

Caminhos para o ensino pluriversal e intercultural de filosofia a partir da Lei 11.645/08

Paths for the intercultural and pluriversal teaching of philosophy based on Law 11.645/08

Amanda S. Fernandes PRAZERES

Doutora em Filosofia, professora da UPF

E-mail: amandafprazeres@gmail.com

Matheus O. COSTA

Pós-Doutorando (USP), professor do CEFET-MG

E-mail: matheusolivacosta@gmail.com

RESUMO:

O objetivo do nosso artigo é discutir caminhos para promover um ensino de filosofia que contemple, conforme a lei 11.645/08, também as filosofias afro-brasileiras e indígenas. Trata-se de um tema de alta relevância tanto, especificamente, para o ensino de filosofia, quanto para a educação nacional, em geral. Enquanto a filosofia ainda está se adequando à lei em questão, carecendo de mais reflexões e propostas práticas de implementação, a realização desta lei no ambiente de uma disciplina tradicionalmente marcada por referenciais eurocêntricos representa um marco de mudança da educação nacional. Em termos metodológicos, a pesquisa parte de duas fontes: (1) da experiência enquanto docentes de filosofia, e (2) referenciais teóricos que abordam os desafios e caminhos para a promoção e prática do ensino pluriversal e intercultural de filosofia a partir da lei referida e da lei 10.639/03 que a precede, em especial, Nogueira, Pontes, Gallo e Kohan. Introduzimos apontando alguns desafios de um ensino de filosofia que abarque, interculturalmente, a diversidade prevista na lei 11.645/08. Em seguida, esclarecemos os termos teóricos principais: pluriversalidade e interculturalidade. Depois mostramos caminhos possíveis para superar esses desafios e efetivamente realizar o ensino intercultural de filosofia que respeite essa lei, partindo da nossa própria experiência docente no CEFET-MG e no IFRO. As experiências relatadas no ensino de filosofia de maneira pluriversal e intercultural levaram a um considerável engajamento dos estudantes, inclusive em projetos de pesquisa e extensão que são realizados para além das obrigações da sala de aula.

PALAVRAS-CHAVE: pluriversalidade; interculturalidade; ensino de filosofia; IFRO; CEFET-MG.

ABSTRACT:

The article aims to explore pathways for promoting the teaching of philosophy in a way that includes, in accordance with Law 11.645/08, Afro-Brazilian and Indigenous philosophies as well. This is a topic of significant relevance, both for the teaching of philosophy specifically and for national education in general. While philosophy is still adapting to this law, requiring further reflection and practical proposals for implementation, the enactment of this law within a discipline traditionally dominated by Eurocentric references represents a transformative milestone for national education. Methodologically, the research draws on two sources: (1) our experience as philosophy teachers, and (2) theoretical references that address the challenges and pathways for promoting and practicing a pluriversal and intercultural approach to teaching philosophy, informed by the aforementioned law and its predecessor, Law 10.639/03, particularly in light of Nogueira, Pontes, Gallo, and Kohan. We begin by identifying some challenges of teaching philosophy in a way that interculturally embraces the diversity envisioned by Law 11.645/08. Next, we clarify the key theoretical concepts: pluriversality and interculturality. We then propose possible pathways to overcome these challenges and effectively implement an intercultural approach to teaching philosophy that aligns with this law, based on our teaching experiences at CEFET-MG and IFRO. The experiences of teaching philosophy in a pluriversal and intercultural manner have led to significant student engagement, including participation in research and extension projects that extend beyond classroom requirements.

KEYWORDS: pluriversality; interculturality; teaching philosophy; IFRO; CEFET-MG.

1. INTRODUÇÃO

O panorama do ensino de filosofia no Brasil é, de modo geral, desafiador. Contribui para este cenário o fato de que, desde sua chegada ao Brasil no século XVI, a filosofia tem se caracterizado pela instabilidade nos currículos oficiais. Isso pode indicar uma visão de que a filosofia tem uma importância secundária na educação brasileira. Atualmente, frente à última atualização da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) perpetrada pela Lei nº 14.945, de 2024, a filosofia no Ensino Médio se constitui como componente curricular integrante da área de ciências humanas e sociais aplicadas, juntamente com geografia, história e sociologia. No entanto, para Gallo e Kohan não se trata apenas de estar ou não

presente nos currículos das instituições de ensino, mas se a forma que a filosofia se faz presente possibilita uma “prática transformadora”¹ (2000, p. 174).

