. Estas estruturas de poder são bem conhecidas

de todos nós, o capitalismo, o racismo, o sexismo, o patriarcado, estruturas que, a despeito dos processos históricos de emancipação política das colônias da América, permaneceram presentes nas colonialidades do saber consolidados e perpetuados nos bancos escolares, a partir de um currículo eurocêntrico.

Assim, a construção da identidade brasileira foi formada a partir da inferiorização das pessoas não brancas. Nessa linha de pensamento, segundo Rego (2019, p. 41), "engana-se assim, quem pensa que não havia construção de pedagogias nestes lugares, espaços e territórios, nascidas do próprio povo, por meio de suas lutas constantes", assim, a germinação do que entendemos como Educação Popular, está vinculada ao saber-coletivo, saber-comunitário, saber-plural, saber-poder definidos a partir de cada contexto histórico e cultural.

A autora ressalta sobre a aliança entre movimentos sociais afirmando que não é possível abordagens sem referenciar os movimentos sociais. Aponta, ainda, características de tal junção entre a educação popular e os movimentos sociais, frutos dessa convergência: a) são coletivos; b) são insurgentes; c) portadoras de desafios e; d) visam a transformação do mundo. Desse modo, é no cotidiano das lutas que se atualiza o conjunto de saberes, conhecimentos e interpretações sobre a existência humana e no ato educativo-pedagógico, dos diferentes espaços formativos, alinhados aos princípios da educação popular.

Rego (2019) nomeia como "contrapedagogia" a produção político-epistemológica, gestadas nas mobilizações dos movimentos sociais, com o objetivo de evidenciar e consolidar saberes enriquecidos de culturas locais, saberes tradicionais e cosmogonias próprias em oposição ao saber universalizado como regra curricular.

O mundo Ocidental, tradicionalmente, ignora e toma como inferior o que lhe é diferente. Nessa perspectiva, conhecimentos quilombolas, práticas das rezadeiras, sabedorias indígenas, culinárias diversas, métodos de construção e engenharia, bem como materiais alternativos, tudo isso é desprezado.

Nesse entendimento, a problematização da estrutura que permitiu a construção social de raças, sua hierarquização e a consequente exploração de corpos vão muito além de focar a pauta racial nos corpos racializados e nas suas experiências. É preciso compreender a questão racial no seu viés relacional. Ou seja, se há pessoas que ainda sofrem com as consequências das colonialidades e que têm sua existência e seus saberes invisibilizados, é porque alguns sujeitos são privilegiados, visibilizados e tidos como modelo.

Os anarquistas entendem que a raça é uma construção social que foi utilizada para justificar a exploração e opressão ao longo da história. Ao combater o racismo, os anarquistas buscam criar uma sociedade baseada na solidariedade, cooperação, ajuda mútua e autogestão. Eles defendem a abolição de instituições hierárquicas, como o Estado e o sistema capitalista, que perpetuam desigualdades raciais. Além disso, promovem ações diretas e mobilizações populares como formas de resistência ao racismo e de construção de alternativas libertárias. Com a persistência do racismo na sociedade brasileira é fundamental a educação e conscientização, por meio da disseminação de informações sobre as raízes históricas do racismo e suas consequências. A criação de espaços seguros e inclusivos para pessoas racializadas, onde possam se organizar e lutar coletivamente contra a opressão.

É importante pensar sobre o modo como a população negra e indígena participaram da construção de nosso país, problematizar pontos cruciais de desigualdades impostos pela sociedade. A Educação Popular é uma ferramenta de mobilização contra projetos hegemônicos. Esta mobilização produz um fazer pedagógico que tem, como centralidade, uma educação crítica. Está nas ruas, nos coletivos sociais, nos sindicatos, no campo, nas igrejas, nos terreiros, nos movimentos sociais e populares, nas escolas, nos pré-vestibulares comunitários, nos quilombos, nos povos originários, nas comunidades remanescentes, na educação do campo, nas camadas populares, nas favelas, nas periferias urbanas e onde for preciso concretizar.

A disputa de projeto de sociedade, via campo da educação, desde a década de 1990, avançou em um cenário de agressivo processo de desmonte do Estado, pautado por interesses e pela dinâmica (neo)liberal, que tem se efetivado na retirada de direitos, na sobreposição dos interesses da elite econômica mundial e nacional - em detrimento à efetivação de um projeto democrático que inclua as camadas populares.

Essa análise da aproximação entre Educação Popular e escola pública foi levantada, no ano de 2002, pela professora Maria da Glória Gohn. No contexto histórico da análise, ela avaliava a evolução da Educação Popular na América Latina, a partir de novos paradigmas forjados em decorrência dos acontecimentos histórico-sociais na América Latina e no Brasil. Gohn (2002, p. 55) defendia que “o Estado será o novo ator a entrar em cena na EP”.

Nas palavras da autora:

> O Estado será o novo ator a entrar em cena na EP. As análises reconhecem que a EP sempre atuou sobre sua própria auto-referência;

> nas últimas décadas ela negou ou esteve de costas para o Estado, criticou as políticas oficiais e as iniciativas implementadas pelos governos militares ou ditatoriais civis na área da alfabetização de adultos. A EP, ao buscar novos caminhos, desenvolveu a inovação e a criatividade; ela atuava à margem das práticas sancionadas oficialmente, e com isso desenvolveu também um sistema alternativo e paralelo, de educação para o país, enquanto método, metodologias e práticas (Gohn, 2002, p. 55-56).

Diante desse caminho analítico, é possível compreender a importância da Educação Popular enquanto concepção e ação pedagógica, tecida nas experiências históricas das lutas dos movimentos sociais em defesa da educação enquanto direito.

Dessa maneira, é realizadora de uma educação fundamentada nos saberes populares e na emancipação popular, capaz de promover outro projeto de sociedade, entendendo, de fato, educação como ato político, agente de transformação social e política. Além disso, cabe ressaltar que a educação é uma das engrenagens que movem a sociedade, ocupando assim um lugar de destaque imprescindível para as sociabilidades.

Sendo compreendida como instrumento de transformação, porém, não está isolada das relações estabelecidas. A problematização é essencial para novas abordagens pedagógicas que rompam com os modelos dominantes de educação. Uma educação antirracista não é um desafio apenas de pessoas racializadas, mas de toda a sociedade. Quando a predominância do conhecimento eurocêntrico, que silencia outros saberes dos demais grupos étnico-raciais, é questionada, coloca-se em xeque a pretensa unicidade do que deve ser aprendido. Assim, questiona-se todo o eurocentrismo como padrão que exerceu sua força na ciência e, consequentemente, não se isentou daquilo que entendemos como educação.

Há na ciência uma estrutura de poder, não como a coletividade de pessoas brancas. O conhecimento europeu e a contribuição de pessoas brancas não seriam aniquilados numa educação mais plural. Muito pelo contrário, a subjugação e a hierarquização com base racial é que seriam. Dessa forma, os saberes seriam plurais e oriundos de sujeitos diversos. Rego (2019) amplia a contextualização da gênese da Educação Popular no Brasil, evidenciando as contribuições da pedagogia libertária como outra iniciativa e versão da Educação Popular.

A pedagogia libertária está inserida no contexto dos princípios e valores do anarquismo e que, segundo a autora, o surgimento de “escolas de vocação anarquista" acontece para atender aos operários e a seus filhos. Tal cenário acontece no final do século XIX e início do século XX, no contexto histórico da vinda de imigrantes para o Brasil, do surgimento das fábricas e dos bairros operários em estados como o Rio de

Janeiro, São Paulo e Rio Grande do Sul. Nesse viés, a "Escola Moderna de Barcelona", que foi idealizada pelo pedagogo catalão e educador anarquista Francisco Ferrer Y Guardia, era uma das principais experiências do século XX e uma referência para a educação libertária. Tal modelo de escola influenciou muitos educadores libertários.

Desenvolvo esta pesquisa com foco na Educação Popular, mirando a escola pública com a reivindicação da escola cidadã, lugar de formação humana e intelectual das classes populares, por meio de uma educação transformadora. Dito isso, o ato de reivindicar a tensão entre educação popular e escola pública é um movimento para tensionar as estruturas de uma educação acrítica, prescritiva, conteudista, bancária e tradicional, visando abrir fissuras para a consolidação de um espaço de formação e emancipação dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

A necessidade de uma Educação Popular que, ao promover a voz dos subalternos, esteja atenta às armadilhas que podem silenciar essas vozes novamente. O compromisso deve ser com a escuta ativa, com a valorização da experiência concreta dos oprimidos e com a garantia de que, no processo educativo, a verdadeira autonomia e o protagonismo dos sujeitos sejam respeitados e potencializados.A educação popular enquanto concepção prático-teórica, é um conceito em aberto e polissêmico, já que sua
"versão" depende do contexto histórico-social na qual está inserida.

De acordo com Rego (2019), seja aqui no Brasil, na América Latina, na África ou em qualquer contexto sociocultural e temporal, a Educação Popular assume adjacências e especificidades próprias do seu tempo, em um processo de estável subjetivação a partir de um determinado chão, já que a *cabeça pensa onde os pés pisam.*

Ainda em Rego (2019), a terminologia "decolonial", embora seja recente, assim como a "Educação Popular", trata-se de uma experiência muito anterior à formulação do próprio termo. Diz-se de um movimento de insurgência, frente ao colonialismo, iniciado no contexto histórico que ficou conhecido como "expansão marítima comercial europeia". Nesse sentido, a intencionalidade política insurgente da decolonialidade está presente nas elaborações teóricas realizadas nos debates acadêmicos, porém, continua vinculada à radicalidade da experiência existencial de um agir fundamentado na resistência das (re)existências dos povos originários e de outras cosmovisões silenciadas pelo colonialismo e pela colonialidade.

Advirto aqui da crítica de Gayatri Spivak, em seu livro *Pode o subalterno falar?* (2010), apontada a Foucault e Deleuze, que estariam dentre os vários pensadores brancos para quem os sujeitos em posição subalterna afeririam certa estética na teoria. Contudo, na qual jamais poderiam falar, pela própria concepção de poder, por vezes, acionada

nessas teorizações. Para Spivak (2010), a própria ausência de uma efetiva reflexão sobre os lugares políticos de que partiam as enunciações desses filósofos europeus e brancos fazia com que a valorização que atribuíam à "experiência concreta do oprimido" não fosse concomitante à consideração dos seus concernentes lugares, como intelectuais, na divisão internacional do trabalho.

A crítica de Spivak, ao iluminar as dificuldades de um "lugar de fala" genuíno para os subalternos, oferece uma reflexão essencial para a prática educativa, propondo uma abordagem mais crítica e reflexiva sobre como educadores e educadoras se posicionam em relação no combate aos epistemicidios e sujeitos que visam emancipar.

CAPÍTULO 4 - A INSURGÊNCIA DA FILOSOFIA NO NOVO ENSINO MÉDIO

Enquanto existir uma erva, uma árvore ou
um rio no planeta, nós povos indígenas,
existiremos.
Edilene Batista Kiriri

No governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), adotou-se uma postura de redução de investimentos públicos e privatizações de estatais, fato que contribuiu com o avanço do desmonte do Estado Brasileiro a reboque do avanço neoliberal sobre a sociedade brasileira. Tais ações atendiam aos interesses da implementação da agenda neoliberal e, consequentemente, as reformas realizadas não tinham como interesse enfrentar os problemas do campo da educação.

Segundo Corti (2019), a reforma do ensino médio, promovida pelo governo FHC, em 1998, não enfrentou os principais problemas, anteriores à reforma, tais como "políticas de carreira e salário docente; 23 formações de professores; escassez de laboratórios, equipamentos e material didático" (Idem, p. 49). Tal reforma ficou limitada a uma reforma curricular sistematizada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), uma típica reforma educacional em um cenário neoliberal que não alterou as estruturas das desigualdades educacionais. Ressalto que a reforma estava submetida à agenda dos interesses neoliberais e, por essa característica, não tinha nenhuma intenção de mudança na ordem social, como de fato não aconteceu.

