

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Faculdade de Educação
PROMESTRE - Mestrado Profissional em Ensino e Docência

Pedro Henrique de Oliveira Gomes

Ensino de filosofia como contraconduta na educação popular.

Belo Horizonte
2025

Pedro Henrique de Oliveira Gomes

Ensino de filosofia como contraconduta na educação popular.

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação e Docência da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação e Docência. Linha de pesquisa: artes, filosofias e resistência.

Orientadora: Profa. Dra. renata lima aspis

Belo Horizonte.
2025

Gomes, Pedro Henrique de Oliveira, 1991-
Ensino de filosofia como contraconduta na educação popular [manuscrito] /
Pedro Henrique de Oliveira Gomes. -- Belo Horizonte, 2025.
106 p. : enc., il., color.

Dissertação -- (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais,
Faculdade de Educação.

[Inclui apêndice com recursos educacional sendo: 1) Um fanzine com o
título: Oow, se liga nessa brisa. 2) Um webzine com o título: Ooo, se liga nessa
brisa].

Orientadora: Renata Pereira Lima Aspis.

Bibliografia: f. 80-87.

Apêndices: f. 88-106.

1
G633e

1. Educação -- Teses. 2. Filosofia -- Estudo e ensino -- Teses. 3. Filosofia --
Métodos de ensino -- Teses. 4. Professores de filosofia -- Prática de ensino --
Teses. 5. Educação popular -- Teses. 6. Subjetividade -- Teses.

I. Título. II. Aspis, Renata Pereira Lima, 1961-. III. Universidade Federal de
Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 107



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FAE - COLEGIADO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO DO ALUNO PEDRO HENRIQUE DE OLIVEIRA

Realizou-se, no dia 20 de agosto de 2025, às 19h, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais, a 646ª defesa de dissertação, intitulada "*ENSINO DE FILOSOFIA COMO CONTRACONDUTA NA EDUCAÇÃO POPULAR*", apresentado por PEDRO HENRIQUE DE OLIVEIRA GOMES, número de registro 2023658386, graduado no curso de FILOSOFIA, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA, à seguinte Comissão Examinadora: Prof(a). Renata Pereira Lima Aspis - Orientador(a) (Universidade Federal de Minas Gerais), Prof. Paulo Henrique de Queiroz Nogueira (Universidade Federal de Minas Gerais), Prof. André Luis la Sálvia (Universidade Federal do ABC), Prof(a). Libéria Rodrigues Neves (Universidade Federal de Minas Gerais).

Título do recurso educacional:

Oow, se liga nessa brisa

A Comissão considerou a dissertação:

Aprovada.

Reprovada.

A Banca sugeriu e o candidato acatou a mudança do título da dissertação para:

Finalizados os trabalhos, lavrei a presente ata que, lida e aprovada, vai assinada por mim e pelos membros da Comissão.

Belo Horizonte, 20 de agosto de 2025.

Prof(a). Renata Pereira Lima Aspis (Doutora)

Prof. Paulo Henrique de Queiroz Nogueira (Doutor)

Prof. André Luis la Sálvia (Doutor)

Prof(a). Libéria Rodrigues Neves (Doutora)



Documento assinado eletronicamente por **Liberia Rodrigues Neves, Professora do Magistério Superior**, em 25/08/2025, às 08:59, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Paulo Henrique de Queiroz Nogueira, Coordenador(a) de curso**, em 25/08/2025, às 09:33, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Renata Pereira Lima Aspís, Professora do Magistério Superior**, em 25/08/2025, às 17:25, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Andre Luis La Salvia, Usuário Externo**, em 19/09/2025, às 17:14, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **4489631** e o código CRC **80880812**.

À minha avó, Dora, tão importante para mim, assim como o ar que eu respiro. Sem ela, a minha sobrevivência seria inviável. E ao meu filho de quatro patas, Pedrico. A única alegria genuína que tenho nesse mundo.

AGRADECIMENTOS

À Oxalá, Pai de todas as cabeças, que com sua luz branca me cobriu de calma, clareza e discernimento para percorrer este caminho. Ao seu axé, que me sustentou nos dias de dúvida, rendo minha mais sincera gratidão. *Epà, Bàbá!* À meu Pai Oxóssi, caçador que nunca falta, senhor das matas e da fartura, agradeço pela força, pela coragem e pelo alimento do corpo e do espírito. Que sua flecha certa siga abrindo meus caminhos. *Òke Arô!* À minha Mãe Oxum, senhora das águas doces, do amor e da prosperidade, ofereço meu coração em agradecimento. Foi em seu colo que encontrei doçura nos momentos amargos e esperança nos instantes de cansaço. *Oore yèyé oò!* Aos meus guias, agradeço por abrirem as encruzilhadas e por ensinarem que todo movimento tem seu sentido. Sem seus conselhos e proteção, esta travessia não teria sido possível. Que estas palavras sejam oferenda e reconhecimento, e que cada passo da minha jornada siga abençoado por suas presenças. *Laroyê!Axé!*

Agradeço e reconheço a mim mesmo: àquele que decidiu trilhar essa jornada, que persistiu nas dificuldades, que enfrentou as dúvidas e se manteve fiel ao desejo de compreender e transformar o mundo por meio da filosofia. Este trabalho é também fruto desse compromisso comigo mesmo e com aquilo que acredito. Foi necessário coragem, disciplina, entrega e muita luta para seguir adiante, mesmo quando o caminho parecia incerto. A cada página escrita, reafirmei minha escolha de fazer da filosofia uma prática de vida e resistência.

A minha avó, a minha mãe, as minhas irmãs e aos meus sobrinhos, devo tudo o que sou. O amor, o cuidado e a força de cada um de vocês me sustentaram nos momentos mais desafiadores. Vocês são minha origem e meu porto seguro. Obrigado por me ensinarem, com seus gestos e histórias, a potência da resistência e da criação.

Aos meus amigos Júnio e Andreza, companheiros de vida e de pensamento, minha profunda gratidão. A partilha de ideias, os diálogos intermináveis e o apoio incondicional foram fundamentais para que eu pudesse seguir acreditando no valor do que faço. Vocês são provas vivas de que a amizade também é uma forma de filosofia.

Agradeço minha orientadora, renata aspis. Seu compromisso com a filosofia como modo de vida é inspirador.

Agradeço, com todo meu carinho e admiração, às minhas companheiras de caminhada no mestrado, Ana Luiza e Larissa. Dividir esse processo com vocês foi mais do que partilhar leituras e prazos: foi construir um espaço de afeto, escuta, acolhimento e força. Em meio aos desafios da pesquisa, aos questionamentos sobre o que fazemos e por que fazemos, encontrei

em vocês não só apoio, mas inspiração. Obrigado por caminharem comigo, por estarem por perto nos momentos de cansaço e por celebrarem cada pequena conquista. Seguimos, porque seguimos juntos.

Agradeço também à banca avaliadora, que, com suas leituras atentas e questionamentos instigantes, contribuiu para o amadurecimento deste trabalho. Suas considerações foram fundamentais para ampliar as perspectivas da minha pesquisa e fortalecer meus argumentos.

Ao Programa de Pós-Graduação PROMESTRE, minha gratidão pela oportunidade de desenvolver este trabalho em um espaço que valoriza o ensino e a reflexão. A estrutura, os debates e os encontros proporcionados foram essenciais para a construção desta dissertação.

Ao coletivo de Educação Popular EMANCIPA-BH e a todos os alunos que passaram pelas minhas aulas, meu profundo reconhecimento. O contato com cada um de vocês reafirmou minha convicção na potência da filosofia como ferramenta de transformação. Os debates, as inquietações e os aprendizados compartilhados foram fundamentais para a construção deste trabalho e para o fortalecimento do meu percurso docente.

Aos meus companheiros de trabalho, minha sincera gratidão. A compreensão e o apoio de vocês foram essenciais nos momentos em que precisei me ausentar para me dedicar a esta pesquisa. Saber que podia contar com a colaboração e o entendimento de vocês me deu a tranquilidade necessária para seguir com este projeto. Obrigado por tornarem essa caminhada um pouco mais leve.

A todos que, de alguma forma, contribuíram para que eu chegasse até aqui, meu muito obrigado. Que este trabalho seja uma retribuição à confiança e ao afeto que recebi.

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele.

Hannah Arendt.

RESUMO

Esta dissertação investiga a prática do ensino de filosofia na educação popular a partir da experiência do autor como educador em cursinhos populares das zonas urbanas. A pesquisa, de caráter cartográfico, acompanha as dobras e desdobramentos de uma prática pedagógica comprometida com a criação de si e com a resistência às formas hegemônicas de subjetivação impostas por dispositivos de poder como o racismo, o colonialismo e o neoliberalismo. A partir de narrativas de estudantes, relatos de aula, cartas, recados e experiências vividas no cotidiano escolar, busca-se compreender como a Filosofia pode operar como contraconduta: um modo de dizer não aos discursos que pretendem determinar o valor e o destino dos corpos negros, pobres e periferizados. Inspirada por autores como Michel Foucault, Frantz Fanon, Lélia Gonzalez, Sueli Carneiro, bell hooks e tantos outros, a dissertação defende que filosofar, é um ato de reinvenção do mundo e de si. Ao transitar entre teoria e vivência, entre o rigor filosófico e a sensibilidade do cotidiano, o trabalho afirma o ensino de Filosofia como potência de liberdade e ferramenta para que os sujeitos criem sua existência como obra própria.

Palavras-chave: Ensino de Filosofia; Educação Popular; Criação de Si; Contraconduta; Subjetividade.

ABSTRACT

This dissertation investigates the practice of teaching Philosophy in popular education settings, based on the author's experience as an educator in grassroots preparatory courses in urban peripheries. The research adopts a cartographic approach, following the folds and unfolding's of a pedagogical practice committed to self-creation and resistance against hegemonic modes of subjectivation imposed by power structures such as racism, colonialism, and neoliberalism. Through student narratives, classroom reports, letters, messages, and everyday school experiences, the study seeks to understand how Philosophy can operate as counter-conduct: a way of saying no to the discourses that attempt to define the value and destiny of Black, poor, and peripheral bodies. Inspired by thinkers such as Michel Foucault, Frantz Fanon, Lélia Gonzalez, Sueli Carneiro, and bell hooks, this dissertation argues that to philosophize in the "quebrada" (urban margins) is to reinvent both the world and oneself. Moving between theory and lived experience, between philosophical rigor and the sensibility of everyday life, this work affirms the teaching of Philosophy as a force of freedom and a tool for subjects to create their existence as a work of their own.

Keywords: Teaching Philosophy; Popular Education; Self-Creation; Counter-Conduct; Subjectivity;

SUMÁRIO

1 PARA UM INÍCIO DE CONVERSA.....	10
2“EU SOU UM INTELLECTUAL E ESCREVO COM O CORPO”	12
2.1 “Tudo O Que Nós Tem É Nós”:O Trampo Da Educação Popular	20
2.2 A filosofia é para pessoas comuns?	26
3 DESLIGUEM OS DISPOSITIVOS, CRIEM A SI MESMOS.....	33
3.1 Subalternizar para governar.....	44
3.2 Contraconduta pelas Margens	54
4 EU SOU FEITO PARA DESAPARECER.....	63
4.1 Decolonizando o arquivo	64
4.2 Diagnosticar para não adoecer de silêncio	67
4.3 Fala, que a gente te escuta	71
5 ZINE-SE: FILOSOFANDO O MUNDO EM PEDACINHOS.....	76
REFERÊNCIAS	80
APÊNDICE A – FANZINE	88
APÊNDICE B – WEBFANZINE	93

1 PARA UM INÍCIO DE CONVERSA

Todos os meus livros, seja a História da Loucura ou aquele [Vigiar e Punir] são, se você quiser, pequenas caixas de ferramentas. Se as pessoas quiserem abri-las, use essa frase, uma ideia, uma análise como uma chave de fenda ou um parafuso solto para causar um curto-circuito, desqualificar, interromper os sistemas de energia, incluindo possivelmente aqueles mesmos que meus livros vêm ... bem, isso é bom!

Michel Foucault

Minha escrita não segue uma linearidade tradicional. Ela se movimenta em zonas de intensidade, onde conceitos, experiências e afetos se encontram e se expandem em diferentes direções. Assim como os platôs descritos por Deleuze e Guattari, minha pesquisa não tem a pretensão de se organizar por etapas sucessivas, mas por campos de força que se conectam, se interrompem e se prolongam. Cada seção deste trabalho pode ser lida como um platô: um campo vivo de pensamento em que as ideias não visam uma conclusão, mas uma consistência. Em vez de apresentar uma tese que se desenvolve progressivamente até um ponto final, componho um território múltiplo, onde os sentidos emergem no entrelaçamento dos fragmentos.

Essa opção estética e metodológica não é apenas uma escolha estilística, mas uma tomada de posição política e filosófica. Ao escrever por platôs, recuso as formas acadêmicas rígidas que exigem linearidade, objetividade e distanciamento. Assumo que pensar é experimentar, que filosofar é um ato de criação e resistência, especialmente quando se parte da Educação Popular e das margens. Cada platô que compõe esta dissertação é uma tentativa de habitar o pensamento de forma encarnada, situada e afetiva. É também uma maneira de romper com os modelos coloniais de saber e abrir espaço para uma escrita que performa o próprio movimento de criação de si e de mundo.

Esta pesquisa é, portanto, também uma tentativa de escrita experimental. Experimentações com a linguagem, com a forma e com os modos de pensar. Escrever, aqui, é criar um espaço em que o pensamento possa se mover de forma livre, tateante, poroso às experiências e às intensidades que emergem do encontro com os estudantes, com a sala de aula, com a filosofia e com os territórios que habitamos. É uma escrita que não busca representar uma verdade, mas provocar deslocamentos, fazer ver e sentir de outros modos. Nesse sentido, experimento uma forma de pesquisa que não apenas fala sobre o ensino de filosofia na educação popular, mas que se faz como um ato filosófico múltiplo, sensível e insurgente.

Minha escrita também se ancora na perspectiva do diagnóstico foucaultiano, que não busca oferecer respostas prontas, definições fixas ou soluções redentoras. Não se trata de traçar

um caminho único, nem de propor uma saída para os dilemas da educação ou da vida. O que esta escrita pretende é lançar luz sobre certas formas de funcionamento do poder, certos modos de subjetivação e certas práticas que moldam o presente, especialmente nos contextos da educação popular. Ao invés de conduzir o leitor a uma conclusão, busco tensionar, expor, interrogar – para que, a partir desse encontro, cada um possa se perceber e se criar. Essa escrita-diagnóstica é um convite à autonomia: que cada leitor, atravessado por suas urgências e potências, invente a si mesmo no contato com o que aqui se apresenta.

Assim, esta pesquisa não pretende ser um manual, nem um modelo a ser seguido. Ela se oferece como um território aberto, onde pensamento, experiência e invenção se entrelaçam. Ao fazer a tentativa de escrever em platôs, por meio de uma escrita experimental e diagnóstica, proponho uma forma de filosofar que não separa corpo e ideia, vida e conceito, prática e teoria. Convido o leitor a percorrer este texto como quem caminha por trilhas incertas, atento aos desvios, aos encontros e às brechas. Que cada um, ao seu modo, possa extrair o que fizer sentido, recusar o que não ressoar, e talvez – quem sabe – criar também seu próprio platô.

2“EU SOU UM INTELLECTUAL E ESCREVO COM O CORPO¹”

Todas as coisas só me tocam quando afetam minha carne, quando coincidem com ela, e neste próprio ponto em que elas a abalam, não além. Nada me toca, nem me interessa a não ser o que se endereça diretamente à minha carne.

Antonin Artaud

Escrevo aqui um manifesto. Manifesto-me com veemência a favor da filosofia² como uma prática constante e criativa de inventar-se cotidianamente, que se utiliza da existência, do corpo e da imanência como pressupostos, a um só tempo, de tudo que existe. Não é uma coisa ou outra, mas sempre uma coisa e outra. Aqui, me desfaço da maneira platônica dogmática de pensá-la como uma elucubração puramente racional, que insiste em me tirar desse mundo – mesmo eu estando nele – e defende que o meu corpo é como uma prisão para minha “alma.” Filosofia (de gabinete): Aquela que busca o conhecimento racional. Busca racional? De fato, é recorrente atrelá-la ao pensamento racional, a uma construção intelectual que se utiliza do pensamento puro para proporcionar sentido à realidade. Pensemos, porém: a filosofia, o filosofar, não seria uma ação? Ela seria apenas uma construção conceitual inteiramente racionalizada, produzida pelo pensamento e presa a ele, de forma estanque?

Defendo que não. Atrevo-me a defender que seja mesmo o corpo que desperte o pensamento. O filósofo alemão Friedrich Nietzsche, em “Assim falou Zaratustra”, denuncia aqueles a quem chama de “desprezadores do corpo” e faz uma crítica tanto a Platão como ao cristianismo por desvalorizarem a vida terrena, o corpo e os instintos humanos. Para o filósofo, eles aceitaram que “seus corpos são uma coisa doentia e, assim, gostariam de livrar-se de suas peles” (Nietzsche, 2015, p. 46).

Ao longo da história desta civilização, essa hierarquização ficou ainda mais acentuada. Foi no século XVII que um “nobre sentado em seu gabinete, vestindo seu robe de chambre, olhando a lareira e se perguntando ‘será que eu existo?’” (aspis, 2023, p. 59) decidiu que todo o conhecimento verdadeiro é originário exclusivamente da razão. René Descartes, na esteira da nascente ciência moderna, propôs que o pensamento filosófico é constituído por meio de ideias “claras e distintas”, em que o pensamento racional é a ferramenta mais poderosa e confiável

¹Referência a frase original: “Não sou um intelectual, escrevo com o corpo” Lispector, p.16, 1990.

²Opta-se pela escrita da palavra “filosofia” com “f” minúsculo para enfatizar seu caráter cotidiano e acessível, rompendo com a ideia de um saber hierárquico ou restrito à academia. Essa escolha busca valorizar as múltiplas formas de filosofar presentes nas vivências e saberes populares, ressignificando a filosofia como prática de vida e instrumento de transformação, em consonância com os princípios da educação popular e do método cartográfico, que prioriza os processos, os territórios existenciais e a criação de subjetividades em constante movimento.

para alcançar o “conhecimento verdadeiro”. Ele acreditava que, por meio da razão, poderíamos encontrar verdades absolutas e indubitáveis, livres das ilusões dos sentidos e das opiniões comuns. Pronto! Jogou-se a última pá de cal. Sepultou-se o corpo. A partir da modernidade, o *cogito* cartesiano passou a ser o *modus operandi* de existir e pensar.

Comecei com essa breve contextualização para dizer que, ao contrário do que Platão defendia, o meu encontro com a filosofia não se deu porque a minha “alma de filósofo”, após ver as incólumes formas e verdades eternas do mundo das ideias, percorreu um cansativo caminho de retorno ao mundo sensível e, durante essa peregrinação, após um acesso de sede, avistou o grande rio *Léthe* (o rio do esquecimento) e bebeu pouco daquela água, por isso, hoje, já encarnado, me utilizo da filosofia para lembrar as verdades eternas que por lá avistei³.

Nem, como propôs Descartes, me dei conta da minha existência porque eu penso (prerrogativa essa que marcou com um ferrete em brasas o nascente sujeito pensante da modernidade). Pelo contrário, encontrei-me com a filosofia graças à contingência. Quando ela se apresentou a mim, eu sentia dores. Sim, meu corpo sentia dor, sentia tristeza, sentia excitação. Meu corpo, abafado por esse modelo platônico, cristão e cartesiano de existir, gritava porque queria re-existir e estava sendo amordaçado por essa maneira ressentida de existência. Era um corpo que seguia padrões e se negava. Para mim, ele somente era fonte de pecado e me afastava do paraíso.

No entanto, não é possível negar o corpo e seus encontros. Aos meus 17 anos, quando não mais suportava, decidi-me desviar da fé e aceitar o destino: “ser” um homem gay e fadado ao inferno, afinal, “quem pecar vai pagar, quem pecar vai morrer⁴”. Não foi uma decisão fácil.

Passei anos e anos da minha pouca vida fomentando uma pessoa que eu não era. Ao mesmo tempo em que era libertador dar esse arriscado passo, a culpa era enorme ao abraçar o que eu aceitava como minha nova maneira de existir e desejar outro corpo igual ao meu. Foi então que, em uma aula de filosofia no curso de Pedagogia (graduação que interrompi), fui atravessado pela filosofia como uma possibilidade de afirmação de si, de invenção de modos de vida, como ação concreta que se faz como corpo e com a existência. Esse encontro se deu quando conheci o pensamento corajoso e estimulante de Nietzsche. Assim como ele, eu tinha sido criado dentro da religião protestante. A filosofia nietzschiana surgiu em minha vida para destruir com potentes marteladas aquele modo enjaulado de pensar que me adoecia, abrindo

³Faço referência ao Mito de Er, presente na obra *A República*, no livro X, em que Platão nos conta como é o retorno das almas saindo do mundo inteligível das ideias, até encarnarem no mundo material.