A filosofia no Brasil enfrenta diversos desafios ligados ao contexto da educação pública. Isso se reflete, por exemplo, em salas de aula mal estruturadas, ausência de equipamentos apropriados, bem como escassez de material didático adequado. Além disso, há o problema das turmas superlotadas e a baixa remuneração dos professores, que muitas vezes precisam acumular vários empregos, o que compromete tanto sua atualização profissional, quanto o acompanhamento adequado dos estudantes. (Sá Júnior, 2011). Pode-se afirmar que o ensino de filosofia enfrenta desafios específicos, muitas vezes marcados por uma abordagem histórica que privilegia a memorização de debates importantes, mas que muitos estudantes percebem como algo distante de sua realidade e sem impacto direto em suas vidas. Isso acaba dificultando o desenvolvimento do pensamento crítico. Essa abordagem tradicional conduz a um ensino com características enciclopédicas, descontextualizado e com pouca relação com a vivência dos alunos. Quando conduzido dessa forma, o ensino de filosofia raramente incentiva os estudantes a explorar uma diversidade de perspectivas filosóficas para além dos autores mais consagrados. Ademais, é comum que muitos professores limitem suas aulas aos filósofos ou correntes com os quais possuem maior afinidade, adotando uma postura pouco flexível e negligenciando a oportunidade de refletir sobre o caráter dinâmico de construção e transformação do pensamento filosófico (Sá Júnior, 2011).

Visando compreender os obstáculos relativos ao ensino de filosofia na educação básica, Nogueira (2019) analisa um aspecto relevante: o desinteresse juvenil como um dos principais desafios. Uma pesquisa realizada pelo Centro Brasileiro de Análise e Planejamento (Cebrap) em parceria com a Fundação Victor Civita (FVC), em 2012, com jovens de 15 a 19 anos das cidades de São Paulo e Recife, revela que, entre os estudantes do Ensino Médio entrevistados, apenas 24,2% percebem utilidade na disciplina de filosofia, e 45,1% afirmam apreciar a matéria (Torres, 2013, p. 119). A título de comparação com os demais componentes curriculares da área de humanidades, 55% declararam gostar de história, enquanto 50% de geografia e 43,4% de sociologia. Diante deste contexto desafiador, Nogueira preocupa-se em questionar as razões pelas quais as discussões filosóficas oferecida por materiais didáticos são majoritariamente derivada de textos de autores do sexo masculino, brancos e de origem europeia (Nogueira, Duarte e Dos Santos, 2019, p. 445).

A Lei 11.645/08 surge das demandas dos povos indígenas brasileiros e altera tanto a Lei 10.639/03 quanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), tornando obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena nas instituições de ensino fundamental e médio, públicas e

¹ When not expressly said, all the translations from Portuguese and Spanish in this article are ours.

privadas (BRASIL, 2003; 2008). De acordo com a lei de 2008, os conteúdos sobre a história e cultura afro-brasileira e indígena devem ser integrados em todo o currículo escolar, o que inclui também o ensino de filosofia. Assim, a lei impõe uma demanda legal que desafia um padrão ainda predominante no Brasil mesmo após dezesseis anos de vigência da lei: currículos de filosofia baseados exclusivamente nas tradições europeia e estadunidense. Dessa forma, até o ano de 2024, o ensino de filosofia ainda não respondeu satisfatoriamente à demanda colocada pela Lei 11.645/08 (Nascimento e Botelho, 2010; Costa, 2023), tendo ainda poucos livros e materiais voltados especificamente para isso, com a exceção notável dos trabalhos de Nogueira (2014) e de Pontes (2017) entre seletas publicações no tema.

Diante do panorama exposto, defendemos que um ensino de filosofia verdadeiramente transformador deve ampliar seu referencial teórico, incluindo, conforme determina a lei, as filosofias afro-brasileira e indígena. Para isso, propomos as noções de filosofia pluriversal como ponto de partida e de filosofia intercultural como método, que, por um lado, reconhece e denuncia a assimetria que deliberadamente exclui determinadas tradições filosóficas e, por outro, promove o diálogo entre diferentes correntes de pensamento, de forma a construir uma visão mais plural da filosofia. Esse método intercultural busca não apenas diversificar o conteúdo ensinado, mas também fomentar uma postura crítica e inclusiva nos estudantes, capacitando-os a refletir sobre a pluralidade de vozes e perspectivas no campo filosófico. Tendo a pluriversalidade e a interculturalidade como fundamento, exporemos algumas experiências que realizamos em sala de aula em duas instituições de ensino federais que exemplificam essa orientação para o ensino de filosofia.