De 2003 a 12 de maio de 2016, o Brasil passou por um período de governos do campo progressista que promoveu inúmeros programas sociais e contribuíram para reduzir as desigualdades sociais no país. Na percepção de Oliveira e Carneiro (2012),

houve uma mudança do modelo de desenvolvimento econômico e social neste período, uma transição do neoliberalismo para o modelo social-desenvolvimentista. O governo de Luiz Inácio "Lula" da Silva (2003-2011), do Partido dos Trabalhadores, se caracterizou pela garantia dos direitos sociais, por meio de políticas públicas que fortaleceram e ampliaram a inclusão das camadas populares em um cenário de direitos sociais. Desta maneira, houve a ruptura das políticas estritamente liberais do governo FHC e, consequentemente, a redução da investida neoliberal sobre o Estado, criando um ambiente de melhorias sociais para as camadas populares e sua inclusão no cenário democrático. Dentre os feitos do governo Lula, podemos citar os investimentos realizados na área da educação que provocaram, como um dos efeitos, a democratização do acesso ao ensino superior para os estudantes das camadas populares.

A mandatária Dilma Rousseff teve dois mandatos, no período de 2011 a 12 de maio de 2016, data do seu afastamento da presidência no contexto do golpe, que foi consumado em 31 de agosto do mesmo ano. O Golpe foi divulgado como "impeachment" e reuniu interesses dos partidos do campo da direita no parlamento, da mídia comercial e do judiciário. O golpe não permitiu que Dilma Rousseff concluísse seu segundo mandato, iniciado em 2015. O contexto do golpe, oficializado em 31 de agosto de 2016, e teve o cargo de presidência ocupado pelo então vice-presidente Michel Temer, que governou de 31 de agosto de 2016 a 2018. É no governo de Michel Temer que a Nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi homologada em 20 de dezembro de 2017, pelo Ministro Mendonça de Barros e, ainda no mesmo ano, a lei que implementa o Novo Ensino Médio (NEM) é assinada pelo Presidente Michel Temer.

Em 2019, assumiu a presidência do país o governo de extrema-direita, de base conservadora, com características e valores fascistas que foi referendado por uma grande parcela da sociedade brasileira. Um governo antidemocrático e que reduziu drasticamente o cenário de cidadania no país, em função da retirada de investimentos em diversos setores da gestão pública. Um governo caracterizado pelo negacionismo científico, obscurantismo e pautas conservadoras. Já, a partir de 2023, assume o governo no Brasil, como presidente reeleito, Luiz Inácio da Silva, que logo iniciou uma série de ações para recuperar o ambiente democrático no país, no horizonte de uma sociedade pautada por justiça social. Desta maneira, ao longo dos últimos governos, o processo de desmonte do Estado brasileiro teve cenários de avanço e de freio da lógica neoliberal.

Há uma avaliação sobre esse processo, muito pertinente, realizada pelo cientista político André Singer (2012) e que podemos relacionar com o conceito de "nova cultura

política" (Gohn, 2010). O autor afirma que a melhoria do cenário socioeconômico para as camadas populares não foi associada a uma politização dessa mobilidade social, no sentido de produzir uma consciência política para o reconhecimento de que as conquistas históricas e sociais dependem da participação da população. De acordo com Gohn (2010), a formação de uma "nova cultura política" passa pelo campo da educação e contribui para um novo comportamento das classes populares na participação e defesa de um projeto de sociedade popular. Fato é que, para além das políticas públicas educacionais, faltou a implementação de uma concepção educacional que proporcionasse às classes populares uma formação direcionada para uma "nova cultura política", defensora dos direitos sociais conquistados e da democracia.

Nesse panorama, o campo da educação passou a sofrer uma maior investida de grupos empresariais voltados para a defesa de uma educação nos termos da ideologia neoliberal. Lembramos que quando falamos de educação, estamos propondo um projeto de sociedade e, de forma sistematizada, a lógica (neo)liberal vem avançando sobre o campo da educação como forma de recomposição de dominação ideológica e econômica. Para ilustrar com exemplos como essa disputa vem acontecendo e esses ataques têm se concretizado no campo da educação podemos citar projetos, como o projeto "Escola sem Partido[1]", o projeto das escolas cívico-militares[1], a reforma da BNCC, o novo ensino médio, a tentativa de implementação do *homeschooling*[2], as

[1] A criação da "Escola sem Partido" em 2004, o ganhou notoriedade política no ano de 2014 por um projeto de lei federal. Os defensores do movimento atuam, principalmente, por meio da associação informal de pais, estudantes e professores que estão preocupados com a "contaminação" político-ideológica nas escolas. Há um observatório de professoras e pesquisadoras da Educação que estudam, para combater, os movimentos e estratégias de censura da educação,trata da defesa das liberdades de aprender e de ensinar.

- Frente Nacional Escola sem Mordaça (2016)
- Movimento Educação Democrática (2017)
- Articulação contra o ultraconservadorismo na educação (2019)
- Observatório Nacional da Violência contra Educadoras/es (2023)

[1] Criado em 2019 por meio do Decreto n° 10.004/2019, que consiste na militarização das escolas públicas de todo o país, estaduais e municipais, mediante a participação dos militares das Forças Armadas ou policiais e bombeiros militares na gestão escolar em forma de parceria entre o Ministério da Educação e o Ministério da Defesa. A defesa para a criação das escolas cívico-militares foi a alegação da melhoria da qualidade do ensino e o aumento da nota nas avaliações em larga escala por meio de um ensino que prioriza a rígida disciplina militar. No entanto, este modelo de escola militarizada pode ser considerado uma forma de restauração conservadora na educação, na união do neoconservadorismo e do neoliberalismo pelo interesse em transformar a escola pública em uma escola que atenda aos interesses do capital.

[2] O homeschooling, ou ensino domiciliar, é uma prática que, no Brasil, tem gerado debates intensos nos últimos anos. Embora o modelo seja legal em vários países, no Brasil a prática não era regulamentada até 2018, quando o Supremo Tribunal Federal (STF) discutiu a possibilidade de sua legalização. Defensores do homeschooling argumentam que ele oferece maior liberdade para os pais escolherem os métodos de ensino e permite uma

escolas charter[3].

Cabe mencionar, inclusive, a piora nas condições de trabalho dos professores em um contexto de precarização da atividade docente, realidades essas que se somam às desigualdades de classe, raça e gênero e, de sobremaneira, agravados pela pandemia da Covid-19, no período de 2020 a 2022. Segundo Frigotto (2019), a sociedade e o campo da educação se depararam com o agravamento de Estado de exceção consolidados pelo Golpe de 2016. Segundo Cara (2019), o projeto "Escola sem Partido" e a militarização das escolas tinham o objetivo de ampliar a pauta ultraconservadora, pelo campo da educação, para conquistar novos seguidores. Essas estratégias representam a agenda político-ideológica de setores da sociedade ligados aos grupos mais reacionários da sociedade brasileira, bem como políticos da extrema direita e religiosos fundamentalistas.

Tais grupos são adeptos da ideologia neoliberal e ultraconservadora, que visavam combater uma suposta "doutrinação ideológica de esquerda" nas escolas, inclusive com a divulgação de "fake news", como por exemplo a distribuição de "kit gay" nas escolas. Os defensores do projeto "Escola sem Partido" reivindicam a fictícia neutralidade nas escolas em oposição ao argumento de "ideologização" dos professores, desconsiderando, assim, as contradições e conflitos existentes em nossa sociedade, o que é impossível. Não há neutralidade na vida, em alguma medida somos conduzidos por uma visão de mundo, por uma base ideológica que nos define politicamente, frente a um projeto de sociedade inclusivo ou excludente.

Carneiro (2019, p. 43), por sua vez, denuncia que a Base Nacional Comum Curricular está assentada em diversos interesses de organismos internacionais alinhados ao capital financeiro. Segundo o autor, a BNCC defende a lógica de desempenho desenvolvida na relação habilidade-competência e que está posta em um "cardápio curricular", o qual reduz a oferta de disciplinas e conhecimentos. Em verdade, é um

educação personalizada. Por outro lado, críticos destacam os riscos de falta de regulação e a dificuldade de garantir a qualidade do ensino e a socialização das crianças. Em 2020, o governo federal apresentou um projeto de lei para regulamentar o ensino domiciliar, mas a questão ainda continua sendo um tema controverso, com divergências sobre os impactos no sistema educacional brasileiro. professores da escola pública brasileira,

[3] No Brasil, as escolas charter são escolas públicas que são administradas pela iniciativa privada. Estas escolas charter há algumas iniciativas que buscam adaptar modelos de gestão mais flexíveis e inovadores, inspirados nesse modelo. A ideia seria criar escolas públicas com maior autonomia em relação à administração e ao currículo, permitindo que elas possam adotar métodos pedagógicos diferenciados, desenvolver estratégias específicas de ensino e tomar decisões de gestão de maneira mais independente dos modelos tradicionais de ensino público. Com esse cenário problemático e complexo que se mostrou historicamente em relação a esse ensino, tornou-se urgente para os professores e pesquisadores de Filosofia investigarem o problema da própria sobrevivência desta disciplina no processo de implementação da nova Reforma. Diante disso, a presente proposta de investigação emergiu da necessidade de se compreender os desafios e perspectivas do Ensino de Filosofia atual, tomando por base a realidade socioeconômica e cultural de alunos e professores da escola pública brasileira,

objetivo formativo muito mais preocupado em resultados, avaliações e metas do que, necessariamente, com as formas de ensino-aprendizagem.

Na percepção de Pichonelli (2019), o avanço da proposta de implementação do *homeschooling* na sociedade brasileira acontece em um período de tensão entre o governo e professores, que, somados à investida do "Escola sem Partido", perseguem e criminalizam a figura dos professores. O *homeschooling* é mais uma das estratégias de disputa de projeto de sociedade, defendido pelo governo de extrema-direita, no período de 2009 a 2012. Esse projeto educacional reforçava a ideia de desescolarização, a partir da problematização da eficácia da escola (pública).

Essa realidade desenvolveu-se em um contexto de avanço do (neo)fascismo e ultraconservadorismo, materializados na violação do Estado de direito e da interdição da efetiva cidadania política, assumindo, assim, "um caráter demolidor inimaginável dos direitos sociais e subjetivos conquistados" (Frigotto, 2019, p. 27). Sendo assim, esse cenário obscurantista, marcado por um discurso de ódio que se volta, também, contra o pensamento científico e crítico, tem imposto um brutal retrocesso para o campo da educação e, consequentemente, para os espaços formativos, porém, com maior impacto para os espaços formais, como as escolas públicas e universidades públicas.

As reflexões e leituras realizadas no decorrer deste percurso da pesquisa, foi concluido com este texto, na busca por refinar os argumentos e fundamentar teoricamente este estudo, transcorreram em um cenário de agravamento das desigualdades educacionais para os estudantes das classes populares em função da pandemia da COVID-19. Esse panorama impôs novos desafios, para além dos existentes, no cotidiano da realidade educacional do país. Tais desafios foram vivenciados, inclusive, pelo autor deste texto que, na sua atuação docente como professor na escola pública e/ou contribuindo em aulas onlines com os pré-vestibulares comunitários/populares, presenciou o agravamento das desigualdades educacionais.

Esse cenário exigiu um maior esforço teórico-metodológico sobre a realidade educacional que se apresentava, mobilizando assim uma interpretação e reflexão dialética permanente entre a realidade e a discussão teórica. Nessa perspectiva, Gohn (2020) afirma que os desafios e obstáculos do tempo presente para o campo da educação e, sobretudo, de forma agressiva, para os espaços formativos de intencionalidade política, alinhada ao campo progressista, têm exigido esforços cotidianos dos movimentos populares e sociais no enfrentamento às desigualdades sociais.