⁴Música “Deus nos amou”do grupo gospel Diante do Trono, 2004.

espaço para o meu corpo, uma existência gay, de fato, existir.

Eu estava ressentido e fracassado, me escondendo de mim em mim mesmo, era um “animal doméstico, o animal de rebanho, o animal doente homem – o cristão” (Nietzsche, 2007, p. 11). Adoecido por negar a vida, o contato que tive com a filosofia por meio do pensamento do filósofo alemão foi uma injeção de coragem para aceitá-la, para dizer “Eu quero” (Nietzsche, 2014) ao vir-a-ser, à vida e ao mundo como ele é. Comecei a criar novos valores quando disse “um sagrado sim [...] para o jogo da criação”(Nietzsche, 2014, p. 39). A conceituação nietzschiana de amor *fati*, ou seja, amor ao destino vai além da mera aceitação do destino; é uma afirmação radical da vida em todas as suas manifestações, inclusive as mais dolorosas e desafiadoras.

Não, a vida não me desiludiu! A cada ano que passa eu a sinto mais verdadeira, mais desejável e misteriosa [...] e não um dever, uma fatalidade, uma trapaça! E o conhecimento mesmo: para outros pode ser outra coisa, um leito de repouso, por exemplo, ou a via para esse leito, ou uma distração, ou um ócio – para mim ele é um mundo de perigos e vitórias, no qual também os sentimentos heroicos têm seus locais de dança e de jogos. “A vida como meio de conhecimento” – com este princípio no coração pode-se não apenas viver valentemente, mas até viver e rir alegremente! (Nietzsche, 2001, p. 215).

Esse encontro afirmativo e inventivo comigo mesmo foi como estar em uma tempestade em alto mar e ao final do dia encontrar uma ilha para se ancorar. Ao me tornar uma “ovelha desgarrada” e questionar aquela verdade – que já não era mais para mim – passei a enfrentar lutas cotidianas, contra o preconceito, a homofobia, o heteronormativismo, o fundamentalismo religioso, tanto na rua como dentro da minha própria casa. Porém, munido com uma potência e uma vontade de não mais me esconder e aceitar a minha “viagem” entrei nesse campo de batalha, porque entendi que “politizar a ferida, afinal, é um modo de estar juntas na quebra e de encontrar, entre os cacos de uma vidraça estilhaçada, um liame impossível, o indício de uma coletividade áspera e improvável” (Mombaça, 2021, p. 26).

Por isso defendo aqui que o corpo e a existência são a chance mais latente de produzir pensamentos. Ao criticar esse modelo platônico/cartesiano de pensar, tenho por intuito afirmar que ele é limitado demais para uma vida pulsante. A partir da minha experiência entendi que posso me utilizar da prática do pensamento, partindo do corpo, o que definitivamente moldou o que penso por filosofia. Gilles Deleuze nos diz que o pensamento não é natural e é provocado violentamente. Diante disso, eu concordo que ele precisa ser sacudido pelo corpo, estimulado pela experiência e não por uma suposta característica inata que nos dá a identidade de seres racionais. Junto com Nietzsche, Foucault, Deleuze e tantos outros, eu acredito que não existe

uma “essência pensante” no “homem⁵” que o faz um ser racional.

Enquanto meu corpo não gritou e a eventualidade dos encontros me apresentou Nietzsche, eu era apenas uma pessoa que existia como as demais. Sem tempo ou propensão para pensar sobre a vida, ou qualquer outro assunto de cunho filosófico. No meu caso, o corpo apareceu primeiro, e não o pensamento. O pensamento foi uma decorrência do meu corpo e, nesta simbiose, eles juntos tomaram as rédeas da minha existência. Foi uma subversão do “penso, logo existo”. Eu não cheguei à conclusão de que existia porque parei para pensar se existo, pelo contrário, foi justamente a violência das coisas que vivia que chacoalharam as várias possibilidades de também lançar mão do pensamento como estratégia de existir. Corpo, existência e pensamento – tudo junto e misturado, sem dualismos cartesianos que pretende em me dividir pela metade como se corta uma laranja.

Até então, eu era mais uma Macabéa, a inócua personagem de Clarice Lispector. Na obra literária “*A Hora da Estrela*”, o último romance lançado pela autora, datado de 1977, temos o panorama de como pode ser comum uma existência em que o pensamento não é natural, afinal, nos acostumamos com a existência. Com o tempo, é natural que passemos a viver nossas vidas sem nos preocupar com os tais “porquês” de nossa infância. Temos muitas coisas para nos preocuparmos: a entrega daquele relatório, o horário do próximo ônibus, a montanha de boletos da vida adulta.

Macabéa, a protagonista de “*A Hora da Estrela*”, possui uma personalidade marcada por várias características distintas. Mulher nordestina e órfã de pai e mãe, foi criada com pouco carinho pela sua tia. Sua visão de mundo é limitada e ela não tem grandes aspirações ou compreensões complexas sobre a vida ao seu redor. Passiva e resignada em relação à sua própria existência, aceita sua vida pobre e monótona sem questionar ou lutar por mudanças. Macabéa apenas existe. É datilógrafa, virgem e gosta de Coca-cola. Adora passear de metrô aos domingos e come sanduíche de mortadela porque é mais barato, mas gosta mesmo do queijo com goiabada que sua tia tanto lhe negava na infância. Sem entender seu vazio existencial, Macabéa sentia dores, mas não sabia de onde elas vinham, por isso, pedia sempre por uma aspirina.

Em “*A Hora da Estrela*”, Clarice Lispector, acredito, utiliza o ato de Macabéa tomar aspirina como uma metáfora para simbolizar suas dores existenciais e a maneira como a protagonista lida com elas. Tomar aspirina regularmente, não só para aliviar dores físicas, mas

⁵(Aspis, p. 62, 2023) no artigo “Todo cérebro tem um cu”, Aspis nos lembra que esse “homem”, usado no lugar de “ser humano”, precisa ser “os corpos com pênis, heterocis, brancos, cristãos, com posses e/ou títulos, das cidades, letrados”.

também como uma forma de lidar com suas dores emocionais e existenciais, era uma tentativa de anestésiasr seu sofrimento, de amortecer as sensações desagradáveis da vida que ela não consegue compreender ou mudar. Esse ato dá destaque à monotonia de sua vida e sua aceitação resignada da dor como algo inevitável e comum. A aspirina, nesse contexto, torna-se um símbolo da tentativa de Macabéa de encontrar um pequeno alívio em meio a uma existência de sofrimento constante e sem significado.

Quando recorro ao personagem de Macabéa, não faço uma apologia inconsequente do “não pensamento” em nosso cotidiano, mas afirmo que o pensamento, algo tão defendido como ontológico ao ser humano, não é natural, mas algo que se realiza por meio da “contingência de um encontro com aquilo que nos força a pensar” (Deleuze, 2021, p.198). Ou seja, na vida real, nós somos como Macabéas e precisamos de um problema existencial para poder acordar o pensamento e sintonizá-lo à vida, afinal, “o pensamento só pensa se coagido e forçado, em presença daquilo que dá a pensar, daquilo que existe para ser pensado” (Deleuze, 2021, p. 198). Gilles Deleuze, em sua obra *“Diferença e Repetição”*, realiza uma crítica ao pensamento dogmático e representacional, abordando questões centrais da tradição filosófica ocidental. Segundo Deleuze, essa tradição estabeleceu um “pensamento dogmático”, baseado na representação e na busca de verdades universais, que restringe as possibilidades do pensar, aprisionando-o em modelos preestabelecidos.

Na filosofia da representação, o pensamento é visto como algo naturalmente orientado para a verdade e para o bom senso. Nesse esquema, pensar significa encontrar ideias que representem adequadamente o mundo, espelhando a realidade em categorias fixas, pré-determinadas. Para Deleuze, essa concepção é problemática por diversas razões. Ele considera que “não se pode entender de fato que pensar seja o exercício natural de uma faculdade, que essa faculdade tenha uma boa natureza e uma boa vontade” (Deleuze, 2021, p. 183), pelo contrário, defende que o pensamento não é naturalmente inclinado à verdade, à coerência ou ao bom senso.

Em vez disso, Deleuze sustenta que o pensamento precisa ser provocado por uma força externa para que se mova; o sujeito só começa verdadeiramente a pensar sob pressão de um encontro, de um choque. Esse pensamento ocorre quando somos confrontados com o que é impensável o que escapa às categorias de compreensão já existentes. Assim, Deleuze desafia a ideia de que pensar é um ato natural, espontâneo e contínuo, argumentando que o pensamento é uma “fabricação” que surge a partir daquilo que não pode ser representado nem apreendido de modo direto.

Propõe-se, portanto, algo diferente da maneira cartesiana de pensar, do sistema pré-

estabelecido, dado à priori à produção do pensamento, fora do corpo, fora da vida e que determina hierarquias de certo e errado, bem e mau. Essa abordagem representacional adotada pela filosofia renunciou às várias possibilidades do pensamento, sendo este encarado como “uma só imagem em geral, que constitui o pressuposto subjetivo da filosofia em seu conjunto” (Deleuze, 2021, p. 182). Para Deleuze, o pensamento não é uma reflexão, mas um ato criativo, que se manifesta em resposta aos encontros que perturbam o habitual e o senso comum. Esse pensamento, despojado de pretensões dogmáticas, abre caminho para uma filosofia da multiplicidade, onde o pensamento é movido pela experimentação e pela invenção de novos conceitos e possibilidades, afinal “pensar é criar, não há outra criação, mas criar é, antes de tudo, engendrar ‘pensar’ no pensamento” (Deleuze, 2021, p. 201).

Deleuze enfatiza que “é verdade que, no caminho que leva ao que existe para ser pensado, tudo parte da sensibilidade” (Deleuze, 2021, p.198), assim, é no corpo que o pensamento sem imagem encontra seu impulso, seu ponto de partida. O corpo, em Deleuze, não é passivo; é afetado e reage, sendo um “campo de intensidades” que responde a estímulos, sensações e choques do mundo. Quando um corpo é submetido a situações-limite, que escapa às formas habituais de apreensão, ele se vê diante de algo que o força a pensar. Esse processo de afetação corporal, em vez de originar um pensamento baseado em ideias claras e distintas, incita o pensamento a inventar conceitos novos, fora do que é previsível e representacional, permanecendo “cravado no empírico” (Deleuze, 2021).

É essa a abordagem que defendo para o ato de pensar filosoficamente. Desviando do modo hegemônico que se instaurou na filosofia, puramente racional e contemplativo, me manifesto por um pensamento criativo e que não renuncie ao corpo. Mas “o que pode o corpo? [...] Evitamos definir um corpo por seus órgãos e suas funções: procuramos enumerar seus afetos” (Deleuze; Guattari, 2012, p. 44). Aqui, por corpo, não entendo somente o conjunto de tecidos vivos que compõem um organismo, uma estrutura complexa e altamente organizada, formada por células que se agrupam em tecidos, órgãos e sistemas, mas como algo relacional que como nos lembra Marilena Chauí, comentando a filosofia de Espinosa, “constituído por relações internas e externas com outros corpos e por afecções, ou seja, pela capacidade de afetar outros corpos e por eles ser afetado sem se destruir, regenerando-se com eles e os regenerando” (Chauí, 1995, p. 51).

Pensar o corpo atrelado a esse pensamento criativo que explode quando acionado, contribuí para pensarmos a não dicotomização pelo binômio corpo-mente, entendendo que “a mente e o corpo são um único e mesmo indivíduo concebido ora sob o atributo do pensamento, ora sob o da extensão” (Espinosa, 2013, p. 71). Espinosa, diferentemente de Descartes, entende

que o corpo não é uma substância apartada do pensamento, mas que ambos funcionam de maneira simbiótica, logo “toda coisa é corpo e espírito simultaneamente” (Deleuze, 2002, p.73). No pensamento de Espinosa, somos mais que seres racionais, somos seres afetivos, isto é, “existe algo que constantemente nos afeta” (Espinosa, 2013, p. 185). Para o filósofo, o que define a existência de um corpo é a potência de vida que existe nesses corpos; o impulso de permanência – o Conatus.

“A manifestação da Filosofia não é o bom senso, mas o paradoxo”, disse Deleuze (2021). Por isso, tomo a liberdade de pensar o ensino de filosofia como uma correlação de afecções e afetos. Em uma sala de aula, onde corpos se relacionam com outros corpos, podemos assumir a possibilidade de que “o corpo humano é afetado pelos corpos exteriores de um grande número de maneiras” (Espinosa, 1983, p. 204) e que o contato com a filosofia pode ser como uma afecção que produz afetos, que aumenta a nossa potência de agir. A afecção, segundo Espinosa, é uma alteração que impacta o corpo, aumentando ou diminuindo sua potência de agir. É a causa externa que provoca uma mudança em nós. Toda afecção demanda algo de nós, atualiza alguma coisa em nós, a afecção faz a nossa potência de existir variar. O afeto, por sua vez, é a ideia que temos da afecção, sendo a experiência mental que acompanha a alteração corporal. Portanto, para não sermos Macabéas, apostemos nas afecções e nos afetos!

A afirmação "sou um intelectual e escrevo com o corpo" encapsula uma visão de pensamento e criação intelectual de que o ato de pensar e criar não se reduz à abstração puramente racional. O pensamento emerge não da busca por uma representação fiel do mundo, mas sim da intensiva e direta experiência com o novo, com o não familiar e com o que resiste às categorias estabelecidas. Nesse sentido, "escrever com o corpo" significa fazer do pensamento algo indissociável das experiências e afetações do corpo, reconhecendo-o como um campo de intensidades e encontros que propulsiona a criação. Um corpo é movimento e intensidade, ele não se define por denominações genéricas e específicas que o caracterizariam, ele não se define por funções e órgãos, mas pelas velocidades que o compõem, os devires, o movimento de diferenciar-se de si mesmo, e se define também pelos afetos, os afetos que o compõem e os que pode provocar. Um corpo é uma multiplicidade que muda sua própria composição a cada vez que se agencia, a cada vez que se conecta com outros corpos. (aspis, 2021, p. 141).

O corpo, nesse sentido, não é apenas uma estrutura física, mas um espaço onde as forças do mundo incidem, provocando experiências-limite que desafiam as imagens de pensamento já formadas e gerando um pensamento que vai além do representacional. Esse pensamento "sem imagem" (Deleuze, 2021) é precisamente um pensamento que se aventura no desconhecido,

que não busca espelhar uma verdade pré-definida, mas sim inventar e experimentar novas formas de ver, sentir e entender. Escrever com o corpo implica, então, conceber o ato de criar não como uma produção intelectual desvinculada da vida, mas como algo que emerge do contato direto com o mundo, que passa pela carne, pelos sentidos e pelas intensidades corporais. Isso ressoa profundamente com a ideia de que o intelectual não é alguém que vive "acima" ou "à parte" do corpo e da experiência concreta, mas alguém que incorpora o pensamento, tornando-se uma espécie de "máquina de pensar" em que o intelecto e a matéria se entrelaçam.

Assim, "escrever com o corpo" é abrir-se a uma prática de pensamento que abraça o movimento, a transformação e a vulnerabilidade. É um exercício de criação que reconhece que o corpo é tanto o ponto de partida como o meio pelo qual o pensamento se materializa. Tal postura intelectual aproxima o ato de pensar do ato de viver intensamente, de estar constantemente aberto ao desconhecido e de se deixar afetar, movido por um desejo de experimentar a vida e o pensamento como um processo contínuo de invenção e renovação, mas atenção: assim como Gullar (2012) nos lembra por meio de sua literatura, "inventar a realidade não significa entregar-se a delírios e fantasias inconsistentes", trata-se, antes, de uma invenção política de existir, "pensar como ela [a filosofia como ação política] pode potencializar invenções de realidades, uma vez que não se restringe em um modelo dado a priori que deve ser seguido, mas encontra-se em constante afronto com o inesperado, com o imprevisto que exige abertura às outras problematizações" (Oliveira; Fonseca, 2006, p. 136).

Foucault (2008, p. 535) nos diz "trata-se, antes de dizer: nada é político, tudo é politizável, tudo pode tornar-se político", portanto, ensinar filosofia é meu modo de fazer política. De causar afetos. Ao adotar essa abordagem, entendi que eu não poderia ir para um território que pulsa vida real formatado com um discurso filosófico acadêmico e puramente propedêutico. Lembrei-me então da filosofia que me afetou e percebi que posso ensinar a história da filosofia de outra maneira, como tentativa de produzir afetos.

Um determinado encontro pode produzir afetos bons ou ruins, que aumentam ou diminuem nossa potência de viver, que causam alegria ou tristeza. Em meu despertar inicial para a filosofia, que narrei acima, ouvir naquela aula sobre a construção conceitual de Nietzsche foi uma afecção que produziu afetos em mim, ou seja, aumentou minha potência de existir ao me gerar um sentimento de alegria em aceitar a minha sexualidade. Produziu coragem. O ensino de filosofia, pensado sob a perspectiva de Espinosa, pode ser compreendido como uma correlação de afecções e afetos, pois, para ele, o ser humano é definido por sua capacidade de ser afetado e de afetar o mundo ao seu redor. Ao provocar certas afecções no estudante, o professor de filosofia desperta afetos que podem levar à reflexão voltada à criação de si mesmo.

Nesse sentido, ensinar filosofia não é apenas transmitir conceitos racionais, mas criar um ambiente de troca e afetação mútua que potencializa a capacidade dos indivíduos de pensar e agir de modo mais livre e autônomo.

Por fim, meu encontro com a filosofia e, posteriormente, com a educação popular foi pautado por encontros inesperados e uma importante relação com a ocupação do mundo pelo meu corpo. Tendo em vista essa trajetória, levo como uma importante máxima pensar que posso ser também um desses acasos e, por meio de uma aula de filosofia por mim lecionada, ser uma afecção que produza afetos em meus alunos. Corpos que ao serem afetados, fomentem novos modos de lidar com o pensamento filosófico e com a existência enquanto corpos que afetam e são afetados.

2.1 “Tudo O Que Nós Tem É Nós⁶”:O Trampo Da Educação Popular

Quando a gente fala de povos subalternizados eu coloco sempre entre aspas, porque se a gente não tivesse uma potência criadora, nós não sobreviveríamos.

Conceição Evaristo

Apesar de uma melhora nos últimos anos, efetivada a partir da política de cotas por renda e raça para a entrada nas universidades públicas e programas de bolsas e financiamento nas particulares, a realidade do acesso ao ensino superior no Brasil pelas classes populares ainda é bastante tímida. Segundo pesquisa realizada em 2022 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, 75% dos jovens entre 18 e 24 anos não estão matriculados em universidades. Essa pesquisa revela também uma significativa desigualdade: menos de 10% dos jovens mais pobres frequentam o ensino superior, enquanto, entre os mais ricos, esse número sobe para quase 60%. Nesse contexto, na tentativa de democratizar o acesso ao ensino superior, surgiram os denominados cursinhos populares. Neles, os aspirantes de baixa renda a vagas em universidades têm acesso aos conteúdos programáticos cobrados no ENEM⁷ de modo gratuito, uma vez que os “cursinhos particulares não eram acessíveis aos pobres devido aos altos custos, onde começaram a surgir já em 1970, os cursinhos populares, criados por diretórios acadêmicos das universidades públicas.” (Vieira; Caldas; 2017, p.5).

A partir dessa breve contextualização, pode-se entender que os cursinhos populares

⁶Trecho da música Principia (2019), do rapper e cantor brasileiro Emicida.

⁷O Exame Nacional do Ensino Médio se tornou, a partir de 2010, a principal prova de acesso à maioria das universidades públicas e particulares do Brasil, substituindo, assim, os vestibulares tradicionais, aplicados individualmente por cada universidade.

desempenham um importante papel de resistência aos privilégios de acesso à educação superior no Brasil. Foi a partir desse cenário, participando como professor em projetos de educação popular, percebi a atuação caracteristicamente política⁸ que esses espaços desenvolvem e foi essa vivência que me despertou uma série de indagações sobre como ensinar filosofia em territórios de educação popular. Destaco, nesse contexto, que não se trata aqui de resguardar uma abordagem de ensino que defenda uma determinada ideologia política ou que exerça a tão temida “doutrinação de esquerda”⁹.

Trata-se, na verdade, de entender que a filosofia que leciono nesse ambiente – que resiste à exclusão da classe popular dos ambientes universitários – pode contribuir para que esses estudantes tenham, além de acesso ao conteúdo para a prova do ENEM, uma oportunidade de outras formas de reflexão sobre o mundo e sobre si mesmos. Afinal, além dos conteúdos programáticos que os estudantes aprendem no estudo para o vestibular em si, há também uma relação ativa com a prática do pensamento em sala de aula. Pensamento este que se torna, então, criação dessas outras formas de reflexão. A reflexão, aqui, é entendida como exercício atento de retorno ao próprio pensamento, estabelece uma relação profundamente simbiótica com a criação de conceitos.