2. FILOSOFIA PLURIVERSAL E INTERCULTURAL

O conceito de pluriversalidade, tal como pensado pelo filósofo sul-africano Mogobe Ramose (2011), pode ser entendido como um novo paradigma de compreensão da história da filosofia: ao invés de uma rigidez etimológica e territorial que afirma a suposta origem exclusivamente grega antiga da filosofia, entende-se que há pluralidades de origens filosóficas. A pluriversalidade é a tese que busca romper com a hegemonia de uma pretensa universalidade de uma certa tradição autoproclamada “ocidental”. A suposta origem (e conseqüente identidade) “ocidental” da filosofia, nos termos do atual paradigma que tem F. Hegel e B. Russel como principais referências curriculares, se baseia em um eurocentrismo com fortes correlações raciais que é apresentado como única opção universal para entender a filosofia (Miller, 2023).

Rompendo com o paradigma universalista, que, ironicamente, defende uma única origem da filosofia, o paradigma da pluriversalidade parte da perspectiva de que a filosofia tem origens e expressões

sempre contextuais. Ou seja, sempre se filosofa desde uma língua, uma experiência cultural, e, como há diferentes expressões contextuais do ser humano, logo, há pluralidade de filosofias. Reescrevemos o raciocínio de Ramose (2011) da seguinte maneira. Todo pensamento humano parte de condições particulares, já que sempre expressamos pensamentos com uma língua, para uma comunidade e com os limites e alcances do que aprendemos desde o nosso ambiente. No entanto, a concepção hegemônica de que a filosofia seria universal contrasta com seu ponto de partida particular grego. Dessa forma, é inconsistente dizer, ao mesmo tempo, que a filosofia é universal e que nasceu exclusivamente de forma particular na Grécia antiga.

A partir dessa crítica mostrada acima, Ramose (2011) formula uma tese: se todo pensamento parte de uma condição particular, há uma pluralidade de pensamentos em relação à variedade de condições. Destarte, o pensamento humano, enquanto um dado fundamental da humanidade, ocorre em variadas condições, ou seja, de modo plural, daí a noção de pluriversalidade. Entre a pluriversalidade de pensamentos humanos, encontramos pluralidades de expressões filosóficas que emergem em diferentes contextos (tempos e locais distintos). Logo, desde suas origens, passando pelos seus desenvolvimentos até a atualidade, a filosofia é pluriversal.

Com essa tese sobre a história da filosofia como base teórica para responder à demanda da Lei de 11.645/08, Renato Noguera (2014) apontou caminhos para o ensino de filosofias africanas também no ambiente do Ensino Médio, como o uso de textos de filósofos africanos antigos e contemporâneos até o uso de capoeira e rodas de samba como ponto de partida para o filosofar. Também partindo do paradigma pluriversal, entre outros aportes, Katiúscia Ribeiro Pontes (2017) argumentou que o próprio currículo dos cursos de filosofia (na educação básica e superior) deveria se pluralizar, em especial, incluindo perspectivas e fontes africanas, de forma que combata o racismo epistêmico presente no ensino de filosofia. Dessa forma, o novo paradigma da pluriversalidade altera radicalmente a compreensão da história da filosofia, sendo uma das consequências práticas a própria alteração do currículo e dos métodos de ensino da filosofia numa orientação mais inclusiva em relação às suas bases culturais.

Se a pluriversalidade é um novo paradigma de compreensão histórica da filosofia, a interculturalidade ascendeu como uma nova abordagem que, concordando com o argumento histórico pluriversal, avança no sentido de apontar caminhos para explicitar formas de fazer e aprender filosofia que sejam mais inclusivas e críticas de posturas como o racismo epistêmico. A categoria de filosofia intercultural desponta nos anos 90, em especial a partir do primeiro Congresso Internacional de Filosofia Intercultural que ocorreu na Cidade do México em 1995. Raimon Panikkar, organizador do evento, defendeu na ocasião a relevância da filosofia intercultural ao apontá-la como “el imperativo de nuestro tiempo.” (Panikkar, 1996, p. 28).