Nesse contexto, com a aprovação da lei nº 13.415/2017, que ficou conhecida como "Novo

Ensino Médio" (NEM), a Filosofia perdeu seu status disciplinar, foi convertida em estudos e práticas, e seus conteúdos foram diluídos e fragmentados na área de conhecimento, denominada Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Sob muito protesto, especialmente por parte dos/as estudantes, professores/as e pesquisadores/as, as escolas começaram a implementar o NEM em plena pandemia do COVID-19. Pautado pelo argumento de que a reforma aumentaria a desigualdade social e revelaria o fosso entre escolas públicas e particulares, o que se viu nos últimos anos, em todo o país, foi justamente o que se previa. Além disso, estamos atualmente no pós-governo Bolsonaro que transcorreu em um ambiente antidemocrático, decorrente do avanço de pautas conservadoras associadas a valores e práticas (neo)fascistas em nosso país, aprofundando as diferenças sociais manifestadas nos discursos de ódio, evidenciando ainda mais as desigualdades nas relações de classe, raça e sexo/genêro. Soma-se ainda a agudização da investida (neo)liberal, que acelera projeto de desmonte/desregulamentação do Estado de direito consolidado na forma de retirada de direitos, que incidem diretamente sobre as classes populares. Durante o ano de 2022, já sentindo uma espécie de "fim da pandemia", as atividades letivas começaram totalmente presenciais; no entanto, percebemos os estudantes meio desestimulados nessa "ressaca" pós pandêmica. Alguns foram promovidos para a série seguinte automaticamente, com o conteúdo extremamente defasado, nos sinalizando a necessidade de uma revisão geral de tudo que foi trabalhado. Outros estavam começando o ensino médio, trazendo consigo as defasagens do ensino fundamental. Mas os maiores motivos de preocupação seriam a sobrecarga da cobrança por parte das escolas com as demandas emocionais apresentadas por nossos jovens. Alguns estavam ansiosos, outros preocupados, alguns vinham de família cujo provedor perdeu o emprego, outros perderam entes queridos para a COVID, enfim, um quadro emocional preocupante, senão desolador, inclusive com casos de agressividade e indisciplina bem superiores aos anos anteriores.

4.1 As Leis 10.639/2003 e 11.645/2008

As Leis nº 10.639 (Brasil, 2003) e a Lei nº 11.645 (Brasil, 2008) foram criadas há muitos anos e, ainda hoje, muitas escolas não abordam esse conteúdo curricular obrigatório. No entanto, sua aplicação é necessária para a construção de uma educação que promova a equidade racial e não se limite apenas a cumprir a Lei de Diretrizes e Bases (LDB).

Podemos afirmar, com certa segurança que, dentre as Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, a Filosofia é o componente curricular mais conservador que existe. Tanto pela

sua história, quanto pelos seus adeptos, até os dias atuais, há ideia de que essa área do conhecimento tenha nascido na Grécia. Nos livros didáticos, escolas, professores e Secretárias da Educação pelo Brasil afora, mesmo após a maioridade da Lei 10.639/03 e 11.645/08, seguem a "tradição" de manter a filosofia branca, ou seja, apresentam resistência a fazer a crítica necessária que a filosofia precisa sofrer e aceitar que, bem antes da formação da Europa, o pensamento filosófico já dava as caras no continente africano, nas Américas e em outros lugares no mundo.

O que há, segundo ela, é a colonialidade, classificando e hierarquizando saberes e culturas de acordo com os sujeitos que os produzem e seus pertencimentos étnico raciais. Ou seja, há povos e conhecimentos que não se originam da Europa, considerada centro e matriz do conhecimento válido, de modo que tais povos são classificados como periféricos e seus saberes e conhecimentos são desvalorizados e silenciados. Com isso, podemos questionar:

- O que, pois, a filosofia tem a dizer aos alunos do Ensino Médio sobre temáticas étnico-raciais, sobre racismo, pluralidade e identidade cultural?
- De que modo um profissional docente, na área de filosofia, no Ensino Médio, pode dialogar efetivamente com outros professores das disciplinas "humanas" para desenvolver uma proposta interdisciplinar e coesa no que se refere a esses temas?
- Como lidar com o antirracismo?
- Os docentes que operam no Ensino Médio receberam formação adequada nos bancos das universidades (e recebem formação continuada pelo Estado), quando cursaram Licenciatura em Filosofia, para ministrarem conteúdos e temas relacionados à temática étnico-racial ou a temas que englobam o que está especificado nas Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08?

Aqueles que hoje cursam uma Licenciatura em Filosofia na universidade (seja ela federal, estadual ou privada) possuem uma ou mais disciplinas que contemplam, em suas ementas e tópicos, em planos de ensino (o que inclui autores, leituras, reflexões e espaço mental para processar e amadurecer posicionamentos e bagagem intelectual sobre os temas) questões étnico-raciais, aspectos das culturas indígena e africana enquanto alicerces da história de nosso país.

Os licenciandos que estudam em Filosofia, nos dias de hoje, autores (as) africanos (as) e indígenas ou permanecem ancorados num ensino de filosofia totalmente eurocêntrico e o espaço educacional está permeado por marcas da colonialidade que silenciam e invisiblizam a história e cultura de diversos grupos sociais, como negros,

afrodescendentes e indígenas. No entanto, sabemos que os currículos das graduações em filosofia, nas universidades, estruturam-se de modo a raramente atingir essas demandas. Como afirma Noguera (2014):

> O curso de graduação em Filosofia na maioria das instituições de Ensino Superior brasileiras não formou profissionais que trabalham no Ensino Médio em consonância com as Diretrizes para Educação das Relações Étnico-Raciais, para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena (Noguera, 2014, p. 15-16).

Consideramos de extrema importância que o estudo da disciplina, não só no Ensino Médio, torne-se mais plural, realmente aberto ao estudo e às discussões de temáticas emergentes, como relações étnico-raciais. Julgamos fundamental que os adolescentes se depararem com reflexões filosóficas voltadas para os direitos humanos e para o respeito às pluralidades (religiosa, étnica, sexual etc.) nos mais diversos sentidos, a fim de não reproduzir acriticamente o repúdio ao outro, ao diferente. É de suma importância considerar que a definição dos temas e conteúdos a serem prioritariamente trabalhados pela escola é envolta em disputas e tensões.

Faz-se necessário que os conteúdos e atividades contemplem a diversidade racial, de gênero e de cultura que ocupam as escolas. No entanto, há conteúdos que recebem um status de maior importância e são vistos como universais e indispensáveis a todos os alunos e ocupam maior espaço nos currículos. Geralmente, esses conteúdos abordam saberes produzidos ou referidos ao Ocidente ou à Europa. Além disso, há demandas para formar o aluno ao mercado de trabalho, prepará-lo para os vestibulares e concursos, bem como, colocar a escola nas primeiras posições dos indicadores que avaliam e comparam a educação em âmbito nacional e internacional.

Para efetivar um diálogo interdisciplinar e coeso com outras disciplinas humanas, é imprescindível que o professor de filosofia tenha uma compreensão ampla e aprofundada desses temas, bem como habilidades para relacioná-los com os conceitos e teorias filosóficas. Isso implica em ir além do ensino tradicional da filosofia, explorando como diferentes filósofos e correntes filosóficas abordam questões de raça, etnia, cultura e identidade. Além disso, é necessário que os professores estejam abertos a aprender e integrar conhecimentos de outras áreas, como história, sociologia e antropologia, para enriquecer suas aulas e proporcionar aos alunos uma compreensão mais holística e interconectada.

Assim, o desafio para os educadores de filosofia no ensino médio é duplo: em primeiro lugar, devem buscar um aprofundamento contínuo em suas próprias formações, visando a uma compreensão mais abrangente das temáticas étnico-raciais. Em segundo lugar, devem se engajar em um diálogo colaborativo com colegas de outras disciplinas humanas para desenvolver uma

abordagem interdisciplinar que enriqueça a experiência educacional dos alunos e os prepare para uma sociedade cada vez mais diversa e complexa.

Nesse sentido, afirma Noguera (2014), alunos e alunas podem ser municiados pela filosofia, através de suas competências e habilidades preconizadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), para se posicionar diante de situações que envolvem o racismo antinegro.

Por exemplo, no seu rol de competências e habilidades, segundo as Orientações Curriculares Nacionais (Brasil, 2006, p. 31) está a "capacidade de relacionar o exercício da crítica filosófica com a promoção integral da cidadania e com o respeito à pessoa, dentro da tradição de defesa dos direitos humanos". Assim, argumentos filosóficos podem servir para balizar direitos humanos para uma sociedade antirracista, não pigmentocrática, antissexista, anti-homofóbica, adversária das discriminações negativas sobre surdos (as), cegos (as), pessoas com deficiência etc.

Os processos de reconhecimento e valorização da diversidade nas Instituições educacionais não têm sido uma tarefa fácil, pois, para que estes ocorram, é necessária uma série de mecanismos que possibilitem uma decolonização do saber por meio dos currículos escolares, bem como a decolonização do ser por meio de um processo de formação permanente. É necessário, portanto, que os professores que atuam no ensino médio, estejam em um constante processo de atualização para que, através possam conhecer, reconhecer e trabalhar temáticas relacionadas a diversos grupos sociais e étnicos que compõem a nossa sociedade. Assim, reformular currículos eurocentrados e padronizados para incluir conteúdos e atividades sobre história e cultura afro-brasileira e africana é, de fato, uma atitude decolonizadora. Atitude que questiona a imagem e a representação dos povos originários e afrodescendentes, que demanda a inserção de temas e vozes silenciadas; que pensa nas relações de poder que atravessam e tensionam a educação.

É importante a compreensão, ao conceituar a filosofia em conexão com uma abordagem diferenciada de fazer filosofia, a qual contempla a realidade dos sujeitos: Escolho meu lugar de origem, um lugar fruto da minha liberdade, do meu encantamento e a base dessa escolha é a ancestralidade, seu reconhecimento. A filosofia pensa, projeta, cria, traça, foge, pratica, age. Filosofar é agir. Filosofia é produção, além de ressignificação de conceitos (cultural, social) e o tempo histórico são fundamentais. Onde a voz de todos/as é valorizada à medida que se escuta e se pensa o Outro. É o movimento da alteridade, pois somos "pedacinhos de alteridade" (Adilbênia Machado, 2019, p. 285).

Adilbênia Machado (2019) contribui para compreender que o ensino de Filosofia indígena e Afro-brasileira envolve a reflexão sobre os problemas filosóficos presentes nessas perspectivas. Trata-se de buscar resolvê-los em um diálogo direto, não apenas considerando um deslocamento superficial, mas por meio de uma investigação que emerge dos saberes intrínsecos dos povos negros e indígenas. Algo que um ensino de Filosofia indígena ou Afro-brasileira não deve se limitar, refere-se ao exercício de pensar um problema específico a partir de um referencial determinado. Por exemplo, tentar explicar a metafísica dos povos indígenas utilizando o referencial conceitual platônico configura-se em um exemplo desse deslocamento.

É importante questionar as hierarquias e privilégios estabelecidos e tomar a educação como vetor para a construção de relações mais igualitárias. Em outros fatores da colonialidade que incidem de modo também direto na produção de conhecimento no Brasil, resultando em um panorama no qual determinados saberes são invisibilizados diante da reverberação da colonialidade no nosso tempo. Um desses fatores, apontado pela corrente decolonial, é a ideia de progresso intrínseca ao eurocentrismo.

> O fato de que os europeus ocidentais imaginaram ser a culminação de uma trajetória civilizatória desde um estado de natureza, levou-os também a pensar-se como os modernos da humanidade e de sua história, isto é, como o novo e ao mesmo tempo o mais avançado da espécie. Mas já que ao mesmo tempo atribuíam ao restante da espécie o pertencimento a uma categoria, por natureza, inferior e por isso anterior, isto é, o passado no processo da espécie, os europeus imaginaram também serem não apenas os portadores exclusivos d e tal modernidade, mas igualmente seus exclusivos criadores e protagonistas (Quijano, 2005, p. 231).

Assim, a prática educativa, pautada no reconhecimento da diversidade é considerada um importante instrumento no combate ao racismo, como também para reverter a imagem negativa que se formou em torno das populações não brancas como consequência do processo colonizador de sua cultura. A hegemonia das formas de conhecimento eurocêntricas se fundamentou na ideia salvacionista vinculada ao progresso civilizatório, que criou a polarização do mundo ocidental e não ocidental, no qual a Europa era tida como o pólo moderno e as demais localidades, os povos bárbaros e atrasados. Essa foi a base de construção do mito do eurocentrismo, que, considerando o progresso simultaneamente superior e normal, criou o mundo moderno e a sua face oculta colonial,

> (...) afirmando o caráter universal dos conhecimentos científicos eurocêntricos abordou-se o estudo de todas as demais culturas e povos a partir da experiência moderna ocidental, contribuindo desta maneira para ocultar, negar, subordinar ou extirpar toda experiência ou expressão cultural que não corresponda a esse dever ser que fundamenta as ciências sociais (Lander, 2005, p. 11).