Pensar não se limita a receber passivamente conteúdos ou repetir ideias alheias; pensar envolve interrogar, depurar, recortar e recombinar o que se apresenta à consciência. É nesse movimento que a reflexão se torna condição de possibilidade da criação conceitual: para forjar um conceito novo, ou mesmo reconfigurar um já existente, é necessário refletir sobre as experiências, as linguagens e as tensões que demandam nomeação. Assim, não há criação conceitual sem reflexão, do mesmo modo que não há reflexão fecunda que não produza deslocamentos no modo de conceituar o mundo. Cada conceito, ao nascer, carrega marcas do percurso reflexivo que o gestou e, por sua vez, devolve ao pensamento novas formas de questionar, abrindo espaços inéditos de criação.

Nesse contexto, é impossível discutir sobre educação popular sem recorrer ao pensamento de Paulo Freire, por isso, utilizo de maneira introdutória sua produção filosófica e

⁸Entende-se esse espaço por político, a partir dos ensinamentos de Paulo Freire, que estabeleceu que a educação popular é um ato transformador, que busca mudar a realidade social. Ela é emancipadora porque empodera os sujeitos. É crítica, pois questiona a ordem social estabelecida. É democrática por valorizar o diálogo e a participação e, por fim, é comprometida com a justiça social, afinal, luta por um mundo mais justo e igualitário.

⁹As ciências humanas, e em especial o ensino de disciplinas como Filosofia e Sociologia, frequentemente são alvo de acusações infundadas de promoverem uma "doutrinação de esquerda". Essas críticas, muitas vezes baseadas em percepções ideológicas e desprovidas de fundamento empírico, ignoram o objetivo central dessas áreas: estimular o pensamento crítico e o debate plural. Tais acusações não apenas deslegitimam o trabalho docente, mas também empobrecem o potencial emancipador da educação, que visa formar sujeitos autônomos e conscientes de sua participação na sociedade.

pedagógica para delimitar o campo da educação popular. Pode-se dizer que a educação popular é uma educação gestada no cárcere, mas que reivindica a liberdade. Freire e tantos outros presos e exilados durante o sombrio período da ditadura militar no Brasil produziram primeiros escritos que abordam conceitualmente a educação popular. Deram forma, então, a uma abordagem de educação compromissada com a politicidade do ato de educar, ou seja, que rechaça a ingênua noção de uma educação neutra. Entende-se, na educação popular, que a educação, para de fato efetivar seu cunho pedagógico é, sobretudo, um ato político.

A educação popular é aquela que está a serviço dos interesses reais das classes populares, tem nelas, também, sujeitos desta educação, e não meras incidências da educação popular feita pelos intelectuais e educadores. Então, é uma educação que não significa, por exemplo, um simplesmente estar a favor dos pobres, isso é pouco demais. O que traduz a educação popular não é um voto de solidariedade paternal aos pobres, mas o que sela um projeto de educação popular é seu compromisso radical de transformação do mundo. (Freire, 2020, p. 601).

Notadamente, a educação popular tem por objetivo estimular não somente nos estudantes, mas em todos que dela tomam parte, uma abordagem cidadã do ato de ensinar e aprender. Deve-se levar em conta, para isso, alguns importantes pressupostos que são centrais na obra freiriana, a saber, o método dialógico, a conscientização e a politicidade do ato pedagógico. A sua concepção progressista é uma resistência às constantes exclusões produzidas pelo sistema capitalista às minorias sociais.

Por isso, à margem, construímos caminhos alternativos para minar paulatinamente o sistema neoliberal injusto em que vivemos. Como educador popular, entendo, metaforicamente, que esse espaço e nossas ações agem como ferrugens apinhadas nas grandes estruturas sociais. Somos esse processo corrosivo, marrom-avermelhado, áspero, escamoso que, aos poucos, por meio de uma reação química, oxida ligas de ferro e compromete não apenas a sua estética, mas também sua estrutura. Assim, gradualmente, com a criação dos cursinhos populares pré-ENEM, praticamos esse ato corrosivo na sociedade neoliberal. Corroem-se aos poucos os privilégios econômicos, sociais, de acesso ao conhecimento e ao ensino superior.

Por isso, é inevitável não levar em conta todo esse arcabouço político ao lecionar nesse ambiente. Lecionar na educação popular para mim é uma oportunidade de fazer parte desse ato de resistência de democratizar não só o acesso à educação, mas de construir uma existência política, da qual somos muitas vezes privados. Respaldo-me no que bell hooks¹⁰ chama de

¹⁰bell hooks, pseudônimo inspirado em sua bisavó Bell Blair Hooks, optava por grafar seu nome em letras minúsculas como um gesto político. A escolha visava deslocar o foco de sua figura pessoal para suas ideias, rejeitando o ego e enfatizando a centralidade de sua mensagem no feminismo, no antirracismo e na educação.

“Pedagogia engajada”, ou seja, a busca “não somente [d]o conhecimento que está nos livros, mas também [d]o conhecimento acerca de como viver no mundo.”(hooks,2017,p. 27).

Estamos organizados em um bando! Organizados em redes e investidos de um modo de fazer educação que se fundamenta na práxis, na educação popular, nos encarregamos do exercício de fazer frente ao capital e à exclusão que ele produz. Não se trata apenas de se vestir de vermelho e dizer “Eu sou anticapitalista!”, se trata de atestar com o corpo no mundo que “é preciso entender o pensamento como ação. Entender o discurso como ação, caso contrário, calar-se.” (aspis, 2020, p. 12). Mas “eles não vão nos calar agora¹¹”, sim, nós – eu e tantos outros educadores populares – que usamos nossas vozes para lecionar as tantas disciplinas cobradas no ENEM, as usamos também para empoderar jovens e adultos – em sua maioria periferizados – a entender que a universidade não foi criada para nós, mas nós vamos ocupá-la. Estamos em uma batalha. Queremos oferecer condições para o filho do pedreiro e para a mina que trabalha no balcão da padaria de estudarem na mesma universidade que o filho do médico estuda, porque sabemos que “o capitalismo implica a existência de uma massa de mão de obra excedente subprivilegiada” (hooks, 2017, p. 44).

Damos corpo a uma posição clara de resistência ao capital. Davi Kopenawa (2015), xamã yanomami muito influente na luta indígena brasileira, nos chamou de “povo da mercadoria.” Sua reflexão se mostra profundamente correta e pertinente. A própria educação formal já virou mercadoria faz tempo e mercadoria é assim: divide as pessoas em quem pode por ela pagar e quem não pode. Boom! O mercado dos grandes vestibulares é um meio que garante a uma pequena parcela de privilegiados o direito de se preparar melhor para as provas de seleção das universidades brasileiras (seja o ENEM ou outras). Em meio a isso ainda temos que aguentar a falácia da meritocracia, de que essa parcela de privilegiados chegou onde está por merecimento.

Como reagimos? Nós nos juntamos em bando e criamos cursinhos populares pela cidade. Pulverizados, principalmente nas quebradas, fazemos política como podemos. Não se trata de uma guerra contra pessoas que estudam em colégios de elite, nossa guerra é contra os privilégios que mantêm só essas pessoas em lugares de poder e aumentam cada vez mais o fosso social e econômico existente no Brasil.

A partir de Foucault, tem-se uma noção nítida das relações de poder e como a sociedade é constituída por elas. Pode-se entender que tais relações são múltiplas e díspares. O poder é algo que não é posse de alguém, não é material. Não é um “poder-coisa.” Não se perde e não

¹¹Correlação ao título do livro de Jota Mombaça, Ñ vão nos matar agora, 2019.

se adquire. “O poder não é substancialmente identificado com o indivíduo que o possuiria ou que o exerceria devido ao seu nascimento; Ele se torna uma maquinaria de que ninguém é titular” (Foucault, 2021a, p. 332). Para o filósofo, o poder é exercido por meio de discursos, práticas e saberes que moldam comportamentos.

Assim, o poder é visto como produtor de subjetividades e não como uma força repressora, sendo que está ao mesmo tempo em toda parte e incorporado a todas as esferas da vida. Essas modulações do poder, em uma sociedade capitalista neoliberal, definem quem está apto à universidade e quem não está. Não apenas isso, mas há um afrontamento na formação das relações de saber, uma vez que elas, além de fomentarem a criação de subjetividades, também são baseadas em um acesso elitizado a determinados conhecimentos, ou seja, há uma divisão de quem pensa e quem faz o trabalho braçal, “cada um se define pelo lugar que ocupa na série” (Foucault, 2014c).

Todavia, segundo Foucault (2021), onde há relação de poder, há possibilidade de resistência. Pensemos: em que consiste essa resistência? Se o poder está disseminado nas relações sociais, a resistência acontece também no interior dessas relações. Para Michel Foucault, a resistência é inerente ao poder e está presente em todas as relações. Ela não é uma oposição externa, mas uma prática que emerge de dentro dessas relações, desestabilizando e contestando o poder estabelecido. A resistência se manifesta de múltiplas formas, muitas vezes dispersas e cotidianas, desafiando normas, discursos e práticas que perpetuam dominações.

Assim, poder e resistência estão sempre em um jogo dinâmico, sendo que “a cada instante, se vai da rebelião à dominação, da dominação à rebelião” (Foucault, 2006, p. 232). Entender resistência a partir de Foucault parte da contribuição de que ela é a capacidade dos indivíduos ou grupos de desafiar e subverter as relações de poder. A resistência pode se manifestar de várias maneiras, desde ações cotidianas e pequenas transgressões, até movimentos sociais organizados, como é o caso dos cursinhos populares.

Então, resistimos. De dentro das relações de poder, praticamos uma resistência não como reação, mas como criação. Criamos possibilidades para que aqueles que até então estavam subalternizados quanto ao seu acesso à universidade comecem a ter chances de sair do banco de reservas para entrar no jogo. Quem disse que o ensino superior não é para o povo? Contrariamos a lógica neoliberal do lucro. Voluntariamo-nos. Contrariamos a lógica exacerbada do individualismo capitalista, nos juntamos em um coletivo, como um enxame.

A educação popular se torna um território existencial, não circunscrito e limitado temporalmente e geograficamente a um determinado local. Apesar de sua prática possuir uma localização geográfica e um perfil ligado a certas identidades socioculturais, ela transcende

essas características, “é constituído de forma dinâmica, junto com tudo que lhe acontece” (Oliveira; Fonseca, 2006, p. 136). Um território “vivo” justamente por conter uma dimensão que não é fixa nem totalmente formada, mas que está em constante processo de expressão e transformação. Para Guattari (1992), a noção de território existencial vai além de uma simples delimitação geográfica. Ele propõe que um território existencial é um espaço que se constrói e se reconstrói ao longo do tempo a partir das vivências e relações de cada pessoa. Essa construção é dinâmica e contínua, moldada pelas experiências e interações que ocorrem nesse espaço.

Um “território de educação popular” se constrói antes mesmo de ser entendido como espaço de organização popular. Sua construção se dá de modo antecipado ao fator “concreto”, pois ele começa a partir das vontades ali envolvidas, na geografia e história à sua volta, nos espaços que são cedidos para seu funcionamento. Quando já em um ambiente físico, ele se constrói nos encontros e desencontros, nos agenciamentos entre corpos, vivências, sorrisos, lágrimas, forças, odores, em suma: “[...] não nos interessamos pelas características; interessamo-nos pelos modos de expansão, de propagação, de ocupação, de contágio, de povoamento” (Deleuze; Guattari, 2012, p. 20).

É coexistência. Território existencial produzido por vários encontros de subjetividades, desejos e rotas de fuga. Confluências. Nego Bispo (2023), filósofo, líder quilombola e ativista político brasileiro, já nos diz que confluir não é o mesmo que convergir. Confluência é como os movimentos do rio. A cada encontro entre rios pelo caminho, um se torna o outro, “um rio conflui com outro rio. Um rio até conflui com o mar, mas é água, tudo é água (Bispo, 2020, p. 175). Essas confluências fazem políticas, ou como mesmo Bispo prefere dizer, cria modos de vida. Nosso território também é de resistência.

De acordo com Gallo, “Se a educação maior é produzida na macropolítica, nos gabinetes, expressa nos documentos, a educação menor está no âmbito da micropolítica, na sala de aula, expressa nas ações cotidianas de cada um” (2003, p. 78). Os cursinhos populares, colocando em prática essa “educação menor”, constituem-se em movimentos de resistência. Armados pela militância. Militantes de uma utopia ativa, nossa luta e revolução se faz todos os dias. Eu aprendi com Madonna¹² que preciso saber lutar nas trincheiras do cotidiano, porque:

Quando aqueles ditadores fascistas
Se passando por homens justos vêm atrás de você
Com suas grandes botas de couro, para te calar
Para colocar uma mordaca na sua boca
É melhor você estar preparado para lutar pelo que acredita

¹²Madonna. Rebel Heart Tour Intro (Rebel Heart Tour). 2015/2016 – Tradução minha.

É melhor você estar preparado para morrer pelo que acredita
Quero começar uma revolução!
Você está comigo?

2.2 A filosofia é para pessoas comuns?

*O senhor saiba:
Eu toda minha vida pensei por mim, forro, sou nascido
diferente.
Eu sou eu mesmo. Divérjo de todo mundo... Eu quase
nada sei.
Mas desconfio de muita coisa.*

*Guimarães Rosa
Grande sertão: veredas*

É possível filosofar de modo popular? A filosofia é esnobe ou pop? Essas questões se abateram sobre mim – como um relâmpago – após um comentário seguido de uma pergunta, a qual se tornou agora título desse tópico. Durante uma aula de filosofia em um dos cursinhos populares de que participo, estávamos, eu e os alunos, conversando sobre o conteúdo do dia. Em um determinado momento, uma estudante levantou sua mão e falou: “*Professor, percebi que durante a Grécia Antiga a filosofia era só para os homens e cidadãos atenienses, na Idade Média, ela virou assunto dos padres da Igreja, depois, ela foi feita por nobres. Professor, a filosofia é para pessoas comuns?*” Na hora, confesso, fiquei sem reação. Não esperava uma formulação tão intensa e afiada.

Frente a esse questionamento, o que significa fazer filosofia fora dos limites da academia? Para responder a essa questão, é importante refletir sobre o lugar da academia. Desde os primórdios da civilização, ela tem sido o ambiente da elaboração de teorias e concentrado dentro de si aqueles que reconhecidos como “pensadores” que eram quase sempre, diga-se de passagem, homens brancos. Gebara (2021) salienta que na contemporaneidade a academia passou a se associar às universidades – processo este iniciado na Idade Média – e, com isso, intensificou-se a separação entre o intelectual e o corriqueiro. Inclusive, durante o período medieval, havia muros nas universidades que separavam simbolicamente o lugar dos homens pensantes da gente ordinária. Consolidou-se, então, a ideia de que era necessário estar separado do mundo para pensar o mundo. Mais uma vez, a binaridade.

Para fazer frente a essa separação temos, com a teoria do discurso do Foucault, uma ferramenta para pensar a constituição discursiva da filosofia. Em vez de focar em grandes ideias abstratas, o filósofo olha para como o conhecimento é produzido e usado no mundo concreto. Considera-se, nesse contexto, o discurso tal como ele é, ou seja, como muito mais do que simples palavras ou linguagem falada e escrita, mas também como prática social que cria e

regula saberes e verdades. Em sua arqueologia do saber, Foucault nos diz que o discurso é um “conjunto de enunciados que provem do mesmo sistema de formação; assim se poderia falar de discurso clínico, discurso econômico, discurso da história natural, discurso psiquiátrico” (Foucault, 1997, p. 135) e, eu acrescentaria, o discurso filosófico.

Apesar da sua inclusão no ensino médio brasileiro, o que já democratizou bastante o acesso à filosofia, ela pode ser entendida como um tipo de conhecimento que só quem tem determinado nível de escolaridade e capital cultural consegue acessá-la. Isso se efetiva em uma relação de poder, porque, durante séculos, apenas homens brancos de famílias ricas tiveram acesso às universidades e podiam se dedicar ao estudo do pensamento, inclusive o filosófico. Logo, temos um “perfil” de quem é considerado apto a filosofar: homens brancos economicamente privilegiados.

Portanto, o discurso filosófico não é apenas um conjunto de ideias abstratas, na verdade, ele está ligado a questões de poder que determinam quem tem o direito de partilhar desse discurso, ou seja, “os sujeitos que falam, ao mesmo tempo, propriedades e papéis singulares preestabelecidos” (Foucault, 2014, p. 41). Essa separação é um sinal contudente de um instrumento de pertença prévia, como as categorias da classe social, cor, gênero, nacionalidade que ligam determinados indivíduos entre si e diferencia-os de outros.

Nossa tradição concebe a filosofia como originalmente ocidental e, de acordo com Hadot (2011), a filosofia ensinada e praticada nas universidades não é a igual àquela praticada na Grécia Antiga. No século XIX, a filosofia “foi transformada em disciplina acadêmica e em discurso sistêmico” (Kodjo-Grandvaux, 2021, p. 20), o que pode trazer uma formatação do que ela deve ser e o que lhe é estranho, ao passo, de quem pode acessá-la. A consequente institucionalização da filosofia, ao mesmo tempo em que define quem e quando se pode filosofar, com toda sua assepsia positivista, exclui outras possibilidades de pensamento.

Esse problema da especialização acadêmica fica ainda pior: ao se delimitar aqueles capazes de filosofar e o espaço “ideal” para nossas demandas filosóficas, além de se excluir grande parte das pessoas, ditas “comuns”, cria-se uma não autorização de filosofar por si mesmo. A produção pretensamente filosófica é aquela que se resvala em seu “excessivo rigor científico, sua elegância eurocêntrica, suas personalidades arrogantes e idiossincráticas, sua enfadonha repetição do mesmo” (Aggio, 2023), em que se tem o embotamento da filosofia como modo de vida e a criação de uma classe de filósofos profissionais, que se esmeram em salvaguardar a imagem imaculada do pensamento racional.

Nesse contexto, pode o subalterno falar?¹³ Para a filósofa indiana Gayatri Spivak, podemos entender por subalternos “as camadas mais baixas da sociedade constituídas pelos modos específicos de exclusão dos mercados, da representação política e legal e da possibilidade de se tornarem membros plenos no estrato social dominante” (Spivak, 2010, p. 13). Assim, como a filosofia pode falar por nós? A questão não é que a filosofia produzida majoritariamente na Europa não pode falar sobre nós. A questão é que essa filosofia, por vezes, não percebe ou até ignora, a pluralidade de modos de existir e de filosofar.

O filósofo então, não cria uma filosofia que tem a ver com o tempo presente, mas trabalha apenas com grandes universais. Ora, é muita prepotência da filosofia europeia se entender como universal. Uma aluna uma vez me disse durante aquelas apresentações que sempre fazemos no início do semestre: “*Não me importo com filosofia. O que um monte de cara branco pode falar de mim, uma mulher preta?*” Sim, meus caros, eu tenho a maravilhosa chance de estar num território existencial que a todo o momento solapa essa filosofia quadrada que aprendi na universidade e que se pretende hegemônica.

Proponho, então: vamos hackear o sistema! Usaremos o que eles pensaram e o que eles escreveram, mas subverteremos, criaremos outras coisas e usaremos do jeito que nos cabe. O que não nos afeta, para o lixo! Spivak (2010) nos instrui que enquanto vozes subalternas nessa dinâmica colonial que não nos deixa falar, não falamos porque esse fenômeno relacional pressupõe um “entre”, uma relação de escuta e, como tudo o que é produção de pensamento fora do eixo europeu é subalternizado, dificilmente o diálogo é possível. O silenciamento é uma importante arma do pensamento do colonizador. Porém, nós professores voluntários e estudantes que construímos diariamente a educação popular não nos calaremos mais. Se não quiserem nos ouvir, falaremos entre nós, com nossos estudantes. Usaremos nossas línguas, dialetos, o pajubá¹⁴, as gírias da quebrada.

Vamos criar os nossos discursos porque sabemos que: “é preciso admitir um jogo complexo e instável em que o discurso pode ser ao mesmo tempo, instrumento e efeito de poder, e também obstáculo, escora, ponto de resistência e ponto de partida para uma estratégia oposta” (Foucault, 2021, p. 110). A nossa filosofia está envolta pela vida, pelo corpo, pelo “corre” do

¹³O livro “Pode o subalterno falar?” foi escrito em inglês “Can the subaltern speak?”, tendo o adjetivo “subaltern” que na língua inglesa não contém gênero, diferente da língua portuguesa. Portanto, não é algo que se refere somente ao gênero masculino. Ademais, se o livro estivesse sendo traduzido hoje, o termo correto seria “subalternizado”, afinal uma pessoa não é subalterna, mas sim, subalternizada.