Para Raúl Fornet-Betancourt a filosofia intercultural, enquanto movimento, desde o princípio se interessa por “estudiar y desenmascarar las asimetrías estructurales que impiden en el mundo actual un reconocimiento real de la diversidad cultural de la humanidad y un verdadero diálogo con y entre ella” (Fornet-Betancourt, 2017, p. 139). Assim, a filosofia intercultural apresenta-se como uma abordagem inclusiva que, conforme Ram Adhar Mall observa, “permite e encoraja que o espírito da filosofia seja realizado em diferentes contextos culturais” (Mall 2014, 68). Isso sugere que a filosofia deve ser vista como um elemento que conecta e pertence a toda a humanidade. A filosofia intercultural questiona a própria ideia de filosofia, amplia suas fronteiras e seu referencial.

Dessa forma, a interculturalidade aplicada ao contexto da filosofia é, antes de tudo, uma proposta inclusiva: não se trata de trocar o cânone filosófico europeu por outro (africano, latino-americano ou asiático), mas de entender o próprio fazer filosófico como partir de diversos pontos de apoio culturais locais para pensar problemas da humanidade e do mundo. Além do aspecto inclusivo, há a dimensão crítica, em que as assimetrias do conhecimento são destacadas e denunciadas, de tal forma que o filosofar ocorra de fato de modo *intercultural*, e não apenas de modo multicultural. Enquanto o modo multicultural admitiria a existência separada de várias filosofias que não se misturam, o modo intercultural de filosofar caracteriza-se justamente pelo diálogo e entrecruzamento de fontes das variadas culturas. O modo intercultural crítico, além do que já foi dito, também inclui a constante crítica às assimetrias, em busca de um filosofar que rompa com injustiças no próprio modo de fazer filosofia (Walsh, 2010).

3. EXPERIÊNCIAS PLURIVERSAIS E INTERCULTURAIS EM SALA DE AULA

A seguir, este tópico do artigo apresenta e analisa alguns recursos didáticos utilizados com estudantes do Ensino Médio Técnico do IFRO - Campus Jaru e do CEFET-MG - Campus Divinópolis para abordar a filosofia sob uma perspectiva pluriversal e intercultural. Esses exemplos têm como objetivo não apenas ilustrar práticas pedagógicas bem-sucedidas, mas também encorajar outros professores a integrar a interculturalidade em suas aulas de filosofia. Ao explorar essas experiências, buscamos destacar como é possível promover o diálogo entre diferentes tradições filosóficas e enriquecer o processo de ensino-aprendizagem com uma abordagem inclusiva e plural.

3.1. Filosofia no CEFET-MG - Campus Divinópolis: Dicionário de filosofia antiga e sua repercussão

O Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, ou CEFET-MG, é conhecido no Estado de Minas Gerais como uma instituição educacional de vanguarda e excelência, entre outros motivos, pelo seu público discente que ingressa por meio de processos seletivos altamente disputados. Na prática, os estudantes mostram mais interesse do que em outras instituições regulares que incluem a educação básica em sua oferta - ou pelo menos essa é a experiência na trajetória docente de quem aqui escreve. Ao buscar debater com os estudantes sobre os paradigmas de compreensão do início da história da filosofia, o envolvimento discente com o tema foi notável, havendo um engajamento e até mesmo uma empolgação em quebrar o paradigma de que haveria uma única e exclusiva origem grega da filosofia na antiguidade.

Possivelmente por motivos geracionais, os estudantes do 1º ano do Ensino Médio, que também cursam os Técnicos em Produção de Moda, Informática e Mecatrônica, com seus 15 anos de idade, pareciam estar majoritariamente familiarizados com a crítica ao racismo, com a noção de histórias plurais e de que havia muitas injustiças que precisavam ser questionadas na história humana. Para as aulas foi usado como motivador o vídeo, posteriormente transformado em livro, *Os perigos de uma história única* da escritora feminista Chimamanda Adichie (2019). A mensagem foi recebida com bastante familiaridade pelos estudantes: não é defensável ouvir somente um lado das histórias, é importante conhecer várias perspectivas para não ficar limitado a uma só versão da história e poder ampliar sua própria visão das coisas. Aplicado à história da filosofia, foi questionado: por mais que alguns autores e autoras reconhecidas, tal como Marilena Chauí (2003), argumentam e apresentam fundamentos históricos a favor da tese da origem exclusivamente grega da filosofia, e outros, como Molefi Assante (2022) que defendem uma origem egípcia também com muitos fundamentos. Confrontando as perspectivas, ambas teriam pontos fortes e fracos, mas a alternativa mais relevante parece ser uma terceira via: na verdade, há várias origens, egípcia, grega e muitas outras, como Ramose (2011) mostra. O resultado foi uma identificação forte com o fato de que toda a humanidade pensa, e, mais precisamente, potencialmente toda humanidade pode filosofar, entendendo que o filosofar nasce da admiração ou espanto e se desenvolve por meio de questionamentos sobre os fundamentos do que quer que seja alvo de investigação, visando a busca de uma vida mais feliz e sábia.