Segundo Munanga (2005), a questão da memória coletiva, da história, da cultura e da identidade dos alunos negros e afrodescendentes são apagadas no sistema educativo baseado no modelo eurocêntrico. Diante do universalismo da episteme eurocêntrica, as experiências locais na América Latina foram desprestigiadas e colocadas no esquecimento e no silêncio, enquanto houve a expansão da produção de conhecimento fundamentada na ciência moderna europeia, dentro das academias latinoamericanas e em outros âmbitos de produção de conhecimentos.

A episteme eurocêntrica gerou sistemas de classificação e padrões de pensamento que operam por separações sucessivas. Em constantes oposições nos currículos escolares e a escola se imbui da obrigação de ter que conduzir a transição da criança do estágio-natureza, para o estágio-cultura, por meio de proposições normativas que conduzem os(as) educandos(as) ao um deve ser que se adeque às formas válidas, objetivas e universais de conhecimento da ciência moderna e que são os sustentáculos do mercado capitalista. De um modo geral, não existem espaços nos currículos das escolas básicas para que as diversas visões sobre esses conceitos de tempo, espaço, natureza e cultura possam ser explicitados e debatidos.

Assim, ocorre também na formação docente, pois, mesmo o componente curricular Filosofia, que poderia ser um espaço/tempo de reflexão sobre outras cosmologias e conceitos derivados, reforça a episteme eurocêntrica tratando os conhecimentos pelo viés científico. Nesse sentido, visando romper essa compreensão dicotômica, uma importante proposta do movimento decolonial é que se trabalhe com novas categorias de pensamentos, que têm inspirações em diversos conceitos e modos de ser das mais diferentes cosmologias.

O resgate da memória coletiva e da história das comunidades negras não interessa apenas aos educandos desse grupo étnico-racial, mas também aos alunos de outras ascendências étnicas, especialmente brancas, pois ao receber uma educação envenenada pelos preconceitos, eles até tiveram suas estruturas psíquicas afetadas. Sendo assim, Oliveira (2007), no seu livro *Filosofia da Ancestralidade: mito e corpo na educação brasileira*, entende ancestralidade como:

> (...) um tecido produzido no tear africano: na trama do tear está o horizonte do espaço; na urdidura do tecido está a verticalidade do tempo. Entrelaçando-se os fios do tempo e do espaço cria-se o tecido do mundo que articula a trama e a urdidura da existência. A ancestralidade é um tempo difuso e um espaço diluído. Evanescente, contém dobras, labirintos e desdobram no seu interior e os corredores se abrem para o grande vão da memória (Oliveira, 2007, p. 245).

Ele desenvolve o conceito de ancestralidade para muito além de relações consanguíneas ou de parentesco simbólico. A memória é justamente os fios que compõem a estampa da existência. Oliveira (2007, p. 257) defende ainda que ancestralidade "é uma categoria de relação", já que "não há ancestralidade sem alteridade", pois:

> (...) toda alteridade é antes uma relação, pois não se conjuga alteridade no singular. [...] O Outro é sempre alguém com o qual me confronto ou estabeleço contato. [...] Além de ser uma categoria de inclusão, pois fundamentada na ética e de ligação, pois é um território sobre o qual se dão as trocas de experiências: sígnicas, materiais e linguísticas (Oliveira, 2007, p. 257).

É a partir desse conceito de ancestralidade que Oliveira (2021, p. 30) define o que ele denomina de Filosofia da Ancestralidade: em solo brasileiro, a Filosofia da Ancestralidade reivindica para seu fazer filosófico, a tradição dinâmica dos povos africanos especialmente a tríade: nagô, jêje e banto, como leitmotiv do filosofar. No entanto, seu contexto é latino-americano.

A Filosofia da Ancestralidade tem como desafio, a construção de mundos. Tem como horizonte, a crítica da filosofia dogmaticamente universalizante, e como ponto de partida a filosofia do contexto. Intenta produzir encantamento, mais que conceitos, mudando a perspectiva do filosofar. Ambiciona conviver com os paradoxos, mais que resolvê-los. É mais propositiva que analítica.

4.2 A contracolonialidade

O termo "contracolonialismo", desenvolvido por Nego Bispo em suas obras, representa uma postura de resistência, enfatizando a importância de fortalecer a cultura, as práticas e as organizações sociais das comunidades colonizadas contra os esforços de imposição dos colonizadores. Esse conceito provocador e instigante tornou-se tema de discussões nas academias brasileiras, refletindo a profundidade do pensamento desse grande intelectual.

Seu legado intelectual e prático deixa uma marca indiscutível na história do Brasil e do mundo. Ainda que tenha nos deixado precocemente, aos 63 anos, Nego Bispo será

sempre lembrado como uma das figuras mais marcantes de seu tempo. Sua mensagem de força e resistência ecoará nas mentes daqueles que cruzaram seu caminho e nas futuras gerações que estudarão sua obra. Nêgo Bispo era conhecido não apenas por sua atuação política, mas também por sua contribuição intelectual marcante. Seu extenso currículo incluiu participação ativa em movimentos sociais pela causa quilombola e pelo movimento negro. Sua notoriedade cresceu à medida que ele se destacava na defesa das tradições culturais, da história de luta do povo negro e na proposição do conceito de "contracolonialismo".

A contracolonialidade é inspirada nos movimentos de luta pela terra, em especial, pela formulação política do mestre quilombola Nêgo Bispo. Todos os saberes tecidos na tese dele são fruto da colaboração generosa de doze educadoras/es, artistas, militantes, ativistas, pesquisadoras/es comprometidas/os com outras vidas, com o enfrentamento à colonialidade e a todas as consequências dela provenientes, e, principalmente, com a mudança social. Para Nego Bispo, "existem modos de vida fora da colonização, mas política, não. Toda política é um instrumento colonialista, porque a política diz respeito à gestão da vida alheia. Política não é autogestão" (Bispo, 2023, p.
28).

Apesar dessa urgência, o movimento decolonial é insuficiente por somente desmanchar o colonialismo, pois "temos de triturar o colonialismo, para não sobrar um pedaço que se aproveite" (Idem). Assim, o autor propõe o contra colonialismo para que o nosso pensamento seja conduzido pela noção de circularidade e pela interação entre os povos que sofreram invasões coloniais em seus territórios. A partir dessa interação, o autor amplia a palavra confluência para outro sentido, o qual podemos entender como efeito do encontro de povos africanos e indígenas, os pindorâmicos, que sem perder as singularidades estabelecem uma cosmologia contra colonial.

A confluência consistiria, desse modo, no encontro que promove uma conversa sobre algo comum. Portanto, tratar do contracolonialismo e, justamente se baseando nessas argumentações de Bispo, pretendemos, aqui, pensar uma formação humana em interação e em diálogo com as singularidades de nosso território afro-panorâmico. Mas isso é assunto para outras páginas em outras pesquisas.

CAPÍTULO 5 - FILOSOFIA SEM SEGREDO

Se você falar com um homem numa linguagem que ele compreende, isso entra na cabeça dele. Se você falar com ele em

sua própria linguagem, você atinge seu coração.

Nelson Mandela

O produto educacional proposto é um canal no YouTube, intitulado "Filosofia Sem Segredo", devido ao meu sobrenome Segreto, nesse sentido, fazendo um verso "Com Segreto sem segredo" para legitimar um ensino de filosofia sem dogmas, que emerge como uma extensão dessa pedagogia libertária aplicada às plataformas digitais.

Desenvolvido na pandemia da COVID-19, em que não era permitido sair de casa, esse produto foi criado para auxiliar nos estudos a professores e educadores, garantindo a inspiração na necessidade de oferecer um espaço de diálogo e reflexão crítica sobre temas complexos. O canal promove discussões fundamentadas na decolonialidade, questionando as estruturas de poder e conhecimento predominantes. A escolha do YouTube, como plataforma, se justifica pela sua ampla acessibilidade e pelo potencial de cocriação, no qual a interação entre produtores e usuários se torna uma prática dialógica, alinhada aos princípios da pedagogia libertária.

Esse canal não se limita a reproduzir conteúdo de forma tradicional, mas visa fomentar uma construção coletiva de saberes. Através dos comentários e da participação ativa dos usuários, é possível cocriar e enriquecer os temas abordados, promovendo um ambiente educativo mais autônomo e democrático. Essa iniciativa se alinha à busca por formas de educação que transcendem a aula expositiva convencional, criando espaços de aprendizado mais críticos e colaborativos. O canal reflete a tentativa de construir um espaço que não apenas democratiza o acesso ao conhecimento, mas que também se compromete com a transformação social através da educação crítica e libertária.

Durante o período pandêmico, a criação do canal "Filosofia Sem Segredo" tornou-se uma ferramenta essencial para a manutenção e expansão do processo educativo em um momento em que o ensino presencial estava gravemente comprometido. A necessidade de buscar novas formas de interação e aprendizado, forçada pelas circunstâncias da pandemia, foi um catalisador para a criação de um espaço que não apenas replicava o modelo tradicional de ensino, mas que permitia uma maior autonomia tanto para mim, como professor, quanto para os participantes do canal.

Nesse sentido, em vez de assumir o papel de "protagonista" — termo frequentemente utilizado nas reformas educacionais contemporâneas, mas que por vezes reforça uma hierarquia subentendida — preferi atuar como facilitador de trocas de conhecimento. Esse

modelo dialético permite que todos, professores e estudantes, sejam agentes ativos na construção do saber.

A experiência foi também uma espécie de formação docente autônoma. Ao promover as discussões no canal, me vi constantemente desafiado a rever e expandir meus próprios entendimentos sobre temas complexos. Isso me fez perceber a importância de não estar apenas focado em transmitir informações, mas em criar pontes com outros educadores, pesquisadores e até mesmo com profissionais de outras áreas. A interação constante, através dos comentários e discussões geradas pelos vídeos, possibilitou uma articulação que envolveu não apenas outros docentes, mas também trabalhadores não docentes, que trouxeram à tona realidades diversas que enriqueceram o debate.

O aprendizado gerado nesse processo transcendeu o período pandêmico. As trocas permitiram o surgimento de novas perspectivas sobre como o conhecimento pode ser coconstruído de maneira colaborativa e crítica. Em vez de ser visto como um espaço hierárquico de "ensino" e "aprendizado", o canal funcionou como uma plataforma aberta e fluida, em que todos, independentemente do seu papel social, puderam contribuir de maneira significativa. Essa dinâmica reforça a importância de buscar sempre formas mais horizontais de aprendizado, nas quais o conhecimento é fruto de uma construção coletiva e não uma transmissão unilateral.

Cada episódio do canal "Filosofia Sem Segredo" busca explorar temas relevantes e conectados às questões decoloniais e à pedagogia libertária, promovendo debates que convidam os espectadores a refletirem criticamente sobre as estruturas de poder e conhecimento presentes em nossa sociedade. Abaixo, seguem pequenas sinopses dos episódios que ilustram essa abordagem.

No vídeo “A Invisibilidade da Mulher na Literatura e Filosofia”, discutimos a marginalização das mulheres na história da literatura e da filosofia. A conversa gira em torno da falta de reconhecimento de autoras e personagens femininas, com destaque para figuras como Capitu, de Machado de Assis. Refletimos sobre como a dependência emocional imposta às personagens femininas é uma metáfora para a crítica ao patriarcado, e como essas questões ainda são profundamente relevantes nos dias atuais. A análise busca resgatar e valorizar a contribuição feminina em campos historicamente dominados por homens.

No segundo vídeo, “A Composição Musical com Ruan”, Ruan compartilha suas reflexões sobre o processo criativo na música. Ele destaca como suas composições são moldadas por memórias pessoais e experiências coletivas, e como a liberdade de expressão artística é um reflexo dessas vivências. A conversa enfatiza a importância de

um currículo escolar que valorize a diversidade cultural e a criatividade, permitindo que os estudantes se conectem com sua própria identidade por meio da arte. Esse episódio também levanta questões sobre como as políticas educacionais podem estimular ou sufocar a expressão artística nas escolas.

No vídeo “O Ensino Religioso no Brasil ao Longo da História”, exploramos a história do ensino religioso no Brasil, discutindo o impacto da laicidade do Estado e a complexidade de um país com grande diversidade de crenças. A análise histórica revela a predominância do catolicismo, mas também abre espaço para o debate sobre a necessidade de uma educação religiosa que promova a tolerância e o respeito entre diferentes religiões, evitando o proselitismo. A educação deve ser um veículo de compreensão mútua e não de imposição de uma única visão religiosa, um ponto crítico no contexto de uma sociedade pluralista.