¹⁴O pajubá é uma linguagem adotada pela comunidade LGBTQIAPN+ brasileira, principalmente por travestis e mulheres trans, popularizada durante o período da ditadura militar a partir de uma necessidade de se comunicar de forma particular e protegida, não inteligível a pessoas de fora da comunidade.

dia a dia. Fazemos produção filosófica que não é puramente racional. Criamos pela imanência a nossa filosofia, que não existe de forma presa a um gabinete, mas se elabora “nas cidades e nas ruas, lugares que se conjuga o povo, e que inclui o factício existente nelas” (Zordan, 2006, p. 4). Não esquecemos também, é claro, dos povos que estão fora das cidades. Na minha prática docente na educação popular, levar em consideração nossos modos de vida é algo que atravessa minha vivência como professor de filosofia. Não renuncio ao ensino do cânone da história ocidental da filosofia – até porque é isso que se cobra no ENEM – mas entendi que:

Não devemos tomar como natural é que estudar as raízes do pensamento eurocêntrico é a maneira correta e única de se fazer filosofia. Podemos dialogar com a experiência vinda da Europa, mas fazer da experiência eurocêntrica a nossa é parar o diálogo, pois só haverá uma voz, a europeia. E não há diálogos com uma só voz. (Nascimento, 2018, p. 37)

Portanto, vamos contracolonizar o arquivo. Nego Bispo já nos diz que “o contracolonialismo é simples: é você querer me colonizar e eu não aceitar que você me colonize, é eu me defender” (Bispo, 2023, p. 58). É importante que sejamos estimulados a filosofar e a compartilhar, de forma própria e autêntica, a partir de um pensamento que nasce da carne, da experiência pessoal e peculiar de cada um de nós, o que estamos fazendo do mundo que herdamos.

Além disso, um ensino de filosofia comprometido com a decolonização do saber pode servir como um espaço fértil para o desenvolvimento de vozes minoritárias, permitindo que elas tenham ferramentas conceituais filosóficas, para que possam agir no mundo de forma questionadora. Após um bom tempo ruminando a questão que minha aluna fizera a mim, tenho chegado a algumas conclusões: que, apesar de todo contexto excludente que a filosofia instituiu durante séculos, ela ainda pode ser para pessoas comuns. Mesmo que, às vezes, seja um pensamento afastado das nossas realidades daqui debaixo da linha do equador, ela tem serventia. Ela pode ser reinventada.

Proponho, então, aulas de filosofia pop: filosofia para pessoas comuns, em que “os conceitos são exatamente como sons, cores ou imagens, são intensidades que lhes convêm ou não, que passam ou não passam. Filosofia pop. Não há nada a compreender, nada a interpretar” (Deleuze, 1998, p.04). O movimento artístico denominado Pop Art nascido na Inglaterra dos anos 1950, que subverteu a hierarquia entre a “alta” e a “baixa” cultura, tinha como objetivo aproximar a arte das formas comuns de expressão visual e simbólica, como filmes, quadrinhos e publicidade.

Enquanto a sociedade da década de 1950 se afogava no consumismo e no materialismo,

a pop art emergia como um reflexo crítico desse cenário. Ao questionar a distinção entre arte e produto e celebrar os meios de comunicação de massa, a pop art desafiava os valores estéticos tradicionais e a hierarquia artística estabelecida até então.

Deleuze (1998) utiliza-se desse movimento para formular o conceito de “*Pop’philosophie*”, mas não delimita ao certo o que seria esse termo. Ele apenas o sugere como uma forma diferente de conectar e associar conceitos e imagens. A filosofia pop deleuziana é uma abordagem que traz a disciplina para mais perto do cotidiano e das expressões culturais populares. Para Deleuze (1998), a filosofia não deve se limitar a abstrações distantes da realidade; ela pode se conectar com as forças que atravessam a vida das pessoas comuns. Ele acredita que as questões filosóficas podem ser encontradas em toda parte e que a filosofia deve extrair conceitos dessas expressões do mundo cotidiano.

Para pensar essa questão, o pesquisador e professor Charles Feitosa – precursor da elaboração desse conceito no Brasil – investe nessa noção brevemente formulada por Deleuze como um dispositivo para refletir sobre forma tradicional de a filosofia articular conceitos e o que seria uma maneira diferente de articular esses conceitos. Feitosa (2022) nos esclarece de imediato que precisamos nos ater com atenção sobre o uso terminológico da palavra “popular”. Ele nos orienta sobre dois possíveis usos da palavra, sendo eles: “Pop I, marginal, alternativo e específico, advém das vanguardas artísticas da pop-art; enquanto o pop II, comercial, industrial e genérico, contempla o uso corrente do adjetivo, tomado como comercial” (Feitosa, 2022, p. 44). O termo “popular” se refere aqui a uma diversidade cultural dispersa, sem uma organização formal, não orientada necessariamente pelo mercado, que circula livremente, sem normas rígidas, controle ou previsão de propagação. Ele abrange uma ampla gama de práticas, crenças e saberes que não seguem o padrão dito erudito, até porque “a filosofia não pode se contentar de ser compreendida de maneira só conceitual, mas se endereça também aos não-filósofos” (Deleuze, 2013, p. 178).

A partir da contribuição de Feitosa (2022) podemos entender que a filosofia pop é uma ideia de fazer uma filosofia que sai do seu pedestal da erudição acadêmica, se contaminando e misturando com o que se chama de baixa cultura, ou seja, popular. Esse modo de se fazer filosofia está em constante conexão com a vida cotidiana. O autor nos instiga a pensar o “modo pop” de se fazer filosofia como o verdadeiramente “tradicional”, ou seja, ele nos diz que essa era a maneira como a filosofia era feita antes de ser higienizada pela academia. Essa esfera trouxe uma proposta “ABNT de se fazer filosofia”, que é de fato uma das maneiras de se produzir conhecimento filosófico, mas não pode se tornar a única.

Portanto, a tradição europeia da filosofia é importante, mas, por outro lado, essa tradição

precisa ser reinventada. É interessante ressaltar que a finalidade da filosofia pop não seria manter uma dicotomia entre erudito e o pop, mas realizar uma tentativa de conectar a vida cotidiana, o local e atual, com o processo de criação filosófica. É um manifesto que defende que a filosofia deve ter “a importância da conexão com o local (a cultura brasileira); a experimentação com estilos de expressão; a ênfase na dimensão performativa do pensamento” (Feitosa, 2021, p. 7). Essa maneira de filosofar, afirma o autor, não renuncia à tradição filosófica ocidental, mas entende que há outras formas de se fazer filosofia, formas essas que geram não necessariamente um processo de transformação de seus partícipes em filósofos, mas a inclusão deles no campo.

Todavia, vale fazer a ressalva: dizer da criação de uma filosofia pop não quer dizer que trataremos a filosofia como uma discussão de boteco ou um debate sem nexos, afinal, “a filosofia tem horror a discussões” (Deleuze; Guattari, 2010, p. 37). É sempre bom lembrar que “a troca de opiniões (doxa) sobre um assunto da atualidade nada tem a ver com o diálogo filosófico que produz filosofia (episteme)” (aspis, 2004, p. 43). Trata-se, antes, de pensar nosso contexto para produção de uma filosofia mais parecida conosco, que sai de nossas entranhas. Rigorosa, conceitual, mas aberta às potencialidades que podemos criar diferente do que já é pensado. É liberdade de criação, “sair da barra da saia”, aprender a voar. Saber que, após um voo, sempre poderemos pousar nos conceitos já constituídos, afinal “precisamos promover novas formas de subjetividade, recusando o tipo de individualidade que se nos impôs durante vários séculos” (Foucault, 2014b, p. 128).

Inspirado na proposta de Feitosa, eu proponho o modo de filosofar a partir do que chamo de “filosofia-gambiarra”. Por gambiarra entende-se “um misto de saber técnico, imaginação e insubordinação, fundamental para resolver emergências” (Feitosa, 2021, p. 8). Torres (2016, p. 35) também nos ajuda a pensar uma filosofia feita por nós, os comuns, quando nos lembra que “o saber, o pensamento efetuado na arquitetura popular é um pensamento selvagem que nos ensina que é possível dar um jeito, fazer uma gambiarra, se virar para sobreviver.” A filosofia-gambiarra seria uma prática filosófica que se inspira na criatividade, na adaptabilidade e na insubordinação que caracterizam as gambiarras. A filosofia-gambiarra valoriza o pensamento que emerge de situações concretas, usando os recursos disponíveis para criar novos caminhos filosóficos. Não se trata de pensar num plano ideal, mas de enfrentar à realidade com engenhosidade.

Assim como a gambiarra questiona e contorna normas técnicas, a filosofia-gambiarra questiona a rigidez das tradições filosóficas, promovendo um diálogo crítico com o cânone e se abrindo a vozes marginalizadas ou não convencionais, “essa potência de uma filosofia popular,

vagabunda, que se recusa a pertencer a qualquer senhor colonial que lhe diga que a coisa deva ser apenas de um jeito” (Nascimento, 2020, p.10). Inspirada em saberes populares, a filosofia-gambiarra reconhece a potência filosófica do cotidiano, onde o pensamento emerge para dissipar a binaridade do universal e do singular e dialogar com a cultura vivida. Em suma, não há a possibilidade de uma filosofia-gambiarra sem o aporte da experiência e do corpo, sem uma manifestação contra o logos fechado em si mesmo.

3 DESLIGUEM OS DISPOSITIVOS, CRIEM A SI MESMOS.

*Temos que produzir alguma coisa que ainda
não existe e que não sabemos o que será.*

Michel Foucault

Há forças que não se veem, mas moldam; forças que não batem à porta, mas já estão sentadas à mesa quando chegamos. Quando dou aula em uma sala improvisada de um cursinho popular, quando olho nos olhos dos meus alunos — sendo a grande parte jovens negros, periféricos, trabalhados pela pressa e pela escassez —, percebo que há algo a mais ali do que apenas a vontade de aprender. Há um campo inteiro de normas, discursos e silenciamentos que os precedem, mas há, também, expectativas. Há um mundo que tenta dizer a eles o que podem ser, ou pior, o que não podem: é nesse mundo que fazem sentido os dispositivos que Foucault denuncia. Eles não são conceitos soltos no ar, e sim carne, osso e concreto: são “práticas elas mesmas, atuando como um aparelho, uma ferramenta, constituindo sujeitos e os organizando” (Dreyfus; Rabinow, 1995, p. 135).

Logo, o dispositivo está no currículo que exclui, na burocracia que cansa, na prova que mede e na meritocracia que engana. Está, ainda, nos discursos de empreendedorismo que romantizam a pobreza, na lógica religiosa que culpabiliza a vida, no controle dos corpos que querem se mover com liberdade; está, enfim, na própria ideia de “educação” como algo que se oferece a quem supostamente “falta”, tantas vezes pautada em “seu relacionamento autoritário entre professor e alunos” (Gallo, 2019, p. 140). Na sala de aula, o dispositivo se apresenta como currículo fechado, como avaliação padronizada, como conteúdo que não nos contempla. No entanto, também aparece de forma mais traiçoeira, como o professor que se acostuma ao controle ou como o estudante que internaliza o fracasso.

Estamos na era dos dispositivos. Desligue-os! Tire-os das tomadas, coloque-os no modo avião, deixem a bateria acabar. Mas cuidado: não falo apenas de celulares ou telas. Os dispositivos de que falo são mais sutis: não piscam, não vibram, mas nos moldam de maneira silenciosa e sem alardes. São como “máquinas de fazer ver e de fazer falar” (Deleuze, 1990, p. 155), que estão nos discursos que nos habitam, nas normas que nos atravessam, nas promessas que nos seduzem. Assim, desligar os dispositivos não é apenas um gesto técnico: é uma insubordinação. É, então, recusar a obediência silenciosa, é desconectar-se de qualquer perspectiva essencialista como forma de existir. Nesse sentido, “o dispositivo é tudo o que tende

a produzir uma unidade¹⁵ (informação verbal): é aquela engrenagem que coloca para funcionar as relações de saber-poder, os discursos e o governo das condutas que se instalam onde há o desejo de conduzir, de corrigir e de ajustar.

O uso da expressão “desligar os dispositivos” neste trecho não pretende instaurar uma oposição rígida ou binária entre ligar e desligar, aderir ou recusar, mas sim operar como uma imagem figurada que torna sensível a possibilidade de deixar de existir conforme os modos habituais, normalizados e previsíveis de subjetivação. Trata-se menos de um gesto técnico ou de uma retirada absoluta do campo dos dispositivos e mais de uma inflexão, de uma torção na maneira como nos relacionamos com aquilo que nos governa e nos captura, criando, a partir daí, outras formas de experiência e de invenção de si. Ao recorrer a essa metáfora do “desligar”, procuro evocar a disposição de desativar o automatismo das normas e das promessas que nos atravessam, não como fuga total ou recusa integral, mas como abertura de brechas pelas quais possam passar modos de vida que escapem à pretensa normalidade.

A educação é, portanto, um dispositivo, e Foucault nos lembra que “todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo” (2014, p. 41). Nessa toada, o primeiro passo para desligar os dispositivos e efetivar uma tentativa de autocriação nas aulas de filosofia é abrir mão da “forte dependência de um modo de pensamento antropológico” (Larrosa, 1994, p. 36) que insiste em nos essencializar.

Quando entendemos que o processo educativo não é neutro e que, além disso, é pautado pela veiculação de essências, identidades e normalizações, percebemos que nas práticas educativas modernas há o sujeito clássico, de existência a priori e que precisa se educar para proclamar a ode à razão. Então, “a educação vai ser pensada justamente como as ferramentas que vão lapidar esse sujeito, que vão educar esse sujeito, fazer que ele seja aquilo que ele é” (Gallo, 2010, p. 9) – isto é, trata-se de um processo educativo que pressupõe que o “sujeito-estudante” tem uma essência pré-existente a ser revelada, como se a educação apenas “lapidasse” o que ele já é em si.

No entanto, essa ideia é limitada, pois ignora que o sujeito é histórico, relacional e constituído socialmente, ou seja, ele não possui uma essência fixa, mas se forma no tempo, nas relações e nas lutas simbólicas e materiais em que está inserido e, por isso, “não há lugar para metanarrativas e para expressões do tipo “natureza humana” e “a história da Humanidade” (Veiga-Neto, 2007, p. 19). Levando isso em consideração, precisamos dizer “não!” a esse

¹⁵Informação fornecida pelo professor Dr. André Favacho, durante a aula da disciplina “PROCESSOS E DISCURSOS EDUCACIONAIS III: Estéticas das Dissidências”, na UFMG, em 21 de setembro de 2023.

processo essencialista de educar. A educação e, em nosso caso, as aulas de filosofia não devem ser pensadas a partir do marcador do “sujeito-estudante-essência”: devem, então, perceber o sujeito-estudante como uma entidade historicizada e que chega à sala de aula como um indivíduo que não é isento de toda circunstância histórica: é justamente por isso que pode se criar e inventar, ao invés de se revelar.

Dessa maneira, desligar os dispositivos significa resistir quando se criam outros modos de se ensinar filosofia, divergindo do tradicional “quadro e giz”: é ensinar filosofia como experiência de pensamento – não como mera especulação, mas, “pelo contrário, multiplicá-lo em seus usos, testá-lo, vesti-lo, ver se serve, se cai bem” (Trindade, 2018). Não é “educar para o mercado”, valendo-se da educação como uma proposta meramente bancária, que “se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador, o depositante” (Freire, 2022b, p. 80), e sim partir das vivências do estudante, enxergando-o para além de um “futuro vestibulando”. É necessário entender que, ao ensinar filosofia, aquela aula pode ser um lugar aberto ao pensamento criativo de si mesmo.

Entretanto, obviamente, “isso ocorre apenas se a aula não está constituída como um espaço para produzir especialistas na disciplina” (Larrosa, 1994, p. 50), e, de fato, não pretendemos que de nossas salas saiam filósofos especialistas, mas pessoas que se utilizam da filosofia para fazerem-se no mundo e em relação a ele. A aula se torna, dessa forma, quase uma “bula”: “filosofia: modo de usar (ou não)”, desenhando-se como a feitura de uma escrituração que é, ao mesmo tempo, coletiva e pessoal: o sujeito se torna um palimpsesto¹⁶ em que as ideias, palavras e sentimentos não são escritos em pergaminhos, mas registrados em si mesmo, no corpo, na carne, na vida cotidiana.

Trata-se, por fim, de um registro daquilo que, durante as aulas, percebe-se o que aumenta a potência de agir ou não. Nesse sentido, seguindo Espinosa, entendemos a potência de agir como a capacidade de ser afetado de modos que ampliem nossa força de existir. A aula não é só transmissão de conteúdos, mas um espaço para perceber quais encontros e ideias nos tornam mais potentes e quais nos enfraquecem. Filosofar, assim, é experimentar o que nos faz crescer, pensar e viver de outras maneiras, registrando no corpo e na vida aquilo que aumenta nossa capacidade de agir no mundo.

Dizemos: para que haja a possibilidade de criação de si de nossos estudantes, é preciso que se desligue esse dispositivo educacional moderno o qual, ao priorizar as identidades,

¹⁶Palimpsesto é um manuscrito que foi reutilizado, tendo seu texto original apagado ou raspado para dar lugar a uma nova escrita. O termo é frequentemente usado de forma metafórica para indicar camadas de sentido, memórias ou histórias sobrepostas em um mesmo corpo, território ou discurso.

sanciona a morte da criação inventiva e, ao abrir mão do corpo e das sensações, apenas enaltece um racionalismo ocidental logo-centrado. É necessário, portanto, um deslocamento – isto é, ser como um “professor-vírus” (aspis, 2015), aquele professor que, em vez de formar, trans-forma; em vez de ensinar, provoca; e em vez de conduzir, contagia com o desejo de pensar e criar novos modos de existência.

Deve-se, então, ensinar filosofia considerando que não se visa a formação de sujeitos moldados por padrões pré-definidos, e sim a deformação desses padrões, permitindo que os estudantes se tornem sujeitos históricos e singulares, capazes de “assumir a criação como motor do viver, atentos para reconhecer e desviar das governamentalidades que são impostas a cada dia” (aspis, 2015, 248). Em síntese, para termos a oportunidade de um ensino de filosofia que de fato possibilite – a seus participantes – a criação de uma nova vida, precisamos, de antemão, liberarmos-nos do dispositivo educacional moderno vigente.

É importante salientar que essa libertação não se apresenta como um processo linear ou definitivo, mas antes como uma dinâmica marcada por avanços, recuos e contradições. Compreendida como criação de novas formas de vida, ela não ocorre de maneira automática, tampouco corresponde a uma simples transição de um pólo a outro, como se bastasse abandonar uma condição para instaurar imediatamente outra. Trata-se, antes, de um movimento contínuo de invenção de si mesmo que, inevitavelmente, esbarra em novas capturas, imposições e limites.

Por isso, libertar-se é, ao mesmo tempo, aprender a conviver com essas forças que buscam domesticar ou neutralizar o que se construiu e sustentar práticas cotidianas de resistência que se recriam a cada tentativa de captura. Nesse sentido, pode-se compreender a libertação como um processo de re-existência, no qual a criação de brechas de liberdade não implica instaurar um estado puro de autonomia, mas cultivar modos de vida que se reinventam permanentemente diante das condições que os constroem.

Inspiremo-nos na metáfora proposta por Oswald de Andrade que “só a antropofagia nos une socialmente, economicamente, filosoficamente” (2017, p. 49). Ressaltamos que a antropofagia é uma metáfora que significa “devorar o outro para reinventá-lo”, um gesto de apropriação crítica. No “*Manifesto Antropofágico*” (1928), o modernista propõe que o Brasil não deve simplesmente copiar a cultura europeia, mas simbolicamente ingeri-la, digeri-la e transformá-la em algo novo, próprio, brasileiro. Aqui, propomos, inspirados em Andrade, devorar o dispositivo moderno educacional vigente, a fim de recriá-lo com sabores e sons diversos, proporcionando que o ensino de filosofia também opere de forma antropofágica. Pode-se apropriar-se criticamente dos saberes filosóficos canônicos, não para apenas repeti-los, mas para recriá-los à luz das experiências vividas pelos estudantes.

A filosofia, nesse contexto, deixa de ser um saber supostamente neutro e universal e passa a ser tensionada, contaminada e reinventada pelas marcas do território, pelos afetos, pelas violências e potências que atravessam os corpos em sala de aula, sendo um ato insurgente “contra todos os importadores de consciência enlatada” (Andrade, 2017, p. 51). Ensinar filosofia, aqui, é devorar Platão com funk, Foucault com fé, Nietzsche com negritude: é fazer da filosofia uma prática viva, situada e criativa. Como um professor-vírus, tal como propõe aspis (2015), significa operar uma contaminação no sistema: introduzir fissuras, instabilidades, desejo de pensar; em vez de enaltecer identidades fixas, é necessário propor deformações, aberturas e reinvenções.

Afinal, a importância disso ao ensinar filosofia na educação popular implica romper com a pretensão de neutralidade e universalidade que historicamente marcou esse campo. Ao propor uma contaminação criativa entre Platão e o funk, Foucault e a fé, Nietzsche e a negritude, afirma-se a potência de um pensamento situado, capaz de dialogar com experiências e saberes marginalizados. Assim, a prática filosófica torna-se um espaço de fissuras, de reinvenção e de criação de sentidos que escapam às identidades fixas e produzem novas formas de existir. É nesse gesto antropofágico e viral que se pode constituir a sala de aula como um território fecundo para criar-se a si mesmo.