Daí que ao longo do bimestre diversas origens da filosofia foram estudadas: kemética (egípcia), helênica (grega), chinesa e indiana, principalmente. Ao se familiarizar com essas outras origens da filosofia, ficava cada vez mais explícito aos estudantes que falácias preconceituosas desse assunto pouco ou nada se sustentavam - por exemplo, a noção de que somente a escrita grega era suficientemente abstrata para fazer eles chegarem a conclusões gerais sobre o que investigavam, defendida por Chauí (2003). Ficava cada dia mais evidente que há várias formas de filosofar, que elas tinham pontos de partida

culturais, mas que todas chegavam a reflexões tanto práticas quanto teóricas, que buscavam ser universais, ou pelo menos que tinham um alcance bastante geral - desde a metafísica indiana clássica, passando pelas teses políticas chinesas, as éticas egípcias até as ontologias gregas.

De modo que todo este estudo fosse sistematizado pelos próprios estudantes, e para que estes aumentassem o seu vocabulário técnico em filosofia, lhes foi solicitado um trabalho bimestral de criação de um *Dicionário de filosofia antiga pluriversal*. O dicionário deveria contar, além da capa com informações do estudante, os seguintes critérios: mínimo de duas páginas (com letra tamanho 12pt no Word), sem tamanho máximo, variedade temática pluriversal; organização (inclusive sobre o registro das fontes de pesquisa) e a qualidade e clareza dos verbetes. De modo geral, o resultado foi de muito engajamento, tendo uma maioria feito dicionários de cerca de dez páginas com pelo menos duas tradições filosóficas incluídas - alguns chegando a incluir até cinco tradições, ou seja, até mais do que foi oferecido em sala de aula. Nas instruções, foi solicitado que escrevessem os verbetes tendo em mente que colegas iriam ler no ano seguinte, o que gerou também um cuidado em como escrever e em como apresentar a organização do dicionário, resultando nos mais diversos e belos *layouts* visuais.

Apesar dos resultados positivos, alguns discentes mais envolvidos com as aulas de filosofia levantaram o seguinte comentário: ficou evidente que buscar fontes de filosofias europeias em português e online era consideravelmente mais acessível do que fontes de filosofias africanas, indígenas e asiáticas nas mesmas condições. Devido a essa percepção, um grupo de estudantes buscou pensar soluções para isso, e procuraram o professor para perguntar se era possível desenvolver alguma pesquisa que disponibilizasse uma espécie de banco de dados online de filosofias historicamente marginalizadas em português. Disso nasceu o recentemente aprovado projeto PIC00931-2024 do edital DPPG 74/2024 do PIBIC-Jr, com o título *Biblioteca Digital Online de Filosofia Pluriversal: subsídios para o aprendizado de filosofias africanas, asiáticas e indígenas no Ensino Médio*. Este consiste na criação de um website online, que, fundamentado na noção de pluriversalidade da filosofia, fará uma indexação e processamento de textos filosóficos em português que sirva como um banco de dados com interface em HTML, Javascript e CSS, visando oferecer subsídios para o ensino-aprendizagem de filosofias africanas, asiáticas e indígenas no Ensino Médio.

Tal projeto, se obtiver um mínimo de sucesso em sua implementação, tem o potencial de impactar todo Brasil, e, possivelmente, toda a lusofonia, incluindo Portugal, Angola, Cabo Verde e Moçambique, em especial. Mas, já na sua atual situação, é um exemplo de engajamento de estudantes para muito além das obrigações da sala de aula. Esse tipo de iniciativa, que partiu das próprias estudantes, mostrou uma busca por aprendizado e compartilhamento de conhecimentos que beneficia não apenas as próprias estudantes-pesquisadoras, como toda sua comunidade e toda a sociedade.