Em “África na Brasilidade com Pedro Rajão”, Pedro Rajão discute o impacto das culturas negra e indígena na formação da identidade brasileira, destacando a importância da ancestralidade africana e a urgência de uma educação antirracista. A conversa aprofunda a necessidade de valorizar essas raízes culturais e reflete sobre a luta contínua contra o racismo estrutural no Brasil. Eles exploram como a invisibilidade dessas culturas na educação formal contribui para a perpetuação de desigualdades, reforçando a relevância de uma pedagogia que inclua e celebre a diversidade.

Celso Ramos aborda os desafios enfrentados na interseção entre filosofia e educação em “Filosofia e Educação com Celso Ramos”, com uma crítica à exclusão das filosofias africanas dos currículos escolares e à pressão imposta pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Eles discutem a necessidade de uma educação que seja crítica, reflexiva e aberta à diversidade de pensamentos filosóficos. A conversa evidencia a importância de levar o pensamento filosófico para o cotidiano escolar, promovendo uma formação que permita aos estudantes questionarem as realidades sociais e buscarem soluções criativas e transformadoras.

Em uma conversa profunda e sensível no vídeo “A Música de Logã”, o músico Logã reflete sobre seu processo criativo durante o isolamento imposto pela pandemia de COVID-19. Ele revela como a solidão e a introspecção deram origem a novas composições, marcadas pela conexão íntima com suas emoções e com a poesia. A música "A gente junto de mim" exemplifica esse período, trazendo uma mensagem de união e resistência. Logâ também aborda os desafios de ser um artista independente, criticando a mercantilização da arte pelas grandes plataformas de streaming e defendendo a

autenticidade e a liberdade de expressão como pilares de uma nova visão sobre masculinidade.

No vídeo “A Arte como Rotina com Dai Landim”, Dai Landim compartilha sua trajetória como artista e como a pandemia a levou a reinventar sua forma de trabalhar. Envolvida com a arte desde a infância, ela encontrou nas lives e nas redes sociais uma nova maneira de expressar sua criatividade e divulgar seu trabalho. A conversa é uma reflexão sobre a importância da arte em momentos de crise, sendo um meio de conexão, reflexão e esperança. Dai Landim enfatiza a simplicidade e a gratidão como elementos-chave para a felicidade, posicionando a arte como um fator essencial para o despertar da consciência crítica na sociedade.

Em “Uma Conversa sobre os Filtros da Arte com Luiz Carlos”, pesquisador especializado na relação entre arte e tecnologia, aborda a natureza da arte como um campo de experimentação e transformação contínua. Ele discute como a tecnologia pode ser utilizada para criar formas de expressão, exemplificada pela manipulação da voz e a alteração da percepção através de softwares. A conversa explora a complexidade da relação entre humano e máquina, levantando reflexões sobre o conceito de ciborgue e a maneira como a arte pode moldar nossa visão do mundo e de nós mesmos. A cultura, segundo Luiz Carlos, é um campo de forças que influencia profundamente a criação e a recepção artística, desafiando o controle e abrindo novos horizontes para a expressão humana.

No vídeo “A Reinvenção do Cotidiano com Adelly Ribeiro”, Adelly Ribeiro compartilha como a pandemia da COVID-19 transformou a dinâmica de sua vida e a de sua família. Forçada a se reinventar diante das novas realidades, como o trabalho remoto e a educação dos filhos em casa, Adelly e seu marido enfrentaram as mudanças de papéis, com ele assumindo responsabilidades domésticas enquanto ela trabalhava fora. A conversa destaca a importância do diálogo para superar as críticas e as adversidades, enfatizando o respeito pelas decisões alheias. O episódio oferece uma mensagem inspiradora sobre adaptação, resiliência e construção de uma sociedade mais igualitária pela compreensão e respeito mútuo.

Em “Os Encontros São Mundos que Acontecem e Tecem com Cristiano Buril”, Cristiano Buril, pai, educador, músico e artesão, compartilha suas reflexões sobre a educação e os encontros humanos. Ele defende a educação como um processo de desaprendizagem e aprendizado contínuo, que ultrapassa as barreiras da sala de aula. Para Cristiano, a leitura é uma ferramenta vital para expandir horizontes e se conectar com

diferentes culturas e ideias. Além disso, ele vê os encontros com outras pessoas como oportunidades preciosas para crescer e aprender. A conversa também aborda a importância da filosofia prática, aplicada no cotidiano, como um meio para alcançar uma vida mais significativa e plena. O episódio deixa uma mensagem poética sobre como a vida é um fio que tecemos juntos, criando redes de sentido e aprendizado através de nossas conexões.

No vídeo “A Arte e Música com Marcelo Callado”, Marcelo Callado compartilha sua trajetória como músico, destacando o início precoce na bateria, influenciado por seu pai, e sua experiência em diversos blocos de carnaval e bandas, incluindo a Orquestra Voadora. Ele reflete sobre como essas vivências moldaram sua visão musical e sua capacidade de explorar diferentes gêneros. A conversa também revela seu interesse crescente pela musicoterapia, reconhecendo o poder da música na saúde mental. Marcelo destaca a importância de manter a conexão entre letra e melodia em suas composições, buscando sempre criar músicas que ressoem com significado e emoção.

Em “A Poesia de Daniel Minchoni”, Daniel Minchoni traz à tona uma visão inovadora sobre a poesia contemporânea, abordando suas raízes na cultura popular, samba, capoeira e no movimento concretista. Ele defende a poesia como uma ferramenta poderosa de comunicação e transformação social, capaz de provocar reflexões e questionamentos. Durante a conversa, Minchoni descreve o papel vital dos saraus como espaços de troca entre poetas e público, além de destacar a poesia como uma forma de resistência em tempos de crise. O episódio encerra com a declamação de seu poema "Greve dos Poetas", que reflete sobre o lugar da poesia na sociedade.

No vídeo “Ressignificar o Conhecimento por Meio da Literatura com Rosa Luizari”, Rosa Luizari explora como a literatura transcende o entretenimento, atuando como uma ferramenta para promover o pensamento crítico e ressignificar o conhecimento. Ela discute a diferença entre informação e conhecimento, destacando o papel da literatura em desenvolver discernimento em meio ao excesso de informações superficiais na internet. Rosa também aborda a importância da literatura em dar voz a grupos marginalizados, estimulando empatia e compreensão intercultural. O episódio ressalta a necessidade de ensinar literatura de maneira envolvente nas escolas, despertando o interesse dos alunos pela análise crítica dos textos.

Em “O Amor-Próprio com Aline Vivas”, Aline Vivas conduz uma reflexão sobre a importância do amor próprio, destacando como esse sentimento é essencial para o bem-estar pessoal e para a construção de relacionamentos saudáveis. Ela explora os desafios impostos pela sociedade moderna, que, muitas vezes, nos leva a ignorar nossas próprias necessidades em favor das expectativas alheias. Aline enfatiza a importância do

autocuidado, que envolve práticas de meditação, atividades que proporcionam alegria e a manutenção de um equilíbrio emocional. Ao longo da conversa, ela destaca que o amor-próprio não só nos fortalece individualmente, mas também nos capacita a oferecer cuidado e compaixão ao próximo, criando um ciclo de compreensão e respeito mútuo.

O canal "Filosofia Sem Segredo" constitui uma iniciativa educativa inovadora que alinha a pedagogia libertária com os recursos tecnológicos modernos, oferecendo uma plataforma de diálogo crítico e colaborativo. Inspirado pela decolonialidade, o canal visa desconstruir as narrativas tradicionais de poder e conhecimento, ao mesmo tempo em que promove um espaço de cocriação de saberes, em que educadores, estudantes e demais participantes assumem papéis ativos na construção do conhecimento. Durante o período pandêmico, essa ferramenta se mostrou ainda mais relevante, permitindo que a educação continuasse de forma autônoma e acessível, além de ampliar o alcance das discussões para um público diversificado.

Cada episódio do canal explora temas que vão desde a invisibilidade feminina na literatura e na filosofia até a interseção entre arte, tecnologia e questões sociais contemporâneas. As discussões abordam o papel da música, poesia e literatura na promoção do pensamento crítico e da transformação social, enquanto também refletem sobre questões identitárias e culturais, como o antirracismo, a diversidade religiosa e a ressignificação do conhecimento. Esses debates são enriquecidos pela diversidade de convidados e perspectivas, sempre buscando uma pedagogia inclusiva e crítica. O canal não só amplia o acesso ao conhecimento, mas também questiona a superficialidade da informação na era digital, estimulando uma reflexão mais profunda e engajada.

Por meio da "Filosofia Sem Segredo", ficou claro que a educação pode e deve ser um processo dinâmico, participativo e transformador. Ao romper com os limites das instituições formais de ensino, o canal se coloca como um espaço libertador, em que o aprendizado é construído coletivamente, de maneira horizontal e dialógica. O impacto gerado vai além do consumo passivo de conteúdos, pois cada episódio convida o espectador a ser um agente ativo na produção e na transformação do conhecimento. Essa experiência reafirma o poder da educação crítica e libertária, que não apenas informa, mas também capacita indivíduos a serem sujeitos de suas próprias trajetórias de aprendizagem e transformação social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta de compreender o giro decolonial como uma pedagogia libertária reflete uma análise crítica e profunda das dinâmicas no ensino de filosofia no Brasil que marcam a realidade contemporânea. A partir de um olhar atento às críticas decoloniais com práticas, que buscamos articular uma perspectiva pedagógica que não só questiona os fundamentos coloniais, mas também oferece alternativas concretas para a construção de um novo formato educativo.

Ao longo deste trabalho, ficou claro que a pedagogia libertária, ao se alinhar com os princípios decoloniais, assume um papel central na desconstrução das formas de opressão que permeiam o processo educativo. Ela se apresenta como um movimento que busca, além de libertar das amarras eurocêntricas, promover a autonomia crítica dos sujeitos possibilitando que cada indivíduo junto ao coletivo social que o circunda, resgate seu protagonismo sem as limitações impostas pelas estruturas de dominação do colonialismo.

O presente trabalho teve como objetivo a criação e análise de um produto educacional em formato de canal no YouTube, intitulado "Filosofia sem Segredo", que visa democratizar o ensino de filosofia de forma acessível, envolvente e descomplicada. A proposta de criar um conteúdo que ultrapassa os limites tradicionais da sala de aula busca promover uma aproximação mais próxima e dinâmica dos conceitos filosóficos, atingindo um público diverso e com diferentes níveis de conhecimento.Ao longo do desenvolvimento do canal, foi possível perceber a receptividade do público-alvo, com uma crescente interação nas publicações e um feedback positivo sobre a abordagem utilizada nos vídeos. A escolha de simplificar conceitos filosóficos complexos, utilizando linguagem clara e exemplos do cotidiano, foi um dos pontos-chave que contribuíram para o sucesso da proposta.

A utilização de recursos audiovisuais como animações, ilustrações e uma narrativa envolvente se mostrou eficaz na manutenção da atenção e compreensão do conteúdo.Em termos pedagógicos, a criação de um canal educacional no YouTube reafirma o potencial das plataformas digitais como instrumentos poderosos de ensino. A experiência proporcionada pelo "Filosofia sem Segredo" reforça a ideia de que a educação não precisa ser estanque e restrita a espaços formais; pelo contrário, ela pode ser flexível e adaptada aos diferentes contextos e necessidades dos alunos.

Neste sentido a abordagem decolonial propõe uma análise crítica às colonialidades visando como seu principal objetivo a transformação social junto a pedagogia libertária. Com isso, tal proposta passa diretamente pelo ideal de superar a alienação do modelo de produção do sistema capitalista em diferentes esferas, entre elas a educacional. Não apenas questiona as práticas pedagógicas tradicionais, mas propõe que uma pedagogia antirracista com as leis 10.639/2003 e 11.645/2008 seja inclusiva, plural e emancipatória, respeite as diversidades e busque a justiça social.