Contudo, o que é, então, criar-se a si mesmo? Criar-se é inicialmente uma luta imediata. Foucault, em *“O sujeito e o poder”*, traz essa noção para nos dizer sobre as lutas cotidianas, corriqueiras, próximas a nós. São lutas que “não procuram o ‘inimigo número um’, mas o inimigo imediato” (2014b, p. 122). Isto posto, justamente por ser uma luta imediata, contra os tentáculos da governamentalidade que insistem em nos conduzir hoje, o filósofo aponta que essa luta não é algo que vislumbra o futuro – aos moldes de uma revolução vindoura –, e entende que as resoluções de nossos problemas residem no hoje. É, sobretudo, uma luta contra o “governo pela individualização” e não contra o indivíduo, ou seja, uma luta por novas formas de subjetividade.

Assim, Foucault destaca que as lutas imediatas da atualidade, no fim, giram em torno da questão de procurar entender quem somos nós. Em Foucault, essa criação de si não é uma volta ao “eu” essencial, ao sujeito profundo ou à identidade pronta “que ignora quem nós somos individualmente” (Foucault, 2014b, p. 123). Essa recusa ativa da sujeição que nos é imposta é uma prática, uma estética, um cuidado e, acima de tudo, um gesto ético. Criar-se é arte política. Não se trata de se libertar de todo poder, porque isso seria imaginar um mundo sem relações, o que é impossível, mas de se mover dentro dessas relações de poder, de tensioná-las, de deslocá-las e de inventar modos de ser que não estavam previstos nem permitidos – e nisso entra a

resistência.

Foucault (2021) salienta que onde há poder, há resistência, a qual não está fora do poder, não é seu oposto puro: é, portanto, sua contraparte inevitável. A resistência está nos corpos que se recusam a dobrar-se, nos discursos que desafiam a norma, nos silêncios que recusam o sentido imposto. Na sala de aula da educação popular, a resistência pulsa nos corpos cansados que insistem em aprender, nos olhos atentos de quem já ouviu que “não tem futuro”, no aluno que, ao filosofar, entende que pode pensar o mundo e não apenas sobreviver a ele. Quando um estudante diz: “nunca pensei nisso assim”, ali nasce um desvio, uma fresta, um caminho para a invenção de si, invenção essa que precisa entender que, assim como as relações de poder, a resistência precisa ser “tão inventiva, tão móvel, tão produtiva quanto ele, que, como ele, venha de “baixo” e se distribua estrategicamente” (Foucault, 2021a, p. 360).

Criar-se é “a luta contra as formas de sujeição – contra a submissão da subjetividade – que prevalece cada vez mais” (Foucault, 2014b, p. 124) e resistir aos modos de subjetivação que nos querem úteis, dóceis, produtivos, culpados. É fazer da própria existência uma obra inacabada – é o filosofar não como saber propedêutico, mas como pensamento livre – e, assim, reinventar os modos de ser, mesmo sob a vigilância dos dispositivos.

Nessa esteira, Foucault aponta a possibilidade de resistir a essas governamentalidades dominantes, criando outras formas de conduzir-se, portanto, definimos¹⁷: criar-se a si mesmo é *contraconduta*. As batalhas que travamos em nossas lutas diárias contra os modos de vida naturalizados e as várias formas de resistências que criamos – tudo isso passa pelo crivo da *contraconduta*. A *contraconduta* é o verdadeiro criar-se a si mesmo. Criar-se a si mesmo, nesse terreno que é sempre atravessado por saberes, poderes, normas e dispositivos, exige mais do que vontade: demanda gesto, prática, invenção e uma “*contraconduta* no sentido de luta contra os procedimentos postos em prática para conduzir os outros” (Foucault, 2008, p. 266).

É nesse ponto que a *contraconduta* se revela: não apenas como recusa mas como ação exímia de existência, a partir “da utilização permanente de elementos táticos pertinentes na luta antipastoral” (Foucault, 2008, p. 283). *Contraconduta* refere-se, portanto, a um movimento dentro das dinâmicas de poder que possibilita novas formas de agir ao recusar não o ato de governar em si, mas as maneiras pelas quais os indivíduos são conduzidos, sendo “a possibilidade de atuar como sujeito agente da própria subjetivação a partir de outro modo de condução que não aquele da obediência integral e incondicional”. (Candiotto, 2013, p. 110). Logo, trata-se de uma ampliação da ideia de resistência – tal como a noção de poder foi

¹⁷Mesmo que brevemente, nunca de maneira definitiva. Apostamos no “*panta rei*”, no “tudo flui” heracletiano.

expandida por Foucault – ou mesmo de uma resistência de outra ordem, considerando-se a multiplicidade das relações de poder. Assim, as contracondutas se relacionam com a governamentalidade do mesmo modo que a resistência se vincula ao poder.

Além disso, Foucault, em suas análises sobre o governo dos homens em “*Segurança, Território, População*”, introduz essa ideia potente de contraconduta: de início, já nos apresenta a palavra “dissidência”, e posteriormente as diferencia. O autor, ao falar sobre o movimento intelectual que se opunha ao sistema comunista, na URSS, os “*inakomysliachtchie*” (ou “os que pensam de outra maneira”), aponta que a dissidência é justamente a recusa de ser conduzido por outrem; é uma ação que tem por objetivo dispensar “um poder que se atribui por encargo conduzir, conduzir os homens em sua vida, em sua existência cotidiana” (Foucault, 2008, p. 264).

A dissidência, ressalta o filósofo, é uma luta contra os efeitos pastorais. Todavia, Foucault faz uma ressalva, chamando atenção para a possibilidade de adjetivação que a palavra dissidência pode trazer, “porque de ‘dissidência’ vem ‘dissidente’, ou o inverso, pouco importa – em todo caso, faz dissidência quem é dissidente” (Foucault, 2008, p. 266); em contrapartida, quem age pela contraconduta não é um “contracondutor”. A impossibilidade de se adjetivar a palavra é uma importante chave de leitura, que nos mostra que a contraconduta está inerentemente nas práticas, nos atos – atos de contraconduta. Ademais, levando em consideração toda a filosofia foucaultiana, podemos entender que adjetivar um sujeito, por vezes, proporciona a ele uma identidade, questão essa que é fortemente rechaçada pelo filósofo.

Portanto, não se trata estritamente de uma resistência ou uma dissidência, mas é outro tipo de condução de si, afinal “a resistência trata do âmbito coletivo das ações, ao passo que a contraconduta está no âmbito do particular, das ações individuais do sujeito¹⁸” (informação verbal). Assim, o sujeito não pretende destruir o poder, mas sim criar uma dobra nele e “não ser governado assim, por esses, em nome desses princípios, em vista de tais objetivos e por tais processos, não assim, não por isso, não por eles” (Foucault, 2015, p. 34). A contraconduta é, então, um gesto filosófico e político, um “não” que abre caminho para um “e se?”. É o estudante que se recusa a aceitar a régua que mede sua inteligência pelo desempenho em provas, a estudante que não quer mais apenas “vencer na vida” mas repensar o que é “vencer” e o que é “vida” e experimentar outro jeito de viver. Nos contextos da educação popular, a contraconduta aparece como transbordamento. Acontece, pois, quando os corpos aprendem e se narram,

¹⁸Informação fornecida pelo professor Dr. André Favacho, durante a aula da disciplina “PROCESSOS E DISCURSOS EDUCACIONAIS III: Estéticas das Dissidências”, na UFMG, em 31 de agosto de 2023.

quando os estudantes passam a filosofar a partir da própria vida e não apenas sobre autores distantes. Ali, a filosofia não é mais uma disciplina: é uma prática cuja liberdade de pensar de outras maneiras (Foucault, 2008) é o mais relevante.

Pensar coisas diferentes da mesma maneira é operar dentro da lógica da reprodução travestida de novidade – lógica essa que sustenta o mercado e captura até mesmo os discursos mais progressistas. Trata-se de uma falsa inovação, que mantém intocada a estrutura do pensamento e das práticas. É o que se observa, por exemplo, quando se substitui o livro didático por um tablet – mas se mantém uma pedagogia verticalizada – ou quando uma marca lança uma peça de roupa dita “sustentável”, mas preserva o mesmo modelo de exploração do trabalho e de exclusão de corpos.

Essa mesma lógica se revela no “novo capitalístico”, no qual mudanças – como a atualização anual de celulares ou a inclusão simbólica de pessoas negras em campanhas publicitárias – disfarçam a permanência dos mesmos dispositivos de poder. Em contrapartida, criar outros modos de pensar implica romper com essas formas dadas e abrir-se à invenção do que ainda não foi codificado. É o que se realiza, por exemplo, nas práticas de educação popular, em que o saber não é transmitido, mas construído em diálogo com as vivências dos sujeitos; ou nas produções culturais periféricas, como o *slam*¹⁹ e o rap de resistência, que, além de trazerem novos conteúdos, inventam outras formas de existir, de narrar e de ocupar o mundo.

É o que se realiza, por exemplo, nas práticas de educação popular, em que o saber não é transmitido, mas construído em diálogo com as vivências dos sujeitos. Isso acontece por meio de metodologias participativas, rodas de conversa, produção coletiva de materiais e atividades que partem das histórias, dos territórios e das urgências de quem aprende, deslocando o estudante da posição passiva de receptor para a de protagonista do conhecimento.

Da mesma forma, as produções culturais periféricas, como o slam e o rap de resistência, não apenas oferecem novos conteúdos, mas criam linguagens próprias, modos de narrar a si e de nomear as opressões, possibilitando que cada participante experimente outras formas de existir. Essas práticas fomentam a criação de si mesmo porque ativam a capacidade de pensar criticamente sobre a própria condição, elaborar sentidos singulares para a experiência e afirmar identidades que escapam aos estereótipos impostos, produzindo subjetividades potentes e afirmativas.

Por isso, pensar a contraconduta – que aqui está amparada pelo pensamento filosófico

¹⁹*Slam* é uma competição de poesia falada em que poetas apresentam textos autorais de forma performática, geralmente abordando temas sociais e políticos. No Brasil, tornou-se uma potente ferramenta de expressão periférica e resistência.

como potência propulsora – não se trata de pensar um “barulho vazio”, e sim de apostar na criação de si como prática política. Haja vista que “governar, é estruturar o campo de ação eventual dos outros” (Foucault, 2014b, p. 133), a contraconduta é quando o sujeito assume a prerrogativa de ser para além de mais uma ovelha conduzida pelo pastorado da governamentalidade, tornando-se aquela ovelha que foge do rebanho, que se pergunta: preciso mesmo ser assim? Preciso seguir essa forma de vida que me prometeram? Há outros modos de existir? E há. Há sempre. Há contraconduta quando se escolhe não performar aquilo que esperam de você, “contraconduta como desejo de não ser governado” (Rago, 2025). É um modo de agir e dizer: conduzo-me como eu quero.

Trata-se, portanto, de afirmar uma forma de existência que não se limita a reproduzir valores herdados ou a obedecer passivamente aos discursos que regulam os modos de ser. Conduzir-se segundo o que se pensa criticamente implica um movimento de transvaloração, isto é, de questionar e reinventar os critérios pelos quais se mede o que é bom, justo ou desejável. Esse gesto não nasce de um simples desejo de ser diferente, mas da necessidade de habitar a própria humanidade em sua potência criadora: pensar por si mesmo, escolher, experimentar e agir conforme princípios que se elaboram na experiência. Re-existir é justamente isso retomar, a cada captura, a coragem de reconstruir sentidos e de fazer da própria vida uma obra singular.

Criar-se é contraconduzir-se e contraconduzir-se é, antes de tudo, criticar – não como negação amarga, mas como arte da inquietação. Foucault (2015) nos mostra que a crítica é a atitude que se pergunta: por que somos assim? Por que somos governados dessa maneira? O que nos faz aceitar certos modos de viver como se fossem os únicos possíveis? A crítica, então, é o estopim da contraconduta como criação de si. Desmonta, conseqüentemente, os andaimes invisíveis que sustentam o edifício da normalidade, e consiste em “certa maneira de pensar, de dizer e agir, uma certa relação com o que existe, com o que se sabe, com o que se faz, uma relação com a sociedade, com a cultura, também com os outros” (Foucault, 2015, p. 31).

Em seu texto “*O que é a crítica?*”, Foucault (2015) afirma que a crítica é a arte de recusar a obediência automática, [...] é a arte da “insubmissão voluntária, a da indocilidade refletiva” (Foucault, 2015, p. 35). A crítica nos moldes foucaultianos, aliada a modos de viver em contraconduta como meio de criar-se a si mesmo, é um corte na governamentalidade, no governo da condução das condutas, é a criação de si; é desligar, mesmo que por lapsos, o dispositivo das “máquinas de sujeição” e “porquanto a relação subjetiva com essas normas não será previsível nem mecânica. A relação será ‘crítica’ na medida em que não se conformará com nenhuma categoria dada” (Butler, 2013, p. 166).

A crítica, portanto, aparece como estranhamento e não como um pensamento aos moldes iluministas, o qual, ao universalizar uma razão abstrata e descolada das existências concretas, ignora os saberes produzidos nas margens e que, com sua pretensa neutralidade, serviu muitas vezes como instrumento de colonialismo, apagando modos outros de viver e pensar. Desse modo, a crítica surge como um movimento crítico em que “a habilidade de pensar é marca de cidadania responsável” (hooks, 2020, p. 45). Ou seja, desponta quando o estudante questiona o que sempre lhe foi ensinado como certo, quando uma estudante percebe que a norma que a julga é também construção histórica e não destino, quando a turma se pergunta por que certas vozes são sempre citadas, enquanto outras seguem silenciadas – ali há o pensamento como atitude crítica.

A crítica transforma, então, a aula em um território de disputa simbólica, fazendo do ensino de filosofia não uma transmissão de doutrinas, e sim uma experiência de liberdade. Assim, o estudante percebe que pode pensar o mundo e, ao pensá-lo, cria-se de novo, desviando da conduta esperada e instalando a contraconduta. A crítica não é um luxo teórico: é uma ferramenta de sobrevivência para os que aprendem desde cedo que seu corpo, seu bairro e sua história valem menos.

Na educação popular, essa crítica encarnada é o que nos move: é o que nos faz transformar o conteúdo em diálogo, o autor em provocação, a sala de aula em território de criação, porque se entende ali que “ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra. Não posso estar no mundo de luvas nas mãos apenas constatando” (Freire, 2022a, p.75). Ao ensinar filosofia, trata-se “de recusar as formas dadas, uma vez que estas já não servem” (aspis, 2017, p. 66) e de buscar oferecer as ferramentas para que cada um possa criar sua contraconduta. Afinal, a crítica é isso: uma ética da inquietação, um modo de olhar para o mundo com olhos que não se acostumam. E, talvez, o maior gesto de liberdade seja esse: criar-se a si mesmo, criticando o que nos quer prontos. Criar-se a si mesmo como quem se resgata de dentro do regime que o nomeou; criar-se a si mesmo como quem diz: “não me conduzirei assim – serei outra coisa, outro corpo, outro nome, outra história”.

Em Foucault, a atitude crítica atrelada à contraconduta não é uma simples recusa ou negação do poder, mas um gesto ético-político que interfere nas condições históricas que nos constituem como sujeitos, pois, no fim das contas, “a experiência que fazemos de nós mesmos nos parece ser, sem dúvida, o que há de mais originário” (2022, p. 28). Essa atitude de uma outra conduta, fomentada pela crítica aos moldes foucaultianos, suspende as formas naturalizadas de pensar e agir, criando um espaço de indeterminação que torna possível a emergência das práticas de resistência que não se limitam à oposição e que experimentam

outras formas de existência, que definem para si mesmas outros modos de conduzir-se – “aí está a beleza do conceito: fugir, mas criar alguma coisa no caminho. Fazer fugir, mas se ocupando de abrir espaço para novas possibilidades de existência” (Trindade, 2020). Nesse sentido, a contraconduta como um criar-se se torna brecha nos tecidos da governamentalidade e seus dispositivos, permitindo que novos modos de vida possam ser ensaiados a partir da recusa ativa das normas que governam os corpos e os desejos.

A educação popular pode ser, nesse sentido, um campo fértil de contracondutas, porque podemos pensá-la como um território de fomento à atitude crítica e à contraconduta, uma autêntica “pedagogia engajada”. Partindo do que bell hooks chamou de práxis, influenciada pelo pensamento freiriano, o processo educativo deve ser “um agir e refletir sobre o mundo” (2017, p. 26), uma educação que leva em consideração os que foram deixados de fora e, por isso mesmo, carrega a força de imaginar – e de praticar – outras formas de ensinar, de aprender, de viver: é uma “educação libertadora que liga a vontade de saber à vontade de vir a ser” (hooks, 2017, p. 32).

A educação, quando comprometida com a emancipação, pode funcionar como prática de contraconduta, abrindo brechas nos dispositivos de controle que regulam corpos e subjetividades. Ao valorizar a experiência, a escuta e o dissenso, a educação popular pode tornar-se um espaço de invenção de si e de resistência aos modos de sujeição. Nesse sentido, educar é também desobedecer: é formar sujeitos capazes de reinventar sua existência frente aos imperativos do neoliberalismo, do racismo e de outras formas de dominação.

Isso posto, por que necessitamos resistir? Devemos resistir porque fomos capturados e, por isso, “sem dúvida, o objetivo principal, hoje, não é descobrir, mas recusar o que nós somos” (Foucault, 2014b, p. 128). Precisamos resistir porque há forças que nos governam antes mesmo que saibamos quem podemos ser (sendo); porque a governamentalidade nos quer ajustados, produtivos, dóceis, resignados; porque a neutralidade nunca existiu; porque o que parece ordem é, na verdade, disciplina e o que parece cuidado é, muitas vezes, vigilância. Resistir, então, não é opção: é questão de sobrevivência, porque mesmo rodeados de dispositivos que tendem a nos produzir e a nos matar fisicamente ou de modo simbólico, “a gente combinamos de não morrer” (Evaristo, 2016, p. 99), principalmente para aqueles cujos corpos e histórias já foram marcados pelo racismo, pelo elitismo, pelo colonialismo. Para esses – para nós –, a contraconduta é continuar existindo de outro jeito – é rasurar os roteiros escritos por mãos que nunca nos ouviram.

Mas que fique claro: isso não é fácil. Não se tem uma receita, um manual ou um “modo de fazer” para criar-se a si mesmo. Quando falamos de contraconduta, trata-se de ações feitas

no cotidiano da vida e muito pouco de um conceito acadêmico estanque em teorias filosóficas; portanto, como aponta Foucault (2016), criar-se a si mesmo é o mesmo que tatear. A contraconduta é empreendida por cada sujeito: cada um deve saber onde se criar, onde se “palimpsestar”. Logo, não será Foucault – e muito menos essa pesquisa – que dirá o que se deve fazer para executar uma contraconduta. Será o próprio sujeito que deverá “[fabricar] alguma coisa que serve, finalmente, para um cerco, uma guerra, uma destruição” (2016, p. 69), afinal de contas, cada um sabe “onde o calo aperta” – como diria minha amada avó – e pode, então, criar-se dentro das suas condições. É, afinal de contas, uma relação de si para consigo mesmo.

Portanto, a contraconduta é a ação de “alguém que não ‘fugiu’ de seu direito de ser plenamente livre mesmo estando ‘amarrado’ na tradição à qual pertence” (Munduruku, 2022, p. 55): é ação como criação de si. Não basta pensar diferente, é preciso viver diferente – “é preciso nos livrarmos de nós” (Foucault, 2014b). É preciso encarnar essa diferença nas mínimas práticas: no gesto de ouvir, no modo de formular uma pergunta, na coragem de interromper o que está posto para perguntar “por que isso é assim?”. Criar-se a si mesmo, então, não é um luxo filosófico, mas trabalho e prática. É gesto político. É, justamente por isso, urgente, pois “precisamos promover novas formas de subjetividade, recusando o tipo de individualidade que se nos impôs durante vários séculos” (Foucault, 2014b, p. 128).

Assim, ou nos criamos a partir das nossas próprias dores, alegrias e territórios, ou seremos moldados, em silêncio, para caber nos moldes de um mundo que não nos quer inteiros. Por isso, resistimos; por isso, contraconduzimos, porque há vida onde disseram que só havia carência. Há pensamento onde disseram que só havia repetição e há potência onde quiseram instalar o fracasso. A contraconduta é o corte no circuito do controle, um ato de insubmissão que desliga os dispositivos que nos cercam, nos silenciam e nos domesticam, tornando pensável e vivível outra forma de estar no mundo.

3.1 Subalternizar para governar

Ou nós produzimos saberes que nos subjugam, ou nós produzimos saberes insurgentes

Sueli Carneiro

Os sujeitos com os quais se constroem essa pesquisa são estudantes da educação popular, oriundos, em sua maioria, das periferias urbanas, marcados por experiências de exclusão social, racial e educacional. Esses sujeitos, na medida em que suas existências desafiam as normas hegemônicas de comportamento, de saber e de presença nos espaços

institucionais, carregam marcas de resistências cotidianas e modos próprios de estar no mundo, que tencionam os padrões impostos pelo racismo estrutural, pelo neoliberalismo e pela colonialidade.