3.2. Filosofia no IFRO - Campus Jaru: história intercultural da filosofia e Clube de leitura

No contexto do Instituto Federal de Rondônia, uma das principais dificuldades enfrentadas com estudantes que ingressam no Ensino Médio Técnico é introduzir a filosofia àqueles que, em geral, não possuem familiaridade com seu conceito, sua metodologia ou a relevância de seus principais pensadores. Para apresentar a divisão histórica da filosofia e destacar os pensadores mais representativos de cada período, utilizou-se como recurso didático o quadro contido no livro didático adotado pela instituição. Como resultado, surgiram questionamentos como: 'Todos os filósofos são europeus?', 'Não há filósofos brasileiros?', e 'Onde estão as mulheres filósofas?'. Essas perguntas, levantadas pelos estudantes, refletem não apenas um estranhamento inicial frente à ausência de diversidade na representação histórica da filosofia, mas também refletem a urgência de uma abordagem mais inclusiva e diversa no ensino da disciplina.

Com base nesses questionamentos, os estudantes da primeira série dos cursos técnicos de comércio, zootecnia, alimentos e segurança no trabalho foram incentivados a criar seus próprios quadros da história da filosofia. As turmas da primeira série foram organizadas de forma que cada uma fosse responsável por elaborar um mural representando os principais filósofos e filósofas de uma das quatro grandes épocas da história da filosofia: antiga, medieval, moderna e contemporânea. Dentro de cada turma, os estudantes foram divididos em duplas e orientados a pesquisar e selecionar um filósofo ou uma filósofa correspondente ao período histórico designado à sua turma. O desafio proposto consistia em incluir, além dos filósofos tradicionalmente considerados relevantes, pensadoras e pensadores de tradições não europeias, ampliando, assim, o horizonte da pesquisa.

Após a seleção, supervisionada pela professora para evitar repetições, cada dupla foi orientada a criar uma peça artística que incluísse uma ilustração do filósofo ou filósofa escolhidos, seu nome, data de nascimento e morte, e uma breve descrição de sua relevância histórica para a filosofia. O mural foi montado coletivamente em ordem cronológica em um local de grande circulação dentro da instituição. Por fim, cada dupla apresentou à turma os resultados de sua pesquisa, promovendo um momento de troca de conhecimentos e reflexões sobre os problemas filosóficos que moviam cada filósofo em seu contexto histórico, cultural e social.

Como resultado, os estudantes elaboraram uma crítica visual à história da filosofia, representando no mural uma perspectiva que deslocava o protagonismo exclusivo dos gregos, ao incluir filósofos egípcios entre os primeiros pensadores. Essa abordagem reflete a compreensão de que a filosofia não possui uma única origem, mas, na verdade, diversas origens, emergindo de múltiplos contextos históricos

e culturais. Essa pluralidade demonstra a riqueza da filosofia enquanto expressão pluriversal do pensamento humano, alinhando-se à ideia de que diferentes tradições filosóficas coexistem e contribuem para a formação desse campo ao longo do tempo. Por sua vez, a filosofia contemporânea foi enriquecida com a inclusão de pensadores afro-brasileiros e indígenas. Além disso, em cada período histórico, as filósofas ocuparam um lugar de destaque, sendo reconhecidas como pensadoras que contribuíram significativamente para o desenvolvimento da filosofia.

Além disso, em duas oportunidades diferentes, os estudantes do IFRO manifestaram interesse em aprofundar seu conhecimento sobre as contribuições dos filósofos e filósofas brasileiros: durante as aulas de filosofia e no âmbito do projeto de extensão do Clube de leitura: entrelinhas do pensamento.

Ao final da terceira série, os estudantes solicitaram que as aulas do bimestre fossem voltadas para a filosofia brasileira. Atendendo a essa demanda, foram selecionados livros de Djamilia Ribeiro e Silvio de Almeida. Cada grupo de estudantes ficou responsável por realizar a leitura de uma das obras escolhidas e por elaborar uma apresentação criativa e crítica para a turma. Alguns grupos optaram por conduzir uma roda de conversa, enquanto outros produziram vídeos ou gravaram suas apresentações no formato de podcast. Além disso, ao término das apresentações, todos os grupos deveriam entregar uma avaliação dos demais grupos com base em critérios previamente estabelecidos, assim como uma autoavaliação. Adicionalmente, cada grupo desenvolveu um pequeno resumo do conteúdo abordado nos livros apresentados. Essa atividade permitiu avaliar habilidades de compreensão dos problemas levantados nas obras e as hipóteses de solução propostas pelos autores, bem como de capacidade argumentativa, de análise crítica nas exposições orais e da síntese escrita do aprendizado. A atividade foi realizada de forma interdisciplinar, em parceria com a disciplina de Língua Portuguesa.