Ao destacar a importância de práticas pedagógicas que se distanciam do autoritarismo e da homogeneização, o giro decolonial nos chama a repensar o lugar da educação na construção de um mundo mais justo e com equidade. Em um contexto global marcado pela persistência das desigualdades e pela violência colonial, é de suma importância colocar em voga a base do apoio mútuo e da solidariedade, tentando não tirar o protagonismo dos educandos locais e com projetos que buscam uma política menos hierárquica e com intervenções diretas de todos da comunidade escolar que ali estão participando. Este trabalho não esgota o debate, mas abre possibilidades para novas investigações e práticas pedagógicas, que ao se nutrir da decolonialidade, busquem, em sua essência, a libertação dos corpos e mentes oprimidos. Acreditamos que a educação, quando vivenciada como uma prática decolonial e libertária, pode ser um dos principais instrumentos para a construção de um futuro mais justo, em que os sujeitos históricos possam ser, de fato, os protagonistas de suas histórias e de suas trajetórias de conhecimento.

Por meio da insurgência, cabe remontar à atualidade estas práticas pedagógicas com a educação popular, se colocando como um instrumento potente para a transformação social e para a criação de espaços de aprendizado pluriversal. Busco em meus próximos estudos consagrar uma filosofia brasileira autêntica, que dialogue com a contracolonialidade afro-pindorâmica e seja um campo vibrante de resistência, reflexão e transformação. Ela deve se distanciar de modelos de pensamento que tentam deslegitimar as culturas dos povos originários, para se afirmar como uma filosofia que não só é reflexiva, mas também prática, ativa e comprometida com o reconhecimento da ancestralidade e da oralitura. Ao integrar as múltiplas vozes de um Brasil plural — negro, indígena, periférico e popular — essa filosofia contribuirá para a construção de um Brasil mais justo, livre e diverso, onde as dimensões estética e ontológica do ser são celebradas em toda sua complexidade, afirmando a identidade e a autonomia dos povos que a compõem.

REFERÊNCIAS

ADAMS, Telmo; STRECK, Danilo R. **Pesquisa em educação: os movimentos sociais e a reconstrução epistemológica num contexto de colonialidade**. Educação e Pesquisa, v. 38, p. 243-258, 2012.

ALBERTO, Armanda Álvaro. **A cultura popular na Escola Regional de Meriti**. Mimeo. 1932.

ANDRADE, Érico. **A opacidade do iluminismo: o racismo na filosofia moderna.** Revista de Filosofia, v. 58, n. 137, p. 291–309, maio 2017.

AQUINO, T. **Francisco Ferrer e a pedagogia libertária**. *In*: Diálogos em pedagogia libertária: memória da 1ª Jornada de Pedagogia Libertária. Recife: Difusão Libertária, 2013.

BALLESTRIN, Luciana. **América Latina e o giro decolonial.** Revista Brasileira de Ciência Política, [S. l.], n. 11, p. 89–117, 2013. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/rbcp/article/view/2069>. Acesso em: 22 jun. 2022.

BANIWA, Gersem. **A conquista da cidadania indígena e o fantasma da tutela no Brasil contemporâneo**. *In*: RAMOS, Alcida Rita. Constituições nacionais e povos indígenas Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

BENTO, Maria Aparecida Silva. **O pacto da branquitude.** São Paulo: Companhia das Letras, 2022. E-book.

BISPO, Antonio dos Santos. **A terra dá, a terra quer.** São Paulo: Ubu Editora/PISEAGRAMA, 2013.

Bispo dos Santos, Antônio. **Somos da terra**. PISEAGRAMA, Belo Horizonte, n. 12, p. 44-51, ago. 2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a base. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br> Acesso em 10 maio 2017.

_. **Decreto nº 119-A, de 7 de janeiro de 1890.** Proíbe a intervenção da autoridade federal e dos Estados federados em matéria religiosa, consagra a plena liberdade de cultos, extingue o padroado e estabelece outras providências. Rio de Janeiro, 1890. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1851-1899/d119-a.htm>. Acesso em: 25 set. 2022.

_____. **Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016**. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm>. Acesso em: 25 mar. 2017.

_. **Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, 2003. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 20 set. 2016.

_. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Brasília, 2008a Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm>. Acesso em: 25 set. 2016.

_____. **Lei nº 11.684, de 02 de junho de 2008.** Altera o art. 36 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. Brasília, 2008b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm>. Acesso em: 20 set 2016.

_. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm>. Acesso em: 23 abril. 2017.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 25 set. 2016.

_. **Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016.** Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Brasília, 2016. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm>. Acesso em: 30 set. 2016.

_. **Medida Provisória Nº 746-B/2016**. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1517294&filename=Tramitacao-MPV+746/2016>. Acesso em:10 jan. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CNE nº 2, de 1 º de Julho de 2015**. Brasília, 2015. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-11

2877938/orgaos-vinculados-82187207/21028-resolucoes-do-conselho-pleno-2015>> . Acesso em: 28 set. 2016

_____. **Projeto de Lei 6840/2013**. Comissão Especial destinada a promover estudos e proposições para a reformulação do ensino médio. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposi cao=602570>. Acesso em: 03 dez. 2016.

_____. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Ciências humanas e suas tecnologias. Brasília, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_03_internet.pdf>. Acesso em: 30 set. 2016.

_. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais: Ensino Médio.** Parte IV: Ciências humanas e suas tecnologias. Brasília, DF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/cienciah.pdf>. Acesso em: 30 set. 2016.

CANDAU, V. M. F. **Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas.** Currículo sem Fronteiras, v. 11, n. 2, p. 240-255, 2011. Disponível em: <https://saopauloopencentre.com.br/wp-content/uploads/2019/05/candau.pdf>. Acesso em: 07 de março de 2019.

CANDAU, V.; SACAVINO, S. B. **Educação em direitos humanos no Brasil: ideias-força e perspectivas de futuro. Pensamiento e ideas-fuerza de la educación en derechos humanos en Iberoamérica, Santiago**. OIE/Orealc/Unesco, p. 68-83, 2008.

CARA, Daniel. Renato Nunes (org). **Contra a barbárie, o direito à educação. Educação contra a Barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar.** São Paulo: Boitempo, p. 25-32, 2019.

CARNEIRO, Silvio. **Vivendo ou aprendendo.** Renato Nunes (org). A "ideologia da aprendizagem" contra a vida escolar. Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar, p. 41-46, 2019.

CARNEIRO, Sueli. **A Construção do Outro como Não-Ser como fundamento do Ser**. São Paulo: USP, 2005.

CARVALHO, José Murilo de. **A construção da ordem: a elite política imperial**. Teatro de Sombras: a política imperial. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CARTOLANO, Maria Teresa Penteado. 1985. **Filosofia no ensino de 2ºGrau.** São Paulo: Cortez: Autores Associados.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago; MENDIETA, Eduardo (Coords.). **Teorías sin disciplina**: **latinoamericanismo, poscolonialidad y globalización en debate.** México: Miguel Ángel Porrúa, 1998.

CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre el colonialismo**. Madrid: Akal, 2000.

CORONIL, Fernando. **Natureza do pós-colonialismo: do eurocentrismo ao globocentrismo.** In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais - perspectivas latino-americanas. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Clacso, 2005.

CORTI, Ana Paula. **Ensino Médio: entre a deriva e o naufrágio. Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar.** São Paulo: Boitempo Editorial, 2019.

CUNHA, Bruno. **As Anotações nas "Observações sobre o sentimento do belo e do sublime** (seleção de notas). Kant e-prints, Campinas, SP, v. 11, n. 2, p. 51–79, 2016. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/kant/article/view/8672520.

CUNHA, Luiz Antonio. **A universidade temporã. O ensino superior, da Colônia à Era Vargas.** 3ed. São Paulo: UNESP, 2007.

CUNHA, Manuela Carneiro da. **Introdução a uma história indígena**. *In*: CUNHA, Manuela Carneiro da (Org.) História dos índios no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1992. CUNHA, Manuela Carneiro da. Legislação Indigenista no Século XIX: uma compilação: 1808-1889. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, Comissão Pró-Índio de São Paulo. 1992.

DANTAS, Luís Thiago Freire. **Descolonização curricular**: **a filosofia africana no ensino médio.** São Paulo: Ed. PerSe. 2015a.

_. **Descolonização epistêmica: a geografia política das filosofias.** Rebela. v. 5, n. 3, p. 461-478, 2015b.

_. **Filosofia desde África: perspectivas descoloniais.** 2018. 230f. Tese (Doutorado em Filosofia) – Setor de Ciências Humanas da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018.

_. **Invisibilidade da filosofia africana no discurso acadêmico brasileiro**. Educação e Filosofia, v.30, n.59, p.405-424, 2016.

DERRIDA, Jacques. **Do espírito**. Tradução de Constança Marcondes Souza. São Paulo: Editora Papirus, 1990.

_. Violência Metafísica. In: **Escritura e Diferença**. Tradução Maria Beatriz Marques Nizza da Silva. São Paulo: Perspectiva, 2009.

DUSSEL, Enrique. **1492 O encobrimento do Outro**: a origem do mito da modernidade. Tradução de Jaime Clasen. Petrópolis: Ed. Vozes, 1993.

_. **A produção teórica de Marx**: um comentário aos Grundrisse. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

_____. **Ética da Libertação na idade da globalização e da exclusão**. 3. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

_____. **Europa, modernidad y eurocentrismo.** In: LANDER, Edgardo (Org.). **La colonialidad del saber**: **eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas.** Buenos Aires: CLACSO, p. 41-54, 2000.

_____. **Europa, modernidade e eurocentrismo**. *In*: Lander, Edgardo (Org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americana, p.. 55-70. Buenos Aires: Clacso, 2005.

_____. **Filosofías del Sur**: **descolonización y transmodernidad**. México: Akal, 2015.

_____. **Hacia una filosofía política crítica**. Bilbao: Desclée de Brower, 2001.

_. **Para una ética de la liberación latinoamericana**, v. I-II. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 1973.

_____. **Transmodernidade e interculturalidade: interpretação a partir da filosofia da libertação. Sociedade e Estado**, v. 31, n. 1, p. 51–73, 2016.

ESCOBAR, Arturo. **Mundos y conocimientos de otro modo: el programa de investigación de modernidad/colonialidad** Latinoamericano. Revista Tabula Rasa. Bogotá - Colombia, n. 1, p. 51-86, 2003. Disponível em: <www.revistatabularasa.org/numero-1/escobar.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2019.

ESTADO DE SANTA CATARINA. **Lei complementar nº 170, de 07 de agosto de 1998.** Dispõe sobre o Sistema Estadual de Educação. Florianópolis, 1998. Disponível em: <http://server03.pge.sc.gov.br/LegislacaoEstadual/1998/000170-010-0-1998-000.htm>. Acesso em: 20 set. 2016.

FANON, Frantz. **Los Condenados de la Tierra**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2009.

_____. **Peles negras, máscaras brancas**. Salvador, EDUFBA, 2008.

FAUSTINO, Deivison Mendes. **A emoção é negra, a razão é helênica? Considerações fanonianas sobre a (des)universalização do "Ser" negro.** Tecnologia e Sociedade, v. 9, n. 18, 2013. Universidade Tecnológica Federal do Paraná Curitiba, Brasil.

_____**. Fanon era marxista? Contribuições a um debate que nem deveria existir.** Esquerda Online, 25 set. 2020. Disponível em: <https://esquerdaonline.com.br/2020/09/25/fanon-era-marxista-contribuicoes-a-um-debate-que-nem-deveria-existir/>. Acesso em: 24, jun. 2022

_. **Por que Fanon? Por que agora?: Frantz Fanon e os fanonismos no Brasil.**2015. Tese (Doutorado) - Centro de Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

FLOR DO NASCIMENTO, Wanderson. **Esboço de crítica à Escola Disciplinar.** Coleção Pensar Rumos, 01. Edições Loyola, São Paulo, 2004.

_____. **Outras vozes no ensino de filosofia: O pensamento africano e afro-brasileiro.** Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação. Número 18: maioout/2012, p. 74-89. Acesso em 01 de Junho de 2012.

_____. **Tecendo mundos entre uma educação antirracista e filosofias afro-diaspóricas da educação.** In: KOHAN, Walter Omar; FLOR DO NASCIMENTO, Wanderson**. Pensando a Escola: entre a formação e a liberdade.** Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação. Número 6/7: maio/2006 – abril/2007, p. 76100. Acesso em 04 de Setembro de 2012.

_____. **Colonialidade e Educação: O currículo de filosofia brasileiro entre discursos coloniais.** Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação. Número 14: maio-out/2010, p. 66-89.