No contexto da educação popular, os corpos que ocupam a sala de aula são, de modo geral, corpos que carregam a marca da diferença em relação ao modelo hegemônico de sujeito, constituindo um grupo que “não possui voz ou representatividade, em decorrência de seu status social” (Figueiredo, 2010, p. 84). Jovens negros, moradores das periferias, LGBTQIAPN+, filhos de trabalhadores precarizados, mães adolescentes, pessoas com deficiência, estudantes com trajetórias escolares interrompidas ou marcadas pela exclusão: são esses os corpos que aprendem e ensinam nesse espaço.

Nesse contexto, esses sujeitos, que foram assujeitados em subjetividades subalternizadas²⁰ – isto é, são grupos que não se encaixam nas normas de gênero, raça, classe e sexualidades instituídas e que, por isso, são marcados como desviantes ou disfuncionais – têm como resultado de sua subalternização a “condição do silêncio” (Figueiredo, 2010, p. 85). Assim, a escolha da expressão “subjetividades subalternizadas” nesta pesquisa é um gesto conceitual e político, pois se refere à condição de sujeitos que são deslocados, preteridos em uma posição inferior dentro da estrutura social, sendo marginalizados e não ouvidos por “uma violência normalizadora” (Mombaça, 2021, p. 22).

Assim, nomear subjetividades como “subalternizadas” é reconhecer que determinadas existências, atravessadas por marcadores de raça, classe, gênero, sexualidade e território, são sistematicamente excluídas da condição de enunciação plena no espaço social, no qual se nega o “reconhecimento de sujeito da história e o próprio direito a um projeto histórico totalmente próprio” (Figueiredo, 2010, p. 90). Logo, não se trata de uma identidade fixa ou essencial, mas de uma posição relacional dentro das estruturas históricas de poder e saber.

Inspirada na crítica da filósofa Gayatri Spivak (2010) – especialmente ao perguntar “*pode o subalterno falar?*” –, a escolha desse termo aponta para sujeitos cujas experiências e vozes foram historicamente silenciadas, negadas ou capturadas por discursos dominantes, não sendo “apenas como uma palavra clássica para o oprimido, mas como representação aos que não conseguem lugar em um contexto globalizante, capitalista, totalitário e excludente” (Figueiredo, 2010, p. 85). A subalternidade, nesse sentido, não é sinônimo de passividade, e

²⁰Para me utilizar desse conceito, levo em consideração os Estudos Subalternos (*Subaltern Studies*), um campo de pesquisa crítica surgido na Índia, na década de 1970, com o objetivo de repensar a história, a política e a cultura a partir da perspectiva dos grupos marginalizados — aqueles situados “abaixo” na hierarquia social, econômica e política.

sim a inscrição de um corpo num campo de forças que o impede de ser reconhecido como produtor legítimo de saber, discurso e existência. Desse modo, Spivak (2010) propõe uma reflexão crítica sobre quem tem voz nos sistemas globais de poder: a autora questiona se subalternos – grupos historicamente marginalizados – podem realmente se expressar fora das estruturas opressoras do saber-poder impostas pelo imperialismo.

Na sala de aula de filosofia em territórios de educação popular, essas subjetividades subalternizadas não estão ausentes; pelo contrário, estão presentes e falantes, tensionando a própria possibilidade da experiência pedagógica. Utilizar essa nomenclatura é, portanto, denunciar e recusar o universalismo abstrato da figura do sujeito – o tal “Eu hegemônico”, como Sueli Carneiro (2023) nomeia – neutro, branco, burguês e masculino, tantas vezes naturalizado pela tradição filosófica tradicional.

Tal ato significa, ainda, afirmar que a filosofia, nesse território de educação popular, se faz com e a partir desses corpos – seus saberes, suas ausências, suas dores e suas invenções. Por isso, ao falar de “subjetividades subalternizadas”, esta pesquisa não busca reforçar estigmas, mas evidenciar desigualdades históricas e, ao mesmo tempo, assegurar a potência de subjetividades que, mesmo situadas nas margens, resistem, elaboram mundos e filosofam com o corpo todo.

Governar, então, não é apenas administrar. É produzir ao se conduzir sujeitos e classificar vidas, é distribuir valor e reconhecimento de forma assimétrica. Nessa esteira, subalternizar para governar é uma fórmula brutal mas real: corpos são empurrados para as bordas do mundo, por exclusão direta e por um processo ativo de inferiorização simbólica e material, relegando-os “à dificuldade de falar dentro do regime repressivo do colonialismo e do racismo” (Kilomba, 2019, p. 47).

Os corpos negros, pobres, periféricos, indígenas, LGBTQIAPN+ e PCDs – que pensam, que desejam, que sabem – são convertidos em ruído, ameaça ou falta, excluídos do posto de “sujeito de conhecimento” (Carneiro, 2023, p. 49). Não há governo das condutas sem antes haver a produção da diferença que legitima esse governo. Como nos ensina Foucault (2021a), o poder não reprime apenas: ele produz – e o que ele produz são corpos silenciados sob o peso de normativas racializadas, coloniais e cisheteropatriarcais, “para que se consolidem regimes de verdade dentro dos quais a subalternidade só pode ser construída como lugar de impotência – onde não há conhecimento e nem fala” (Mombaça, 2015).

Ao se subalternizar esses indivíduos, inicia-se a construção desse sujeito como um “Outro” fundamentado na ótica de um “não ser”. Sueli Carneiro (2023) – filósofa, ativista antirracista e feminista – formulou a teoria da construção do outro como não ser ao analisar os

mecanismos pelos quais o racismo estrutura as relações sociais e institucionais no Brasil. Inspirada em Foucault, a autora analisa a categoria da racialidade como um dispositivo que, em conjunto com o biopoder, efetiva “a afirmação do ser das pessoas brancas pela negação do ser das pessoas negras. Ou, dito de outro modo, a superioridade do Eu hegemônico branco, é conquistada pela contraposição com o Outro, negro” (Carneiro, 2023, p. 13).

Partindo da formulação de Sueli Carneiro (2023) sobre a construção do outro²¹ como não ser, é possível fazer uma analogia e compreender como as subjetividades subalternizadas são produzidas socialmente como aquilo que está fora do horizonte da humanidade plena, em que “a dinâmica instituída pelo dispositivo de poder é definida pelo dinamismo do Ser em contraposição ao imobilismo do Outro” (Carneiro, 2023, p. 29).

Logo, não se trata apenas de exclusão material e sim de uma operação simbólica profunda que nega a esses corpos o status de sujeitos “na medida em que o mundo como nos foi dado conhecer, é, precisamente, a infraestrutura da vida branca” (Mombaça, 2021, p. 40), ou seja, a infraestrutura do Eu hegemônico. O “não ser”, nesse contexto, não significa inexistência: consiste em uma existência desqualificada, marcada por uma ausência de reconhecimento, de escuta e de legitimidade para criar-se.

O racismo, o heteropatriarcado e o capitalismo se entrelaçam nesse processo de desumanização, operando como dispositivos de poder que fabricam o “não ser” como condição ontológica dos subalternizados. Denunciar a condição de subalternidade a partir da categoria de “não ser” permite escancarar o funcionamento de uma política da negação– negação de humanidade, de saber e de futuro –e demonstrar que “eles e elas não estão acidentalmente [nesse] lugar; foram colocadas/os na margem por regimes dominantes que regulam o que é a “verdadeira” erudição” (Kilomba, 2019, p. 53). Nesse sentido, Sueli Carneiro, ao teorizar sobre a construção do outro como “não ser”, reflete sobre como o biopoder age na manutenção da invisibilidade desses sujeitos.

A filósofa, retornando à Foucault, discute um grave problema: a biopolítica insere o racismo nos mecanismos de poder e controle do Estado. A gestão governamental se apropria da medicina, definindo quem é normal ou louco: tem-se as práticas de higienização, e por fim, a eliminação daqueles corpos considerados corrompidos por sua raça ou por sua constituição física e/ou mental. No contexto do biopoder, o racismo não é apenas uma questão de

²¹Vale ressaltar que esse “Outro” para a autora é o sujeito negro. Nessa pesquisa, tomamos emprestado o conceito de Carneiro para pensar o “Outro” a partir do marcador de “corpos subalternizados” – que inclui também negros – na tentativa de problematizar a marginalização de todo espectro de vida fora da normalização do “Eu hegemônico”.

preconceito individual, mas uma tecnologia de poder utilizada pelo Estado para hierarquizar pessoas e justificar a eliminação de grupos considerados "perigosos" ou "indesejáveis", afinal “a raça, o racismo é a condição de aceitabilidade de tirar a vida numa sociedade de normalização” (Foucault, 2010a, p. 215). O racismo perpetua uma dinâmica de conflito, em que a sobrevivência de um grupo é vista como dependente da eliminação do outro.

Nesse Estado racista, portanto, os sujeitos vistos como “a raça ruim e inferior” são deixados a morrer silenciosamente, pois, nessa nova tecnologia de poder que veicula a vida, a morte passa a ser silenciosa e dissimulada. Pensando nessa atualidade, fica evidente que este modelo biopolítico, o qual se utiliza do racismo de Estado para suprimir a raça indesejável, é extremamente presente e sutil, uma vez que “Foucault identifica o racismo como legitimador do direito de matar, que será exercido pelo Estado por ação ou omissão, de forma direta ou indireta” (Carneiro, 2023, p. 66).

Nessa esteira, Sueli Carneiro (2023) compreende que a construção do “não ser” está profundamente ligada à ação do biopoder, tal como formulado por Michel Foucault. O biopoder, ao gerir a vida das populações por meio de instituições como a escola, o hospital, o sistema judiciário e a mídia, produz classificações hierárquicas que determinam quem merece viver plenamente e quem será relegado à margem da existência. Para Carneiro, “na biopolítica, gênero e raça se articulam produzindo efeitos específicos” (Carneiro, 2023, p. 61).

A filósofa entende que a ação do biopoder sobre a população negra se dá de forma diferenciada entre homens e mulheres, embora ambos estejam submetidos a uma lógica de desumanização. As mortes de mulheres negras, conforme aponta Carneiro (2023), embora evitáveis, são naturalizadas pelo racismo e pelo sexismo estruturais, e resultam da negligência do Estado e da desvalorização de suas vidas, tratadas como descartáveis e sem importância.

A autora nos diz também que, para o homem negro, a violência é imposta como forma de subjetivação: ele é construído socialmente como perigoso e inimigo, sendo alvo constante de controle, repressão e extermínio, o que o impede de ser reconhecido como sujeito pleno. Nessa lógica, o “não ser” é o efeito direto de uma racionalidade que distribui desigualmente o valor da vida.

Diante do exposto, poderíamos pensar ainda mais além: para grupos subalternizados, a lógica que impera não é apenas a do biopoder, que regula a vida, mas a da necropolítica, como formulado por Achille Mbembe. Cabe lembrar que Foucault trouxe uma importante contribuição em seu curso de 17 de março de 1976, alertando-nos que “o racismo vai se desenvolver *primo* com a colonização, ou seja, com o genocídio colonizador” (Foucault, 2021a, p. 216). Assim, a necropolítica opera onde o biopoder já não dá conta: ela normaliza o

abandono, o encarceramento em massa, a militarização das favelas, o extermínio cotidiano como política de Estado e a colonização. Para os “não seres”, o Estado não é o gestor da vida, mas o operador sistemático da morte.

Apesar de Foucault ter “cantado a pedra”, o autor não tinha a dimensão e nem a experiência de ser um corpo que viveu a violência da colonização, logo, não poderia nos fornecer as minúcias de como essa maneira de gestar a vida – ou, preferencialmente, a falta dela – ocorre em terras colonizadas. Para tanto, Achille Mbembe, filósofo camaronês, nativo de um país colonizado que teve sua independência proclamada apenas em 1960, revela importantes reflexões acerca de como a gestão estatal da vida e da morte acontece em terras subjugadas.

Em seu ensaio “*Necropolítica*”, escrito em 2003, o filósofo não nos oferece uma definição exata do que denomina por tal, preferindo abordar a temática no decorrer de sua escrita. Matar: eis a finalidade da necropolítica. Achille Mbembe então, ao teorizar o conceito, opera uma inversão da teoria de Foucault que coloca presumivelmente a biopolítica à frente da necropolítica; afinal, para o filósofo francês, o biopoder tem por finalidade fundamental garantir a vida da população. Todavia, segundo Mbembe (2018), acontece justamente o oposto: o fundamento dos grandes Estados ditos civilizados, racionais e modernos é justamente um necropoder, esse inclusive diretamente ligado à experiência da colonização. Em todo pano de fundo dos processos coloniais, há intensamente uma política da morte, porque todos aqueles que são colonizados já são vistos como descartáveis, selvagens, irracionais e menos humanos, ou seja, são aptos para morrer. Portanto, o regime que se estabelece é um regime de extrema violência.

Para Mbembe (2018), a experiência colonial é, dessarte, a demonstração nítida de um regime de gestão da morte em que “a raça foi a sombra sempre presente no pensamento e na prática das políticas do Ocidente, especialmente quando se trata de imaginar a desumanidade de povos estrangeiros – ou a dominação a ser exercida sobre eles” (Mbembe, 2018, p. 18). Logo, a raça se torna ponto crucial para definir quem é descartável e quem não é. Na colônia, enfim, fundamenta-se o exercício do poder à margem da lei, em que as garantias de manutenção da vida são suspensas, uma vez que “as colônias não são organizadas de forma estatal e não criaram um mundo humano” (Mbembe, 2018, p. 34).

Dessa forma, as vidas da colônia são desumanizadas. Há uma perda de direitos sobre seu próprio corpo e verifica-se, sobretudo, a inexistência de um estatuto político, uma vez que “as colônias, zonas de fronteira, são a imagem da desordem e da loucura. Não somente porque lhes falte algo parecido com o Estado, mas, sobretudo, porque lhes falta a razão materializada na imagem do homem europeu” (Almeida, 2021, p. 120). Nesse contexto, a subsistência do

corpo colonizado se transforma em uma “morte-em-vida”, nos dizeres de Mbembe (2018, p.29). Isso se dá, pois, esse Estado, preparado para matar e apoiado no racismo da “descartabilidade” daquele tipo de vida, abstém-se de garantir uma realidade digna para estas pessoas.

Além disso, o filósofo camaronês expande a análise do racismo de Estado, conceito trabalhado por Foucault (2010), para pensar como certos grupos são sistematicamente expostos à morte e à precariedade extrema. O racismo que Mbembe discute na necropolítica tem raízes no colonialismo, que subjugou povos não brancos e instituiu uma lógica de extermínio e hierarquização das vidas colonizadas; afinal, como nos lembra Fanon, em terras colonizadas “as pessoas ali nascem em qualquer lugar, de qualquer jeito. E as pessoas ali morrem em qualquer lugar, de qualquer coisa” (2022, p. 35). Assim, Mbembe ressalta que a biopolítica pode até ter sido funcional na Europa, mas, nas colônias, o que sempre predominou foram as políticas de morte e descarte da vida humana, com a “capacidade de definir quem importa e quem não importa, quem é “descartável” e quem não é” (Mbembe, 2018, p. 41).

Para tanto, Sueli Carneiro demarcou a racialidade como um dispositivo que funciona embasado pelo biopoder; em contrapartida, Achille Mbembe aponta a necropolítica como razão própria de territórios colonizados. São bons marcadores, para pensarmos como a supressão da existência de grupos subalternizados se coloca em nosso contexto. Com vistas a continuar a análise, dizemos aqui – influenciados por Nego Bispo – que a luta contra o patriarcado, o racismo e o capitalismo é, sobretudo, uma luta decolonial. O colonialismo é, de fato, o grande “guarda-chuva” que abarca sob si todas essas violências paridas pela dita modernidade europeia. De tal maneira, definimos que o dispositivo que essa pesquisa insiste em desligar por meio do ensino de filosofia na educação popular é a colonialidade.

Formulada por Aníbal Quijano, refere-se à forma como o colonialismo reconfigurou o mundo em uma estrutura hierárquica e racializada – a partir do conceito de modernidade, na qual a economia e o controle do conhecimento, dos recursos naturais, da sexualidade e das subjetividades são organizados a partir de uma lógica eurocêntrica. Logo, o colonialismo é “o controle da vida das populações, portanto, se constituirá a partir da raça, do trabalho e do gênero” (Santos; Santana, 2022, p. 60), classificando os sujeitos e naturalizando a superioridade dos europeus e de seus modos de vida.

Por consequência, a colonialidade não é apenas uma herança do passado colonial: é um dispositivo do presente, um modo de governar a vida que persiste após o fim formal da colonização, infiltrando-se nas instituições, nos saberes, nos afetos e nas subjetividades. Em outras palavras, tal concepção classifica, hierarquiza, subalterniza e governa “o racismo cotidiano nos coloca de volta em cenas de um passado colonial – colonizando-nos novamente”

(Kilomba, 2019, p. 224).

Na prática, essa pesquisa pensa a colonialidade como um dispositivo no sentido foucaultiano: uma rede de discursos, instituições, práticas e afetos que organizam o campo do possível, afinal “o dispositivo tem uma função estratégica dominante” (Carneiro, 2023, p. 28) que é produzir sujeitos racializados, inferiorizados e marginalizados. Portanto, é a colonialidade que diz, por exemplo, quem pode falar, o que vale como saber, quem deve ser ensinado e quem pode ensinar – diz, sobretudo, de onde se deve falar. Por isso, grupos subalternizados, como os estudantes da educação popular, são produzidos como corpos a ensinar a obediência e o não pensamento, “essa ausência simboliza a posição da subalterna como sujeito oprimido que não pode falar porque as estruturas da opressão não permitem que essas vozes sejam escutadas, tampouco proporciona um espaço para articulação das mesmas” (Kilomba, 2019, p. 47).

A colonialidade do poder, formulada por Quijano, amplia essa análise ao situar o poder dentro de uma matriz colonial moderna, na qual a raça e o eurocentrismo operam como eixos estruturantes da dominação, em que “a Europa também concentrou sob sua hegemonia o controle de todas as formas de controle da subjetividade, da cultura, e em especial do conhecimento, da produção do conhecimento” (2005, p. 121). Relega-se aos colonizados a posição de subalternidade geopolítica, de corpos e de lugares, legitimando, por meio de suas leis, da ciência e da filosofia, seu lugar de colonizador. Dessa forma, mesmo após o fim formal do colonialismo, persistem estruturas de poder que submetem grupos subalternizados, submetendo-os a posições de inferioridade social, epistêmica e econômica.

Assim, as subjetividades subalternizadas presentes na educação popular carregam as marcas dessa colonialidade: são historicamente desautorizados como produtores de conhecimento e atravessados por práticas educacionais que perpetuam exclusões e silenciamentos. Essas sutis relações de poder assim se articulam pois, ao se subalternizar, nega-se a noção e, sobretudo, o direito de ser um sujeito e o conhecimento dessa condição. Nesse sentido, Paulo Freire aponta que o sujeito subalternizado por essa violência cruel “seria livre de atuar segundo a sua própria vontade, se soubesse o que quer, pensa e sente. Mas não sabe. Ajusta-se ao mandato de autoridades anônimas e adota um eu que não lhe pertence” (2022, p.61). Logo, compreende-se que o poder que incide sobre esses corpos não se dá apenas por mecanismos disciplinares, mas também por uma hierarquização global de saberes e existências.

É nesse ponto que a colonialidade do saber intensifica a crítica ao revelar como a modernidade eurocentrada impôs uma hierarquia global dos saberes, desqualificando epistemologias não europeias como inferiores. Primeiro, porque como nos lembra Grosfoguel, a “[...] epistemologia eurocêntrica ocidental dominante não admite nenhuma outra

epistemologia como espaço de produção de pensamento crítico nem científico” (2007, p. 35). Em segundo lugar, o saber está sempre imbricado em relações de poder que produzem verdades, conduzem condutas e criam discursos: Foucault nos lembra que “não há saber sem uma prática discursiva definida, e toda prática discursiva pode definir-se pelo saber que ela forma” (1997, p. 207). Assim, a colonialidade do saber exclui saberes ditos periféricos e internaliza, nos próprios sujeitos populares, a ideia de que seu conhecimento não tem valor. Portanto, o discurso hegemônico transmite conteúdos e produz uma forma de ver o mundo em que o saber válido é aquele reconhecido pela lógica colonial-moderna.

Nesse contexto, o saber periférico – das gambiarras existenciais, da vida “nua e crua”, da benzeção contra mau olhado ou do banho de ervas para descarrego – é desacreditado e marginalizado. Mata-se todo conhecimento que não se coaduna com o saber europeu. O epistemicídio é a última pá de cal dessa violência. Boaventura de Sousa Santos (2022), ao elaborar tal conceito, aprofunda a crítica ao colonialismo do saber, denunciando o extermínio sistemático de epistemologias produzidas por povos colonizados.