No âmbito do projeto de extensão *Clube de Leitura: Entrelinhas do Pensamento*, aprovado pelo Edital Nº 09/2023/JARU - CGAB/IFRO, os estudantes selecionaram como leitura do mês o livro *A Vida Não É Útil*, de Ailton Krenak. Essa escolha evidencia o interesse dos estudantes não apenas por temas relacionados à ética ambiental, mas também pela contribuição filosófica indígena brasileira.

O projeto foi concebido como uma ação de extensão com enfoque multidisciplinar, tendo como propósito estimular a prática da leitura e aprimorar as competências dos participantes em interpretação e argumentação. Durante encontros mensais, os integrantes são convidados a explorar e discutir obras literárias de autores nacionais e internacionais, abrangendo uma ampla variedade de gêneros e temáticas, incluindo textos de caráter filosófico. Além de incentivar o hábito da leitura, a iniciativa procura fortalecer o pensamento crítico e a capacidade de argumentação dos envolvidos.

Durante os encontros os debates são conduzidos por professores de áreas como Língua Portuguesa, Filosofia, Sociologia, História e Geografia, contando também com o suporte de estudantes

voluntários que auxiliam na organização do projeto. Essa dinâmica permite a integração de diversas áreas do saber, criando um ambiente propício para o diálogo interdisciplinar, para a valorização de múltiplas perspectivas e para o protagonismo discente que selecionam as obras e promovem o debate.

CONCLUSÃO

Tendo em vista os paradigmas da pluriversalidade e da interculturalidade, as experiências apresentadas buscaram mostrar como, de forma prática, o próprio ensino de filosofia é modificado para uma orientação mais inclusiva e crítica do eurocentrismo e do racismo epistêmico. O mais destacável dessa mudança é que isso promoveu uma transformação da própria postura dos estudantes, que buscaram estudar a filosofia de modo mais ativo. Em alguns casos, como no projeto de iniciação científica júnior no CEFET-MG, ou no projeto de extensão do Clube de Leitura do IFRO, os mais interessados chegaram mesmo a praticar a filosofia além dos limites da sala de aula.

Os estudantes em questão perceberam a necessidade de mudança de compreensão da própria filosofia e já colocaram em ação possíveis caminhos que rompem com assimetrias históricas da filosofia no Brasil, que tendeu ao eurocentrismo e, conseqüentemente, a negar filosofias africanas, indígenas e de outras fontes. Mais do que uma crítica à filosofia eurocentrada, os estudantes em seus contextos regionais protagonizaram um processo de aprendizagem significativo e mudaram a forma de ver e de fazer filosofia no contexto brasileiro: leitura crítica de autores indígenas e africanos, criação de documentos que mostram outras formas de fazer filosofia e até projetos que podem ter impacto nacional e internacional nessa mudança.

Para além de uma forma de alterar o status quo da filosofia numa orientação inclusiva, o ensino pluriversal e intercultural da filosofia aqui descrito promoveu uma mudança mais geral nesses discentes, de forma que a autonomia e o engajamento deles e delas ascendeu para além das obrigações estudantis, e alçou voo para o desenvolvimento deles próprios, da sua comunidade e de toda a sociedade.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. O perigo de uma história única. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ASANTE, Molefi Kete. Os Filósofos Egípcios – Vozes Ancestrais Africanas: De Imhotep a Akhenaten. São Paulo. Editora Anans, 2022.

BRASIL. Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a lei n. 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: Diário Oficial da União, 10 jan. 2003.

BRASIL. Lei n. 11.645/2008, de 10 de março de 2008. Altera a lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela lei n. 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: Diário Oficial da União, 11 mar. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2024.

CHAUI, Marilena. Convite à Filosofia. São Paulo: Ática, 2003.

COSTA, Matheus O. Da necessidade de aumentar a diversidade cultural no ensino universitário de filosofia. PERI, v. 15, p. 1-13, 2023. Disponível em: <<https://ojs.sites.ufsc.br/index.php/peri/article/view/7186>>. Acesso em 25 jan 2025.