FREIRE. P. **Educação como prática da liberdade**. Edições variadas, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967, 1976, 1983, 1999, 2003.

FRIGOTTO, G. **O ataque à educação pública e à democracia pelas contrarreformas e o fundamentalismo.** Aula magna proferida no curso de Pedagogia - Niterói - Faculdade

de educação da Universidade Federal Fluminense, em agosto de 2019. RevistAleph, n. 33, p. 13-32, 20 dez. 2019.

GALEANO, Eduardo. **As veias abertas da América Latina**. Tradução de Galeno de Freitas. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985. v. 12.

GALLINA, S. F. S. **A disciplina de Filosofia e o ensino médio**. *In*: GALLO, S.; KOHAN, W. O. (Org.). Filosofia no Ensino Médio. 2. ed. Petrópolis: Vozes, p. 34-46, 2000.

GALLO, Sílvio. **Educação e Liberdade: a experiência da Escola Moderna de Barcelona.** Revista quadrimestral da Faculdade de Educação da UNICAMP, v. 3, n. 3, p. 14-23, 1992.

_. **Francisco Ferrer Guardia: o mártir da Escola Moderna.** Revista quadrimestral da Faculdade de Educação da UNICAMP, v. 24, n. 2, p. 241-251, 2013.

_. **Pedagogia do risco: experiências anarquistas em educação.** Campinas: papirus, 1995.

_. **Pedagogia libertária**: **anarquistas, anarquismos e educação.** São Paulo: Imaginário, 2007.

GARCIA, A.G. ; EUGENIO, Benedito G. **A disciplina de História e Cultura Africana na Rede Municipal de Jequié**. *In*: SANTANA, José Valdir Jesus de (org). Relações etnicorraciais e educação escolar indígena: relatos de pesquisa. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2017.

GOHN, M. da G. **Educação não formal e cultura política: impactos sobre o associativismo do terceiro setor**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_. **Abordagens teóricas no estudo dos movimentos sociais na América Latina.** Caderno CRH, v. 21, p. 439-455, 2008.

_**. Educação não formal e o educador social. Atuação no desenvolvimento de projetos sociais**. São Paulo: Cortez, 2010.

_. **Educação popular na América Latina no novo milênio: impactos do novo paradigma.** ETD-Educação Temática Digital, v. 4, n. 1, p. 53-77, 2002.

_____. **Movimentos sociais e América Latina educação.** São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **Movimentos sociais e educação**. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **Movimentos sociais na contemporaneidade. Revista brasileira de Educação**, v. 16, n. 47, p. 333-361, 2011.

GOMES, Nilma Lino. **Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos.** Currículo sem Fronteiras, v. 12, p. 98-109, 2012.

GÓMEZ, S. C. **La hybris del punto cero**: Ciência, raza e ilustración en la Nueva Granada. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, 2005.

GONZALEZ, Lélia. **A categoria político-cultural de amefricanidade.** Revista Tempo Brasileiro, n. 92/93, p. 69-82, 1988.

GOODSON, Ivan F. **Currículo**: teoria e história. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

GROSFOGUEL, Ramón. **Descolonizando los universalismos occidentales: el pluriversalismo transmoderno decolonial desde Aimé Césaire hasta los Zapatistas.**

In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFOGUEL, Ramon (Coords.) El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007.

_____. **Dilemas dos estudos étnicos norte-americanos:multiculturalismo identitário, colonização disciplinar e epistemologias decoloniais.** Ciência e cultura. v. 59, n. 2, pp. 32-35, 2007.

_____. **El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto**. En: Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel (eds.) El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Iesco-Pensar Siglo del Hombre Editores, 2007.

_____. **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 (Org.). **Epistemologias do Sul.** São Paulo: Cortez, 2010.

GROSFOGUEL, R.; BERNARDINO-COSTA, Joaze. **Decolonialidade e perspectiva negra.** Sociedade e Estado, v. 31, p. 15-24, 2016.

GROSFOGUEL, Ramon (Coord) **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global.** Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007.

GUARDIA, Franciso Ferrer. **A Escola Moderna**. Piracicaba: Ateneu Diego Giménez, 2010.

GUIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **Educação e movimento operário no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1987.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013. 283p.

HORN, G. B. **Ensinar Filosofia: pressupostos teóricos e metodológicos**. Ijuí: Unijuí, 2009.

_. **A presença da Filosofia no Currículo do Ensino Médio: Uma Perspectiva Histórica.** In: KONAH, W. O; SÍLVIO, G (Orgs). **Filosofia no Ensino Médio**. Petrópolis: Vozes, 2000

JESUS, Rodrigo Marcos de. **Ensino de Filosofia, Colonialidade e Eurocentrismo**. 2021. 1 recurso online (238 p.) Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1641903>. Acesso em: Janeiro de 2017.

KANT, I. **Determinação do conceito de uma raça humana.** [1785] Tradução de Alexandre Hahn. In: Kant e-Prints. Série 2, v. 7, nº 2. Campinas, 2012.

_____. **Observações sobre o sentimento do belo e do sublime.** São Paulo: Papirus,1993.

KASSICK, N. B.; KASSICK, C. N. **A Pedagogia Libertária na história da educação brasileira.** Rio de Janeiro: Achiamé, 2004.

KHATIBI, Abdelkebir. Maghreb plural. In: MIGNOLO, Walter. (comp). **Capitalismo y geopolítica del conocimiento: el eurocentrismo y la filosofía de la liberación en el debate intelectual contemporáneo.** Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2001.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação – Episódios de racismo cotidiano.** Tradução: Jess Oliveira. 1. Ed. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LAMELA, E. C. **Da instrução dos trabalhadores à revolução social: a formação da Universidade Popular de Ensino Livre de 1904**. Rio de Janeiro: Rizoma, 2017.

LANDER, Edgardo (Org.). **Colonialidade do poder**: **Eurocentrismo e Ciências Sociais.** Buenos Aires: CLACSO, p. 227-278, 2005.
LANDER, Edgardo. **A colonialidade do saber, eurocentrismo e ciências sociais**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2005.

LENOIR, H. **Compêndio de educação libertária**. São Paulo: Intermezzo, 2014.

MACHADO, Adilbênia Freire. **Ancestralidade e Encantamento: filosofia africana mediando a história e cultura africana e afro-brasileira.** Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, 240p, Salvador, 2014b.

_. **Filosofia Africana: ancestralidade e encantamento como inspirações formativas para o ensino das africanidades.** Fortaleza: Imprece, 2019.

_. **Saberes ancestrais femininos na filosofia africana**: **poéticas de encantamento para metodologias e currículos afrorreferenciados.** Fortaleza: Imprece, 2019.

MALDONADO-TORRES, Nelson. **Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas – Terceira tese: Modernidade/Colonialidade é uma forma de catástrofe metafísica que naturaliza a guerra que está na raiz das formas moderno/coloniais de raça, gênero e diferença sexua**l. *In*: Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico. 1ª ed. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

MACHADO, Adilbênia Freire. **Ancestralidade e Encantamento: filosofia africana mediando a história e cultura africana e afro-brasileira.** Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, 240p, Salvador, 2014b.

MARGUTTI, Paulo. **História da filosofia no Brasil. O período colonial (1500 – 1822).** São Paulo: Ed. Loyola, 2013.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**. Sta. Cruz de Tenerife: Melusina; 2011.

MIGNOLO, Walter. A **colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade**. In: LANDER, Edgardo (Org). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas. Colección SurSur. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2005.

_. **Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política**. Cadernos de Letras da UFF, Dossiê: Literatura, língua e identidade, n. 34, p. 287-324, 2008.

_. **Desobediencia epistémica**: **Retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y la gramática de la descolonialidad.** Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2010.

_. **Histórias locais/projetos globais**. Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

_____. **The geopolitics of knowledge and the colonial difference. The South Atlantic Quarterly**, v. 101, n. 1, p. 57-95, 2002.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Etapa do ensino médio é homologada e Base Nacional Comum Curricular está completa. **Portal MEC**, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=72011>. Acesso em 13 fev. 2019.

MORAES, J. D. **Anarquismo no currículo.** Revista de História, 2009. Disponível em: <http://www.revistadehistoria.com.br/secao/educacao/anarquismo-nocurriculo>. Acesso em: 8 ago. 2017.

MOTA NETO, João Colares da; et al. **Educação popular e pensamento decolonial latino-americano em Paulo Freire e Orlando Fals Borda**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2015.

MUNANGA, K. **Apresentação**. *In*: MUNANGA, Kabengele (Org.) Superando o racismo na escola. 2.ed. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

MUNDURUKU, Daniel. **O caráter educativo do movimento indigena brasileiro (1970-1990)**. São Paulo: Paulinas 2012.

NASCIMENTO, Wanderson Flor do**. A modernidade vista desde o sul: perspectivas a partir das investigações acerca da colonialidade**. Padê: Estudos em filosofia, raça, gênero e direitos humanos. Brasília. V. 1, n. 1/2, p. 1-19, 2009.

NOGUERA, R. **O ensino de Filosofia e a lei 10.639**. Rio de Janeiro: Pallas, 2014.

OLIVEIRA, Eduardo. **Cosmovisão Africana no Brasil: Elementos para uma filosofia afrodescendente.** Curitiba: Editora Gráfica Popular, 2006.

_____. **Filosofia da Ancestralidade: Corpo e Mito na Educação da Filosofia Brasileira.** Curitiba: Editora Gráfica Popular, 2007.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Epistemologia e Educação: bases conceituais e racionalidades científicas e históricas.** Petrópolis: Vozes, 2016.

OLIVEIRA, JDFAC; CARNEIRO, Maria Esperança Fernandes**. As políticas neoliberais para a educação profissional: analisando o governo Fernando Henrique Cardoso e Luís Inácio Lula da Silva.** Seminário Nacional de Educação Profissional e Tecnológica, v. 3, 2012.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. Educ. rev**, v. 26, n.1, p. 15-40, 2010. ISSN 0102-4698. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/TXxbbM6FwLJyh9G9tqvQp4v/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 08 de março de 2019.

PAIVA, Vanilda. Educação popular como resistência e emancipação humana. **Cadernos CEDES**, v. 35, p. 219-238, 2015.

_____. **História da Educação Popular no Brasil**. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

_. **O debate latino-americano sobre a Educação Popular.** In: CEALL. Educação Popular na America Latina: Desafios e Perspectivas. Brasília: UNESCO, MEC, CEALL, 2005.

PASSETTI, E.; AUGUSTO, A. **Anarquismos & educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

PEREIRA, José Maria Nunes. **"Colonialismo, racismo, descolonização".** *In*: Estudos Afro-Asiáticos (CEAA-Conjunto Universitário Candido Mendes), n.2,1978. Rio de Janeiro.

PESSANHA, E. A. de M. **Necropolítica & Epistemicídio**: **As faces ontológicas da morte no contexto do racismo.** 2018. Dissertação (mestrado)—Universidade de Brasília,Instituto de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Metafísica, 2018.

PICHONELI, Matheus. **Homeschooling e a domesticação do aluno.Fernando Cássio (org). Educação contra a barbárie.** São Paulo: Boitempo, p. 99 -105, 2019

POZZEBOM, E. R. **MP do Ensino Médio recebeu mais de 500 emendas.** Conheça algumas das mudanças propostas. Senado Notícias, 2016. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2016/09/29/acaba-nesta-quinta-prazo-p ara-emendas-a-mp-do-ensino-medio.-conheca-algumas-mudancas-ja-propostas>. Acesso em: 11 jan. 2017.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidad del poder y clasificación social.** In CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFOGUEL Ramón (Eds.). **El Giro Decolonial**: **Reflexiones para una diversidad epistémica más Allá del capitalismo global.** Bogotá: Iesco-Pensar-Siglo del Hombre Editores, 2007.

_____. **Colonialidad del poder y clasificación social.** Journal of world-systems research, v. 11, n. 2, p. 342-386, 2000.

_. **Colonialidad y modernidad-racionalidad. Perú Indig.**, v. 13, n. 29, p. 11-20, 1992.

_. **Colonialidade do poder e classificação social**. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENEZES, Maria Paula (Org.). **Epistemologia do Sul**. Coimbra: Almedina, p. 73-118, 2009.

_. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. Buenos Aires: CLASO, 2005.