Desse modo, o epistemicídio é fruto do racismo epistêmico que se perpassa em “um conjunto de dispositivos, práticas e estratégias que recusam a validade das justificativas feita a partir de referenciais filosóficos, históricos, científicos e culturais que não sejam ocidentais” (Nogueira, 2014, p. 27), desvalorizando sistematicamente os saberes produzidos por povos não europeus, prática esta que insiste em “instituir e naturalizar em uns uma consciência de superioridade, e em outros uma consciência de inferioridade” (Carneiro, 2023, p. 99). Assim, o estudante da educação popular frequentemente chega à sala de aula silenciado por um longo processo de epistemicídio: tal silêncio não é ausência de pensamento, mas o resultado de um projeto histórico que interditou o direito de saber e de dizer.

A filosofia, quando guiada por currículos e métodos que não reconhecem os corpos, as histórias e os saberes dos subalternizados, reproduz a lógica eurocentrada do epistemicídio, silenciando vozes e apagando experiências. Nesse contexto, o filósofo Renato Nogueira ressalta que “o eurocentrismo que atravessa a filosofia, assim como os outros saberes, de modo explícito ou não, tem declarado que os espaços periféricos são palco de uma condenação natural, a incapacidade de pensar o mundo em parâmetros “adequados” (Nogueira, 2014, p. 42). Os saberes que circulam nesses espaços da colonialidade tendem a reforçar a ideia de que pensar filosoficamente, produzir ciência ou refletir criticamente são prerrogativas de sujeitos autorizados – homem branco, europeu, burguês, cristão – enquanto os estudantes da educação popular são vistos como receptores passivos.

A colonialidade do poder/saber interfere em várias esferas da vida social, individual e

coletiva, além de ser um modulador do nosso autorreconhecimento e da criação de si. Como bem nos alertou Foucault (2014c), onde há uma relação de saber, necessariamente há uma de poder e, no caso da colonialidade, não é diferente: tal relação de saber/poder cria subjetividades. Esse mecanismo sustenta a hierarquia racial e epistêmica imposta pelo projeto colonial, legitimando apenas os saberes europeus e desqualificando os demais. O epistemicídio, como efeito dessa lógica, apaga os conhecimentos de povos subalternizados, negando-lhes voz e validade. Juntas, essas forças produzem a colonialidade do ser, ao negar a esses sujeitos não só o direito de conhecer, mas também o direito de existir plenamente como humanos pensantes.

Em seguida, a noção de assujeitamento em Foucault e a colonialidade do ser, pensada por Nelson Maldonado-Torres (2008), dialogam criticamente ao evidenciar como os mecanismos de poder produzem subjetividades subalternizadas. Foucault (2014c) mostra que o poder, além de reprimir, constitui os sujeitos, moldando seus corpos, desejos e condutas através de práticas disciplinares e normativas. A colonialidade do ser, por sua vez, aprofunda essa análise ao demonstrar que, na colonialidade, a própria humanidade é negada a determinados corpos – sobretudo os negros, indígenas e periferizados –, que são produzidos como “outros” desumanizados, um regime de produção de subjetividades que “discriminam pessoas e tomam por alvo determinadas comunidades (Maldonado-Torres, 2008, p. 96).

Tal cenário corrobora a análise de Sueli Carneiro (2023), que afirma que na condição colonial há a existência do “não sujeito” – em suas palavras, o “outro como não ser”. Assim, o assujeitamento colonial dentro de um regime de verdade se faz a partir da negação ontológica do outro, em que “este ser-colonizado emerge quando poder e pensamento se tornam mecanismos de exclusão” (Maldonado-Torres, 2008, p. 89). Nessa articulação, pensar a resistência exige não só escapar aos dispositivos de controle do colonialismo, mas também reconstruir modos de ser que foram historicamente anulados.

Em resumo, o sujeito colonial se constitui no entrelaçamento das colonialidades do poder e do saber, articuladas historicamente como dispositivos de dominação que produzem subjetividades marcadas pela negação da existência plena. A colonialidade do poder, ao racializar a organização social e naturalizar hierarquias entre os corpos, estabelece quem deve mandar e quem deve obedecer; já a colonialidade do saber legitima apenas um modo de conhecer – europeu, branco, cristão –, operando o epistemicídio daqueles saberes que não se encaixam nessa matriz.

Nesse contexto, a categoria foucaultiana de poder/saber ajuda a compreender como essas relações reprimem e produzem sujeitos: o poder não é externo ao saber e o saber não é neutro – juntos, eles fabricam “verdades” sobre quem pode ser humano, quem pode conhecer,

quem deve ser governado. Logo, as subjetividades subalternizadas surgem como resultado de uma maquinaria que assujeita ontologicamente e epistemicamente, forjando uma existência marcada pela marginalização e pelo silêncio. Compreender essa construção é fundamental para desestabilizar os dispositivos da modernidade colonial e afirmar, no ensino de filosofia na educação popular, outras formas de existir, saber e resistir.

3.2 Contraconduta pelas Margens

*Quanto mais comia,
mais fome Exu sentia*

Djonga

“Quanto mais comia, mais fome Exu sentia”: a frase do rapper Djonga evoca a figura de Exu como aquele que não se sacia, que está sempre em movimento, em travessia, em abertura para o novo. Exu é potência que não se encerra, que não se satisfaz com o que lhe é dado. Essa imagem pode ser tomada como metáfora para um ensino de filosofia que se recusa à acomodação, que sente fome de descolonização, de ruptura e de recriação. Trata-se de um ensino que não quer repetir fórmulas ou apenas reproduzir autores consagrados do cânone europeu, e que almeja mais: deseja escutar os saberes das ruas, das quebradas, dos terreiros e das aldeias, deseja pensar com o corpo, com a história e com a vida dos que foram silenciados pelo epistemicídio.

Essa filosofia que sente fome, como Exu, é inquieta. Ela não está satisfeita com o que lhe ensinaram como “a verdadeira filosofia” e, por isso, busca abrir-se a outros mundos e modos de existir. Nessa jornada, emerge a necessidade da contraconduta – categoria foucaultiana que aponta para formas de resistência externas e internas aos modos de governo das condutas. A contraconduta não é simples recusa, mas criação de outros modos de ser, de pensar e de viver. Criar-se a si mesmo, nesse contexto, é instaurar desvios, invenções e insubmissões que rompem com as formas de sujeição impostas pela colonialidade. É filosofar como quem sente fome, não de mais do mesmo, mas de novas possibilidades de existência. É transformar o ensino de filosofia num gesto de travessia, em que cada aula seja também uma encruzilhada – lugar de escolha, de criação, de desobediência e de reinvenção do mundo.

Ao considerarmos o que Foucault (2014b) chamou de “luta imediata” – aquelas que se travam no nível das relações de poder que moldam os corpos, os saberes e as condutas – nós, na educação popular, reconhecemos como nossa luta imediata o enfrentamento direto à colonialidade em suas múltiplas expressões. Isso implica desafiar a produção do sujeito

colonial, forjado pela negação epistêmica e ontológica, e romper com os dispositivos que enforcam cotidianamente as subjetividades subalternizadas, pois tomamos ciência de nossa subalternização e queremos fazer dela uma travessia. Nós, assim como aponta Fanon (2022), “[descobrimos] que a pele do colono não vale mais que a pele do nativo. [Essa] descoberta introduz um abalo essencial no mundo” (2022, p. 42). Tal conclusão se dá pois dismantela a hierarquia da carne, desfaz o pacto silencioso do privilégio e abre caminho para um humano comum – insubmisso e plural.

Agimos, então, em contraconduta quando agimos em desobediência epistêmica: o que Mignolo propõe ao pensar nessa estratégia refere-se a um rompimento com as formas dominantes e hegemônicas de produção de conhecimento. Em outras palavras, é um ato de desconectar-se das estruturas de pensamento e das epistemologias impostas pelo projeto colonial, isto é, “significa desvincular-se da ilusão da epistemologia do ponto zero” (Mignolo, 2021, p. 25).

A ideia de desobediência epistêmica é justamente possibilitar que outros sujeitos tenham o poder de decidir sobre os saberes e práticas que impactam suas vidas. Na educação popular, a filosofia pode atuar como prática de desobediência epistêmica ao valorizar saberes marginalizados e produzir pensamento a partir das vivências periféricas. Assim, torna-se instrumento de reinvenção do mundo e de si, constituindo uma “educação libertadora que liga a vontade de saber à vontade de vir a ser” (hooks, 2017, p. 32), usando a nossa própria vivência como ponto de partida para filosofar.

Nessa esteira, agir em desobediência epistêmica é afirmar que pensar também pode ser dançar, rezar, cozinhar, grafitar, amar – que o pensamento não está restrito às bibliotecas da Europa, mas pulsa nos becos, nas esquinas, nos quilombos e nos terreiros. É ter, portanto, a perspicácia de “ler Gramsci, mas também ouvir o Gramsci popular nas favelas” (Torres, 1996, p. 141); é criar-se a si mesmo a partir das ruínas daquilo que tentaram destruir. Por isso, nossa prática filosófica, quando se compromete com a vida e com a libertação, se faz fome e travessia, se faz Exu: nunca satisfeito, sempre em movimento. Fazemos filosofia não para repetir verdades prontas, mas para abrir encruzilhadas e nelas reinventar o mundo, afinal “[nós] ainda [temos] fome, mano” (Djonga, 2025).

Em territórios marcados pela exclusão, o contexto periférico molda drasticamente a recepção da filosofia, que muitas vezes é percebida como um saber distante e elitizado. Nesses locais, a relevância dos saberes se desloca das abstrações acadêmicas para o conhecimento prático e comunitário, fundamental para a sobrevivência e a resistência. A filosofia, quando chega, apresenta uma grande dificuldade de ser acolhida em sua forma eurocêntrica e descolada

da realidade local; por isso, precisa ser ressignificada e filtrada pelas lentes das experiências vividas. Ações de violência estatal, desigualdade social, racismo e a luta por direitos básicos emergem como campos férteis para uma "filosofia da práxis" (hooks, 2017), na qual conceitos como justiça, liberdade e ética são discutidos e reelaborados a partir das urgências cotidianas.

Cabe ressaltar que as diversas formas de subalternização afetam profundamente a construção da subjetividade “de milhões de homens [e mulheres] em que foram inteligentemente inculcados o medo, o complexo de inferioridade, o tremor, o ajoelhar-se” (Césaire, 2020, p.25); Ao serem constantemente desvalorizados e silenciados, tais sujeitos internalizam a ideia de que seus saberes e experiências são inferiores, o que mina sua autoestima e a capacidade de se enxergarem como legítimos produtores de conhecimento, pois “não é possível desqualificar as formas de conhecimento dos povos dominados sem desqualificá-los também, individual e coletivamente” (Carneiro, 2023, p.89). Consequentemente, essa internalização da subalternidade impacta diretamente a percepção que esses indivíduos têm de si mesmos como merecedores de reconhecimento e de ocuparem posições de poder.

Nesse sentido, é importante pensar o papel que a filosofia pode desenvolver nesse território, uma vez que Fanon tem nos lembrado que “é em nome da inteligência e da filosofia que se proclama a igualdade dos homens [e das mulheres], é também em nome delas que se decide pelo extermínio desses mesmos homens [e mulheres]” (2020, p. 43). Logo, queremos nos utilizar do ensino de filosofia como um potencial transformador para auxiliar subjetividades subalternizadas a se constituírem plenamente, haja vista que Sueli Carneiro muito brilhantemente nos ensina que “a emancipação pode e deve ser para todos. E isso se dará pela luta” (2023, p. 59).

A resistência, portanto, é vital, é um impulso inegável de sobrevivência, que não deve ser romantizada como algo fácil ou poético; é preciso compreender, a partir de Foucault, que a luta é parte necessária à opressão e, por isso, onde há poder, há resistência (Foucault, 2021). Ela é árdua, repleta de custos e dores; porém, é também a certeza de que a luta por dignidade e justiça será uma presença constante, “em outras palavras, a opressão forma as condições de resistência” (Kilomba, 2019, p. 69).

Ao oferecer ferramentas críticas de análise e questionamento, a filosofia permite que esses sujeitos desvendem as estruturas de poder que os oprimem, compreendendo como foram historicamente subjetividades marginalizadas e como essas dinâmicas afetaram sua autoimagem, “a fim de entrarem na luta como sujeitos e não como objetos” (Kilomba, 2019, p. 69). Essa desconstrução é crucial para que possam se reconstruírem de forma autônoma, reconhecendo seu próprio valor e capacidade de agência no mundo. A filosofia, portanto, não

é apenas um saber a ser absorvido, mas uma tática para a libertação do pensamento e a afirmação da existência plural.

No Brasil da falsa "democracia racial" – denunciada por Lélia Gonzalez (2018), Sueli Carneiro (2023), Bárbara Carine (2023) e tantos outros –, rechaçada por Abdias do Nascimento²² como a falsa realidade que “pretos e brancos convivem harmoniosamente, desfrutando iguais oportunidades de existência, sem nenhuma interferência, nesse jogo de paridade social, das respectivas origens raciais ou étnicas” (Nascimento, 2016, p. 48), é inegável que "a carne mais barata do mercado é a carne negra"²³. É precisamente por questões de racismo estrutural que a população negra é a mais acolhida pelos cursinhos populares.

Essa realidade revela uma profunda análise interseccional de classe e raça: enquanto a elite branca e parte da classe média têm acesso privilegiado a uma educação de qualidade que a prepara para universidades de ponta, a maioria da população negra, historicamente desprovida de bens e oportunidades devido ao processo de escravização e à marginalização pós-abolição, encontra-se em desvantagem no sistema educacional.

A falta de investimento em escolas públicas de qualidade em seus bairros, somada à segregação espacial e à violência, limita severamente suas chances, denúncia feita por Lélia González – filósofa negra pioneira na articulação entre raça, gênero e classe. A autora evidencia que “do ponto de vista do acesso à educação, verificamos que a população de cor [...] continua a não ter acesso aos níveis mais elevados do sistema educacional” (2018, p. 100). Logo, os cursinhos populares, operando muitas vezes em áreas periféricas e com metodologias que reconhecem as vivências desses estudantes, emergem como uma estratégia de resistência e uma das poucas portas de entrada para o ensino superior, evidenciando que a busca por educação de qualidade é, para o negro, uma luta incessante contra as barreiras impostas pela cor da pele e pela condição socioeconômica.

Para confrontar o racismo estrutural, o ensino de filosofia deve ir além do cânone ocidental e valorizar as epistemologias afrocentradas, efetuando uma “inversão epistemológica” (Carneiro, 2023). Além de ser um espaço de democratização do acesso à

²²Abdias do Nascimento (1914–2011) foi um dos mais importantes intelectuais, artistas e militantes do movimento negro brasileiro. Atuou como poeta, dramaturgo, professor universitário, deputado federal e senador. Fundador do Teatro Experimental do Negro (1944) e autor de obras fundamentais como *O Genocídio do Negro Brasileiro* (1978) e *O Quilombismo* (1980), Nascimento articulou pensamento político, arte e militância em defesa da valorização das culturas afro-brasileiras, da luta contra o racismo estrutural e da construção de um projeto político negro emancipador no Brasil.

²³Verso da música *A Carne*, interpretada por Elza Soares e composta por Marcelo Yuka, Seu Jorge e Ulisses Cappelletti. A canção denuncia o racismo estrutural brasileiro e a desvalorização histórica da vida negra, evidenciando como os corpos negros foram — e ainda são — tratados como mercadoria descartável em uma lógica de exploração e exclusão social.

educação para pessoas negras – como um meio de mitigar a necropolítica histórica, da qual a comunidade negra é vítima neste país –, implica trazer para o centro do debate as contribuições intelectuais de pensadores e pensadoras negras de diversas épocas e regiões, revelando filosofias, cosmologias e sistemas de pensamento que foram intencionalmente invisibilizados, porque para se constituírem como subjetividades portadoras de conhecimento “apresentar referências teóricas de negros e negras é essencial” (Carine, 2023, p. 83). Ao mostrar a riqueza e a profundidade dessas tradições, desfaz-se a narrativa da ausência da intelectualidade negra, combatendo a desumanização que decorre dessa invisibilidade e oferecendo aos estudantes negros espelhos de inteligência e capacidade, fundamentais para a construção de uma autoimagem positiva.

As filosofias afrocentradas são fundamentais para que estudantes negros possam se constituir como sujeitos, uma vez que oferecem referenciais que reconhecem e valorizam suas histórias, culturas e formas de existência, historicamente apagadas pelo discurso eurocêntrico dominante. Ao romperem com a lógica universalizante do pensamento ocidental — e o perigo da história única (Adichie, 2019) –, essas filosofias permitem que sujeitos não brancos se vejam como legítimos produtores de conhecimento e agentes de transformação, haja vista que “nossas maneiras de conhecer são forjadas pela história e pelas relações de poder” (hooks, 2017, p. 46). Logo, ter acesso a esses meandros de constituição das relações de saber/poder é essencial para contar a história por outras perspectivas, sem pautá-las em uma suposta universalidade. Assim, a ideia de universalidade, ao ignorar as especificidades raciais, culturais e históricas, contribui para sua desumanização simbólica e real, tornando-se um obstáculo à construção de existências afirmativas e à luta por justiça epistêmica e social.

No caso dos cursinhos populares que preparam os estudantes para a realização do vestibular, estuda-se, necessariamente, a filosofia “tradicional”. Embora a Matriz de Referência²⁴ do ENEM não cobre de maneira explícita os principais filósofos da história da filosofia europeia no documento, notadamente são eles que “caem” nos exames. Todavia, a educação popular carrega em si uma liberdade potente: por estar enraizada nas experiências concretas dos subalternizados, escapa às amarras formais da escola tradicional e abre brechas para a criação de outros modos de pensar, sentir e existir, tendo o entendimento político de que “o mundo não é, o mundo está sendo” (Freire, 2022, p. 74).

Mesmo quando é obrigada a dialogar com os conteúdos e formas exigidos pelo cânone europeu – como nas exigências dos vestibulares e do ENEM –, ela tem a capacidade de

²⁴A matriz de referência do ENEM é um documento do INEP que organiza as competências, habilidades e conteúdos cobrados no exame, orientando a elaboração das questões e a preparação dos estudantes.

subverter a ordem estabelecida, deslocando sentidos, ressignificando autores e apresentando outras vozes filosofantes. Trata-se de uma pedagogia da fresta porque acreditamos na “educação como instrumento de afirmação pessoal e social” (Carneiro, 2023, p. 325), que, em vez de apenas reproduzir, tensiona o saber instituído e convoca filosofias negras, indígenas, periféricas e feministas a ocuparem o espaço da reflexão crítica, afirmando que pensar também é um ato insurgente. Consiste, antes de tudo, em um território que deseja “provocar que os jovens criem suas próprias versões do mundo” (aspis; Gallo, 2009, p. 11).

Assim, as aulas de filosofia na educação popular tornam-se um lugar de fala, de escuta e de criação de mundo. Mombaça (2015, p.7) faz um deslocamento na pergunta feita por Spivak (2010), não se importando se os subalternos falam, mas com “o que ocorre quando umsubalterno fala?”. Portanto, não se trata apenas de inserir essas vozes no discurso já estabelecido, mas de “descobrir que na raiz daquilo que nós conhecemos e daquilo que nós somos – não existem a verdade e o ser, mas a exterioridade do acidente” (Foucault, 2021a, p. 63).

Nas aulas de filosofia na educação popular, as vozes subalternizadas não apenas falam: são escutadas e acolhidas em sua potência. Ali, o discurso não é monopólio dos que sempre puderam falar, e sim abertura para múltiplas existências pensantes. Esses sujeitos encontram espaço para narrar suas experiências e reinventar-se. Falar, nesse contexto, é também um gesto de criação de si, é tornar-se visível, audível e legítimo como sujeito do pensamento.

Não se trata apenas de transmitir conteúdos, mas de intervir nos processos de subjetivação, abrindo brechas nos dispositivos de saber-poder que regulam os corpos e as condutas. Ao deslocar a filosofia do lugar institucionalizado e supostamente neutro para o terreno vivo da experiência, essas aulas tornam-se espaços de resistência cotidiana, em que se privilegia o direito de pensar de outra forma, de criar outras verdades e de imaginar outras formas de vida.

Nesse sentido, cada aula é uma pequena política do corpo e do discurso, um exercício de liberdade que rompe, ainda que momentaneamente, com os regimes de normalização que nos atravessam. A criação de si, nesse contexto, “está vinculada ao sentido de pertencimento a uma causa e ao papel dos pares na construção da consciência racial como instrumento de luta política voltada para a emancipação coletiva (Carneiro, 2023, p. 338).

Conforme ressaltado no Ubuntu, “eu sou porque nós somos”: assim, a criação de si é inseparável da construção da coletividade, e é no encontro com o outro, na escuta compartilhada e na experiência comum que o sujeito se forma e se afirma. Em um mundo que enaltece o indivíduo autossuficiente da lógica neoliberal, a contraconduta é a prática e o entendimento de

“que o cuidado do outro (humanos, animais, natureza, universo) é cuidar de mim mesmo” (Carine, 2023, p. 93).