DIRETORIA ANPOF 2023/2024. Alguns dados para pensar currículo e excelência na área de filosofia: por uma filosofia pluriversal. Site da ANPOF, 16 nov. 2023. Disponível em: <<https://anpof.org.br/forum/curriculo-e-excelencia-na-area-de-filosofia/alguns-dados-para-pensar-curriculo-e-excelencia-na-area-de-filosofia-por-uma-filosofia-pluriversal>>. Acesso em 25 jan. 2025.

FORNET-BETANCOURT, Raúl. Reflexiones Finales. In: Fornet-Betancourt. Elementos para una crítica intercultural de la ciencia hegemónica. Aachen: Concordia, 2017.

GALLO, Sívio; KOHAN, Walter Omar. Crítica de alguns lugares-comuns ao se pensar a filosofia no ensino médio. Filosofia no ensino médio. Petrópolis: Vozes, 2000.

JÚNIOR, L. A. de S. O “Lugar” da Filosofia no Ensino Médio. Saberes: Revista interdisciplinar de Filosofia e Educação, [S. l.], n. 6, 2011. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/saberes/article/view/938>>. Acesso em: 24 out. 2024.

MALL, Ram Adhar. Intercultural Philosophy: A Conceptual Clarification. Confluence. Online Journal of World Philosophies, v.1, p.67-84, 2014. Disponível em: <<https://scholarworks.iu.edu/iupjournals/index.php/confluence/article/view/514>>. Acesso em 25 jan 2025.

MILLER, Josh Platzky. From the ‘History of Western Philosophy’ to entangled histories of philosophy: the Contribution of Ben Kies. British Journal for the History of Philosophy, v. 31, n. 6, p. 1234-1259, 2023. Disponível em: <<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/09608788.2023.2188898>>. Acesso em 25 jan 2025.

NASCIMENTO, Wanderson Flor do; BOTELHO, Denise. O currículo de filosofia brasileiro entre discursos coloniais: a colonialidade e a educação. Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação, Brasília, n. 14, maio/out. 2010. Disponível em: <<http://seer.bce.unb.br/index.php/resafe/article/view/5570/4658>>. Acesso em 25 jan 2025.

NOGUERA, Renato; DUARTE, Valter; DOS SANTOS, Marcelo Ribeiro. Afroperspectividade no ensino de filosofia: possibilidades da Lei 10.639/03 diante do desinteresse e do racismo epistêmico. O que nos faz pensar, v. 28, n. 45, p. 434-451, 2019. Disponível em: <<https://oqenosfazpensar.fil.puc-rio.br/oqnfpa/article/view/693>>. Acesso em 25 jan 2025.

NOGUERA, Renato. Ensino de filosofia e a lei 10.639. Rio de Janeiro: Editora Pallas, 2014.

PONTES, Katiúscia Ribeiro. Kemet, escolas e arcádeas: a importância da filosofia africana no combate ao racismo epistêmico e a lei 10639/03. Rio de Janeiro. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Filosofia e Ensino. CEFET/RJ, Rio de Janeiro: 2017.

SÁ JÚNIOR, Lucrécio Araújo de. O "Lugar" da Filosofia no Ensino Médio. Saberes: Revista interdisciplinar de Filosofia e Educação, [S. l.], n. 6, 2011. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/saberes/article/view/938>>. Acesso em 27 jan. 2025.

TORRES, Haroldo da Gama et al. O que Pensam os Jovens de Baixa Renda sobre a Escola. Estudos & Pesquisas Educacionais, n. 4, São Paulo: Fundação Victor Civita, 2013. Disponível em: <<https://criancaeconsumo.org.br/wp-content/uploads/2014/02/148612915-Relatorio-Jovens-Pensam-Escola.pdf>>. Acesso em 25 jan 2025.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y educación intercultural. In: VIANÑA, Jorge; TAPIA, Luis; WALSH, Catherine. Construyendo interculturalidad crítica. La Paz, Bolivia: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, 2010. p. 75-93, 2010.



PRAZERES, Amanda F.; COSTA, Matheus O. Caminhos para o ensino pluriversal e intercultural de filosofia a partir da Lei 11.645/08. *Kalagatos*, Fortaleza, vol. 22, n. 2, 2025, eK25022, p. 01-13.

Recebido: 01/2025

Aprovado: 04/2025