REGO, Noélia Rodrigues Pereira. **Subalternizadxs-Mambembes-Insurgentes Práticas-Investigativas-Transformadoras e a Educação Popular como perspectivas de Trans-form-AÇÃO.** Tese de Doutorado. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO, 2019.

SPIVAK, Gayatri C. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte, Editora UFMG, 2014.

SILVA, João Carlos da. **Educação e positivismo no Brasil: arquivos e fontes para a pesquisa.** In: VI Congresso Internacional de Educação, 2007. Educação visão crítica e perspectivas de mudanças. Concórdia, 2007.

SILVA , Nady Moreira Domingues da. **Positivismo no Brasil.** In: Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas, São Luís, 1982.

SANTOS, Antônio Bispo dos. **A terra dá, a terra quer.** São Paulo: Ubu Editora/PISEAGRAMA, 2023.

SANTOS, Leonardo Rennó Ribeiro. **A Raiz Rousseauísta da Antropologia Física de Kant.** Estudos Kantianos [EK], Marília, SP, v. 5, n. 2, 2018.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças**: **Cientistas, instituições e questão racial no Brasil, 1870-1930.** São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

STRECK, D. R. **Práticas educativas e movimentos sociais na América Latina: aprender nas fronteiras.** Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB, [S. l.], n. 22, 2013. Disponível em: <https://serieucdb.emnuvens.com.br/serie-estudos/article/view/278>. Acesso em: 17 set. 2023.

_____. **A educação popular e a (re)construção do público: há fogo sob as brasas?** Revista Brasileira de Educação, v. 11, n. 32, p. 272–284, 2006.

_____. **Entre emancipação e regulação: (des)encontros entre a educação popular e os movimentos sociais. Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 44, p. 300-310, 2010a. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/d3jHPSL6PK8BFt3V4QVgRRJ/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 08 de março de 2019.

_____. **Pesquisar é pronunciar o mundo: notas sobre método e metodologia.** In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo R. (Orgs.). **Pesquisa participante**: **o saber da partilha.** Aparecida: Ideias e Letras, p. 259-276, 2006.

_____. **Paulo Freire e a consolidação do pensamento pedagógico na América Latina.** In: STRECK, D. (Org.). **Fontes da pedagogia latino-americana**: Uma antologia. Belo Horizonte: Autêntica, 2010b.

STREVA, Juliana Moreira. **Colonialidade do Ser e Corporalidade: o Racismo brasileiro por uma lente descolonial.** Antropolitica Revista Contemporanea de Antropologia, v.1, n.40, 2016.

TAVARES, Maria Tereza Goudard. **Educação popular e movimentos sociais contemporâneos.** Revista da FAEEBA-Educação e Contemporaneidade, v. 24, n.43, p. 49-61, 2015.

VIEIRA, S. L. **Política educacional em tempos de transição**. Brasília, DF: Plano, 2000.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad y (de)colonialidad: perspectivas críticas y políticas.** Visão Global, v. 15, n. 1-2, 2012.

_____. **Interculturalidade, crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e reviver.** In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Educação intercultural na América Latina**: **entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro:** 7Letras, 2009.

_____. **La educación intercultural em la educación**. Peru: Ministerio de Educación, 2001.

_____. Prefácio e Abertura. *In*: WALSH, Catherine (Ed**.). Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir.** Quito: Ediciones Abya-Yala, 2017.

APÊNDICE A - O PRODUTO EDUCACIONAL

A pandemia da COVID-19 se tornou uma emergência de saúde pública que gerou consequências importantes na educação básica, técnica, tecnológica e superior. Tendo em vista esse cenário, algumas adaptações foram necessários no método ensino-aprendizado para que os alunos não ficassem prejudicados neste momento de restrição de atividades presenciais.

Nesse contexto, o ambiente virtual proporciona tudo o que uma sala de aula convencional ou um treinamento demanda para o efetivo aprendizado e a troca de experiências e conhecimentos. Entretanto, caso o professor e o aluno não encontrem as facilidades prometidas nesse ambiente de aprendizagem, enfrentarão desafios consideráveis para desenvolver os aspectos fundamentais exigidos. A tecnologia desempenha um papel crucial nesse contexto, ao proporcionar interações lúdicas que captam e mantêm o interesse dos alunos. Além disso, ela facilita a atuação docente no relacionamento com os estudantes por meio de atividades individuais e trabalhos coletivos.

No entanto, um aspecto que merece atenção é que, para que a tecnologia contribua efetivamente para a eficiência educacional, tanto professores quanto alunos precisam estar motivados e dispostos a se adaptarem e ajustarem suas condutas para otimizar o uso dos recursos disponíveis em qualquer plataforma digital. Portanto, é imperativo reconhecer que a evolução dos ambientes de aprendizagem, dando demanda uma compreensão abrangente desses espaços virtuais. Nesse cenário, a responsabilidade recai não apenas sobre a plataforma digital, mas também sobre a interação entre alunos e professores, que desempenha um papel vital na promoção da eficácia educacional.

Durante o início dos anos pandêmicos, surgiu-me a criação de um canal como uma fonte para ir ao desenvolvimento de uma interação em forma de entrevistas com o mote da decolonialidade para provocar discussões e entrevistas em diversas áreas. A escolha pela plataforma YouTube justifica-se por ser a maior plataforma de acesso e compartilhamento de vídeos da internet e, também, devido à elevada quantidade e diversificação de conteúdos educacionais publicados. Com isso, possibilita interação com outros participantes por meio dos comentários que podem ser deixados abaixo dos vídeos disponibilizados na plataforma.

Nesse espaço acontecem diversas trocas, como a exposição de dúvidas, críticas, elogios e a deposição de mais conhecimento, nesse último caso em questão, podemos caracterizar como cocriação e interação, quando os usuários da plataforma colaboram na

criação e melhoria do conteúdo disponível na plataforma. Dessa forma, essas colaborações pelo canal fomentam conversas comprometidas com a geração de conhecimento de forma espontânea e autônoma.

Portanto, a ideia do canal é promover uma forma de abordar com os temas que os participantes escolheram, mas não somente pelo viés da análise do conteúdo existente, mas principalmente, para atender uma demanda social existente preocupada em oferecer elementos da decolonialidade junto à pedagogia libertária em assuntos mais complexos assim como o próprio conhecimento é construído. Contribuem de forma positiva na formação das futuras gerações da sociedade brasileira, de maneira a se organizar mais criticamente e de forma mais responsável de maneira de integrar conteúdos e abordagens diferenciadas fora dos padrões de uma aula meramente expositiva.

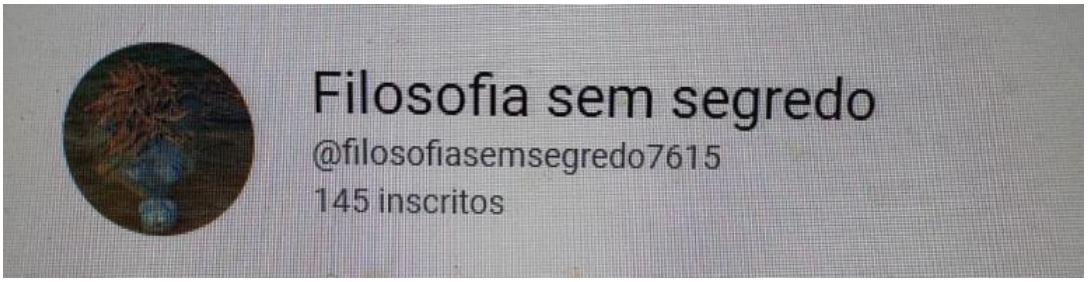
Dessa forma, a internet ainda apresenta certa autonomia para o desenvolvimento de novas práticas que promovam a construção de produções pedagógicas mais colaborativas que é um dos vieses mais importantes defendidos por este trabalho. Mais uma vez ressalto que não entendo a internet por si só como uma ferramenta democrática. Todavia, é possível construir canais de acesso mais democrático, e tão importante quanto isto, que me permitam uma construção da decolonialidade permanente e constante dos conteúdos postados com tais temas no canal do Filosofia Sem Segredo.

Em última instância, o conjunto de vídeos que compõem o canal "Filosofia Sem Segredo" revela-se não apenas uma ferramenta de educação em tempos excepcionais, como a pandemia de COVID-19, mas também uma proposta educativa que mantém sua relevância contínua. Como educador, esses vídeos foram um espaço de crescimento pessoal e profissional, proporcionando uma autêntica experiência de aprendizagem colaborativa. O processo de mediação desses debates e a troca constante com os participantes, sejam eles docentes, estudantes ou outros profissionais, ampliaram minha compreensão das dinâmicas educacionais contemporâneas, ressaltando a importância da horizontalidade no processo de construção do conhecimento.

A riqueza dos temas abordados — desde questões decoloniais até a ressignificação da arte e do conhecimento — transcende o momento histórico em que foram produzidos. Eles continuam a servir como recursos valiosos para docentes que buscam uma educação mais crítica, reflexiva e inclusiva. A possibilidade de utilizar esses materiais como pontos de partida para novas discussões em sala de aula, ou mesmo em espaços não formais de educação, reforça a ideia de que o conhecimento não é um produto estático, mas sim, um processo contínuo de construção coletiva.

Além disso, essa experiência reafirma a importância da prática educativa que se posiciona contra a reprodução passiva de conteúdos e privilegia o engajamento crítico dos sujeitos. Pela interação digital, o "Filosofia Sem Segredo" mantém a proposta de desafiar as estruturas de poder tradicionais na educação, abrindo espaço para uma pedagogia transformadora, que permanece válida não apenas em tempos de crise, mas também na busca incessante por uma sociedade mais justa e equitativa.

Portanto, o legado desse projeto permanece vivo, não apenas como um registro de um período de incerteza, mas como uma contribuição contínua para o campo educacional. Essa iniciativa oferece um exemplo de como a educação pode ser reinventada e ressignificada, mesmo diante das adversidades, reafirmando o compromisso com o empoderamento dos educandos e a transformação social.



Fonte: YouTube.

Quadro 1 - Vídeos ao vivo do projeto “Filosofia sem segredo”

DATA			
	TEMA	**ENTREVISTADO**	**LINK**
11 fev. 2021	A invisibilidade da mulher da literatura e filosofia	Alcimare Dalbone	https://www.youtube.com/watch?v=-vPpzVUuW1k
18 fev. 2021	A composição musical com Ruan	Ruan Heinrick	https://www.youtube.com/watch?v=4U2RBUmacIE
24 fev. 2021	O ensino religioso no Brasil ao longo da História	Gabriel	https://www.youtube.com/watch?v=0Sbuvm6miwY
25 fev. 2021	África na Brasilidade com Pedro Rajão	Pedro Rajão	https://www.youtube.com/watch?v=-ylz-UKhvGs
12 mar. 2021	Filosofia e Educação com Celso Ramos	Celso Ramos	https://www.youtube.com/watch?v=UkyAT-jhRnk
24 mar. 2021	A música de Logâ	Logâ	https://www.youtube.com/watch?v=yNbilqW43iE
24 mar. 2021	A arte como rotina com Dai Landim	Dai Landim	https://www.youtube.com/watch?v=1LCsAoieaZY

6 abr. 2021	Uma conversa sobre os filtros da arte com Luiz Carlos	Luiz Carlos Coelho de Oliveira	https://www.youtube.com/watch?v=1UUD3tRkK7E
21 abr. 2021	A reinvenção do cotidiano com Adelly Ribeiro	Adelly Ribeiro	https://www.youtube.com/watch?v=eN97qYDaRJo
13 out. 2021	Os encontros são mundos que acontecem e tecem com Cristiano Buril	Cristiano Buril	https://www.youtube.com/watch?v=r4vLXwSSVyI
11 nov. 2021	A arte e música com Marcelo Callado	Marcelo Callado	https://www.youtube.com/watch?v=TfNTfRE0W0w
2 fev. 2022	A poesia de Daniel Minchoni	Daniel Minchoni	https://www.youtube.com/watch?v=HlDC8Q_cWWw
24 fev. 2022	Ressignificar o conhecimento por meio da Literatura com Rosa Luizari	Rosa Acassia Luizari	https://www.youtube.com/watch?v=uUFlr5MGPgs
29 mar. 2022	O Amor Próprio com Aline Vivas	Aline Vivas	https://www.youtube.com/watch?v=RC70yuc2dm0&t=4s

Fonte: Elaborado pelo autor.