De tal modo, peço licença a Abdias do Nascimento para me utilizar de seu quilombismo, de uma maneira peculiar, de um modo em que acredito que todo espectro de subjetividades subalternizadas pela colonialidade poderá se valer dela. Quero pensar o quilombismo como uma maneira de nos juntarmos, de estarmos entre nós, de formar um bando (aspis, 2020) e, assim, de se fortalecer – afinal, como lembra Guimarães Rosa, “é junto dos bão que a gente fica mió”.

É reconhecido que os quilombos no Brasil surgiram como resposta ao regime escravocrata que oprimiu o povo negro, e, ao contrário do que a historiografia ocidental construiu, “quilombo não significa escravo fugido. Quilombo quer dizer reunião fraterna e livre, solidariedade, convivência, comunhão existencial” (Nascimento, 1980, p. 263). Como expressão emblemática de resistência, essas comunidades existiram ao longo de grande parte do período da escravidão, desempenhando um papel central no enfraquecimento do sistema escravista no país. Logo, “os quilombos resultaram dessa exigência vital dos africanos escravizados, no esforço de resgatar sua liberdade e dignidade através da fuga ao cativo e da organização de uma sociedade livre” (Nascimento, 1980, p. 255).

Nessa esteira, Abdias do Nascimento (1980) atualiza a visão do quilombo para o presente, transformando-o em ação concreta, uma “ideia-força” que move práticas coletivas de resistência, cuidado e reconstrução de mundos possíveis no cotidiano, inspirando um modelo de organização política a partir de “genuínos focos de resistência física e cultural” (Nascimento, 1980, p. 255). É relevante deixar registrado que, para Nascimento, o quilombismo não se resumia em apenas uma perspectiva coletiva e cultural, mas, sobretudo, em uma proposta de reorganização político-social do Brasil, a partir da experiência histórica dos quilombos e com o protagonismo da população negra: “o quilombismo é um movimento político dos negros brasileiros, objetivando a implantação de um Estado Nacional Quilombista, inspirado no modelo da República dos Palmares, no século XVI, e em outros quilombos que existiram e existem no país” (Nascimento, 1980, p. 275).

A genialidade de Abdias do Nascimento manifesta-se na elaboração do quilombismo como uma proposta política, social e cultural que ultrapassa a simples resistência. Inspirado nos quilombos históricos, especialmente o de Palmares, Abdias propõe um modelo de sociedade baseado na coletividade, na liberdade, na solidariedade e na autonomia dos povos negros. Sua visão não se limita ao passado: ela projeta um futuro em que o protagonismo negro é central na construção de um país mais justo. O quilombismo, então, é uma forma radical de repensar a

democracia, descolonizando as estruturas de poder e recriando-as a partir de uma ética afrocentrada.

Contudo, a realização desse projeto exige um processo lento e contínuo, que passa necessariamente pela formação política das populações negras e periféricas. Para que o quilombismo ganhe força como prática política, é preciso formar sujeitos críticos, conscientes de sua história e potência, capazes de ocupar espaços estratégicos nas instituições que hoje operam como lócus de saber-poder. É apostando na politicidade da educação (Freire, 2020), na organização coletiva e na construção de modos existenciais fortalecidos que se abrirá caminho para a transformação estrutural da sociedade, sonhada por Abdias.

Desse modo, o que é importante frisar nessa proposta é a possibilidade de nós, subjetividades que sofreram com a violência da subalternização, utilizarmos-nos da noção de quilombismo para entender que a coletividade nos processos de construção de si e a afirmação de nossas autenticidades e corpos incrustados de dissidência são fatores indispensáveis. A educação popular funciona como um verdadeiro aquilombar-se: um gesto coletivo de resistência e de construção de sentidos, uma rede que “sustenta radical solidariedade com todos os povos em luta contra a exploração, a opressão, o racismo e as desigualdades por raça, cor, religião ou ideologia” (Nascimento, 1980, p. 257).

Ao se organizar em torno da escuta, do diálogo e do reconhecimento das experiências vividas pelos sujeitos marginalizados, ela cria espaços de acolhimento e potência, nos quais a formação não se limita ao conteúdo, mas se volta para a constituição de sujeitos conscientes de si e do mundo. Nesse processo, educar é criar laços, fortalecer vínculos e reconstruir modos de existência que nos fere nas múltiplas violências cotidianas e nas memórias intrusivas da colonialidade (Kilomba, 2019). Assim como os quilombos, a educação popular é uma proposta de coletividade insurgente, que fomenta a construção de si com os outros, em um movimento contínuo de libertação.

É nessa chave que o ensino de filosofia na educação popular pode ser compreendido como ato de aquilombar as subjetividades subalternizadas. Logo, ao criar espaços de encontro, escuta e pensamento coletivo entre jovens negros, periferizados, LGBTQIAPN+ e outros corpos marginalizados, as aulas de filosofia se tornam terreno fértil para a emergência de novas formas de existir e para entender que “a experiência que fazemos de nós mesmos parecermos ser, sem dúvida, o que há de mais imediato e mais originário” (Foucault, 2022, p.28). Assim, juntar-se torna-se um gesto de resistência em que se formam quilombos subjetivos onde antes havia silêncio, medo e autonegação.

Nesse sentido, a sala de aula torna-se um território simbólico de retomada de si, em que

os saberes hegemônicos são questionados e outras narrativas ganham corpo em uma prática de liberdade cotidiana; afinal, enquanto professor, “minha esperança é que, ao aprenderem a pensar criticamente, estarão se autorrealizando e se tornando autodeterminados” (hooks, 2020, p. 274) e, efetivamente, em um ato de contraconduta a tudo que a colonialidade os propõe, estarão criando a si mesmos. Com as guias de Orixá no pescoço, com os dreads na cabeça, com a liberdade de ser uma bicha afeminada ou com a escolha de não ser mãe, com o corpo ereto caminhando pela quebrada como quem carrega sua própria história, com aquela ginga no passo e o silêncio desobediente no olhar, sem pedir licença para existir, a gente se cria cotidianamente.

É necessário negar aquilo que somos. Porque não somos isso. É cultural e historicamente inculcado em nós, as minorias: mulheres, negros, indígenas, LGBT+s, pobres, o povo, a sensação de sermos inconvenientes, a gente se sente menos e sente vergonha disso e devemos pedir desculpas. Mas quem está criando todo mal-estar são eles, os brancos heterocisnormalizadores, colonizadores de corpos e mentes, falas, toda a existência (aspis, 2021, p. 161)

É urgente recusar aquilo que nos fizeram acreditar que somos, porque não somos isso. A filosofia ajuda a nomear as dores e a imaginar saídas: faz do pensar um ato de resistência e do saber um abrigo para o insuportável. Transforma-se em um movimento em que a filosofia desce do pedestal e se senta no chão da sala de aula, olha no olho, escuta e se suja de realidade. Somos o terror do colonialismo quando ousamos ensinar filosofia onde disseram que não cabia pensamento. Cada aula é um ato de insubordinação simbólica, cada pergunta acesa em corpos historicamente silenciados é uma faísca contra séculos de domesticação. Ensinar filosofia na educação popular é, então, mais do que transmitir saber: é fazer nascer mundos em ruínas, fomentar o surgimento de subjetividades que não pedem mais permissão para existir.

Trata-se de contraconduta viva: recusar o destino imposto, desobedecer às normas que domesticam e romper com as formas pré-fabricadas de ser. É fazer da palavra um quilombo, do pensamento uma fuga e do diálogo uma reinvenção da vida. Ali, na sala de aula, entre rabiscos nos cadernos e olhos atentos, nasce a desobediência mais perigosa: a de pensar-se livre, a de criar-se outro, a de afirmar-se mundo. Somos rebeldes, inextinguíveis e com fome de existir: somos festa, afinal, como diz Oswald de Andrade (2017): “nunca fomos catequizados. Fizemos foi o carnaval”. Seremos resistência!

4 EU SOU FEITO PARA DESAPARECER²⁵

No contexto da Universidade Federal de Minas Gerais, o Mestrado Profissional em Educação e Docência, oferecido pela Faculdade de Educação, tem como objetivo fortalecer a integração entre a pesquisa, a formação de professores e as práticas educativas. A proposta do curso é fomentar o desenvolvimento de recursos pedagógicos e metodológicos que respondam aos desafios contemporâneos enfrentados pelas instituições de ensino, com especial atenção àquelas da rede pública (Regulamento do curso, 2025). Nesse sentido, esta pesquisa se insere no escopo de uma formação que conjuga rigor acadêmico, compromisso social e inovação pedagógica, orientada pelos princípios que estruturam o mestrado profissional.

Reconheço que o PROMESTRE, enquanto mestrado profissional possui uma finalidade eminentemente prática, voltada à identificação e à proposição de soluções para problemas concretos que emergem no cotidiano educacional. Essa orientação implica uma aproximação com a realidade empírica das escolas, valorizando experiências situadas, práticas pedagógicas contextualizadas e a produção de conhecimentos aplicáveis aos desafios que atravessam o trabalho docente. Nesse sentido, compreendo que este percurso formativo não se restringe à elaboração de reflexões teóricas, mas requer a construção de intervenções que possam contribuir, de modo efetivo, afinal “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação teoria/prática sem a qual a teoria pode ir virando blá-blá-blá e a prática, ativismo” (Freire, 2022, p. 24).

Apesar dessa orientação prática que caracteriza o mestrado profissional, é importante ressaltar que minha pesquisa não tem a pretensão de oferecer prescrições metodológicas ou indicar, de maneira normativa, como se deve fazer algo. Trago, a partir da perspectiva do mestrado profissional, a possibilidade de analisar minha experiência em sala de aula, tomando-a como campo legítimo de investigação e elaboração conceitual.

Trata-se, antes, de uma investigação que busca compreender sentidos, implicações e possibilidades formativas, sem a ambição de apresentar modelos acabados ou soluções universais. O que se pretende é produzir reflexões que possam inspirar outros modos de pensar e agir na educação, respeitando a singularidade de cada contexto e a potência inventiva de cada experiência. Ao longo de toda esta pesquisa, procurei enaltecer a possibilidade de criação de si, de experimentação de contracondutas e de recusa à ação bastante fértil da colonialidade que pretende delimitar de antemão como se deve agir ou pensar. Prefiro, por isso, apenas expor aquilo

²⁵ Título inspirado no texto “Ensino de filosofia e táticas de resistência”, (Gallo, 2012).

que faço e as escolhas que realizei na prática docente, sem a intenção de conduzir a conduta de outrem ou de estabelecer prescrições universais.

Compreendo que qualquer tentativa de normatizar os modos de criação de si mesmo implicaria uma forma sutil de colonização das subjetividades, contradizendo, assim, o próprio princípio ético que defendo ao longo deste trabalho: o reconhecimento da autonomia como condição fundamental para que cada pessoa invente seus caminhos e modos de existência.

Nesse sentido, em um ato de contraconduta frente às expectativas que muitas vezes recaem sobre a pesquisa acadêmica – particularmente a demanda por apresentar um “como”, uma espécie de receita de bolo que pudesse ser aplicada de maneira generalizada – recuso deliberadamente essa posição. Prefiro em consonância com a proposta foucaultiana, realizar um diagnóstico da minha realidade, expondo experiências, escolhas e tensionamentos que marcaram meu percurso docente, e oferecendo ao leitor este relato como uma vivência particular.

Caso esse percurso venha a inspirar novas perguntas, inquietações ou deslocamentos, considero que terá cumprido seu papel. Contudo, caberá a cada pessoa, a partir da autonomia de criação de si que defendo ao longo desta pesquisa, decidir de que modo se relacionará com este material, e como inventará seus próprios modos de existir e de ensinar.

4.1 Decolonizando o arquivo

A construção desta pesquisa não se baseou, estritamente, em um método rígido ou tradicionalmente acadêmico. Ao contrário, ela se desenhou a partir da minha experiência como professor na educação popular, fazendo da própria prática um campo vivo de observação, escuta e análise. Foi na sala de aula, nas conversas com estudantes, nos enfrentamentos cotidianos com as violências do mundo e nos gestos de resistência que o pensamento foi se tecendo. Nesse percurso, encontrei respaldo teórico nos aportes da decolonialidade e dos estudos subalternos, que não foram adotados como método no sentido convencional, mas como uma tática, um norte, uma lente crítica para interpretar e deslocar o que se entende por ensinar e aprender filosofia nas margens.

A decolonialidade, enquanto projeto crítico que visa desnaturalizar os efeitos persistentes do colonialismo nos modos de saber, ser e existir ofereceu elementos potentes para compreender como a razão eurocentrada opera exclusões, inclusive dentro do próprio campo filosófico. Já os estudos subalternos, oriundos, sobretudo das experiências do sul global – como na Índia e na América Latina – contribuíram para pensar os sujeitos historicamente silenciados e os modos como suas vozes podem emergir sem serem traduzidas ou capturadas por uma lógica

dominante. Ambos me ajudaram a perceber que minha prática docente é, por si, um lugar de produção de conhecimento, e que os estudantes da educação popular não são apenas receptores, mas sujeitos criadores de sentidos, cujas experiências tensionam os limites da filosofia instituída. Assim, a pesquisa seguiu não um caminho previamente dado, mas um traçado insurgente, guiado por uma escuta atenta às potências do pensar nas margens.

Mais do que responder perguntas, fui sendo atravessado por acontecimentos que produziram novas perguntas e, entre esses, houve um que marcou profundamente o rumo da pesquisa e da minha prática docente, que aqui citarei novamente, de modo mais detalhado. Durante uma roda de conversa, propus ao grupo uma pergunta simples, mas fundamental: “*O que vocês acham da filosofia?*”

Uma aluna, mulher preta, periférica, olhou diretamente para mim e disse:

“Não me importo com filosofia. O que um tanto de cara branco pode falar sobre mim, uma mulher preta?”

Sua fala foi certa como um raio. Ali, ela não só me respondeu – ela me atravessou. Aquilo que era incômodo para ela, tornou-se revelação para mim.

Naquela resposta, entendi que minha prática precisava ser revista. Não bastava seguir um currículo tradicional, mesmo com boas intenções. A filosofia, como eu vinha apresentando, ainda carregava os traços coloniais de uma tradição que por séculos ignorou corpos como o dela – e como o meu. Acordei para a realidade – que pelo menos em minha formação em filosofia não foi tratada – de que nos orientamos filosoficamente, geralmente, por um currículo eminentemente branco e masculino.

Foi ela quem me ensinou, ali, ao vivo, o que era decolonialidade: a recusa ativa de um modelo de pensamento que desautoriza vidas, que silencia histórias, que universaliza experiências brancas, masculinas, europeias. Ela me mostrou algo que eu já deveria ter visto, que “o eurocentrismo que atravessa a filosofia [...] tem declarado que os espaços periféricos são palco de uma condenação natural” (Nogueira, 2014, p. 42), ou seja, que a aparente neutralidade que o discurso filosófico diz possuir, esconde na realidade, um epistemicídio fundamentado em uma lógica colonial de legitimação e hierarquização dos saberes.

A partir desse acontecimento, comecei a perceber que uma abordagem decolonial não era apenas uma estratégia pedagógica, era também uma contraconduta. Uma maneira de interromper o fluxo normalizador do pensamento, de torcer os roteiros da docência, de me reinventar junto com os estudantes. Comecei a trazer para o centro da sala autores e autoras que falam

como nós, de onde nós estamos. Não apenas para diversificar as leituras, mas para afirmar que a filosofia também pode nascer da pele preta, das encruzilhadas, das favelas, dos corpos dissidentes.

E foi nesse caminho que compreendi: decolonizar o ensino de filosofia é criar condições para que os estudantes possam se perceber como pensadores, como sujeitos históricos, como gente que também pode produzir pensamentos, linguagem, mundo, filosofia. Tal representatividade não é apenas simbólica, ela é política e existencial: ver-se refletido em quem produz filosofia é abrir a possibilidade de também se criar como sujeito produtor de filosofia.

Essa virada se tornou parte essencial da minha pesquisa, porque ela me mostrou que ensinar pode – e deve – ser um ato de escuta, de revisão constante, de deslocamento ético. Quando a filosofia deixa de ser um lugar de fala alheia e passa a acolher as vozes e vivências dos próprios estudantes, ela se torna espaço de criação de si e de reinvenção do mundo.

A filósofa Sueli Carneiro (2023) discute que ausência de autores e autoras negras nos currículos de filosofia pode minar profundamente a identificação de estudantes pretos com a disciplina, gerando a sensação de que o pensar filosófico não lhes pertence, de que suas experiências, corpos e histórias não são dignos de reflexão. A autora nos diz que a filosofia europeia historicamente negou o status de sujeitos do saber a corpos negros, indígenas e periferizados, tratando-os como “não cognoscentes”. Esse processo exclui essas vozes da produção legítima de conhecimento e dificulta sua criação de si, sendo uma “forma de sequestro da razão em duplo sentido: pela negação da racionalidade do Outro e pela assimilação cultural que, em outros casos, lhe é imposta” (Carneiro, 2023, p. 89).

Quando minha aluna, uma mulher preta, diz não se sentir representada por “homens brancos” ao estudar filosofia, ela não está recusando o pensamento, mas reivindicando seu lugar nele, pois “o que torna problemático defender um ponto de partida para a filosofia é eliminar todos os outros” (Nogueira, 2014, p. 59). Este lugar que o pensamento eurocentrado insiste em apagar, é confrontado em um gesto de contraconduta de denúncia e de abertura –ela escancara a ausência de corpos como o dela nos currículos, nos textos, nas imagens de quem é supostamente autorizado a pensar.

É nesse momento que a decolonialidade se impõe como urgência pedagógica: fazer da filosofia um território onde vozes negras, indígenas, periféricas e dissidentes não sejam exceção ou adorno, mas parte constitutiva do pensamento. A recusa à identificação com o cânone não é desinteresse – é crítica, contraconduta; Meu papel como educador é transformar essa crítica em força criadora, ampliando o repertório de autores e autoras, deslocando o centro, abrindo caminhos para que ela e tantos outros possam, enfim, se ver, se ouvir e se imaginar na filosofia.

Porque ninguém cria a si mesmo sem antes se sentir possível.

Decolonizar, portanto, é um gesto de libertação. É devolver ao pensamento sua pluralidade e ao estudante sua dignidade. Quando um jovem negro, indígena ou periférico se encontra em um texto que fala sua língua, que sente sua dor, que carrega suas dúvidas, algo se move. Ele percebe que pensar não é privilégio, é direito; E que, sim, pode filosofar a partir das ruínas, das vielas, dos terreiros, das florestas e das ausências que o formaram.

4.2 Diagnosticar para não adoecer de silêncio

Minha prática docente é profundamente orientada pela conceituação de diagnóstico, noção trabalhada por Michel Foucault (2024), entendida não como uma forma de julgar ou classificar, mas como uma atenção cuidadosa aos modos pelos quais se produzem saberes, poderes e subjetividades em determinados contextos. Em sala de aula, procuro sustentar uma postura que se recusa a repetir modelos prontos ou reproduzir normatividades, privilegiando antes a escuta, a observação e a problematização constante das condições que tornam possíveis determinadas formas de pensar e agir.

Assim, a filosofia tal como Foucault (2024) a compreendeu, não é apenas uma atividade contemplativa que observa o mundo de longe. É, sobretudo, um exercício de diagnóstico do presente. Ela interroga as evidências que sustentam práticas, discursos e instituições, logo “o filósofo deve simplesmente dizer o que há” (Foucault, 2024, p. 19). Deste modo, diagnosticar é “dizer o que se dá a ver no que vemos todos os dias. Iluminar de repente esta hora cinzenta em que nos encontramos. Profetizar o momento” (Foucault, 2024, p. 15).

Sinto-me atraído pela tática de lecionar filosofia por meio do exercício do diagnóstico, porque, nos espaços onde há historicamente pessoas marginalizadas, assim como nos cursinhos populares, existe a urgência em diagnosticar como as relações de poder se entrelaçam ao cotidiano, às normas e aos modos de existir. Assim nomear as opressões escondidas na naturalização cotidiana da colonialidade, do racismo, do sexismo, da má distribuição de renda e exploração do regime neoliberal, nos ajuda a descobrir quais são as nossas chagas e como poderemos tratá-las, já que Foucault (2024) poeticamente aproxima a filosofia à medicina e ao ato de diagnosticar como um processo de descoberta da cura.

Afinal, tal qual Foucault, em minhas aulas me empenho em desnaturalizar o que é dito natural, convidando os estudantes a “detectar o acontecimento que se exhibe nos rumores que já não ouvimos por estarmos muito habituados a eles” (2024, p. 15) e faço isso com a sensibilidade de mostrar que a filosofia não está só nos livros, mas no modo como a gente se pergunta sobre

aquilo que todo mundo já aceitou. É fazer pensar o que parece “normal”, aprendendo a ouvir de novo aquilo que já se ouve sem escutar. Como aponta Rago (2019) para Foucault, aquilo que costumamos tomar como natural é, na realidade, fruto de processos históricos, sociais e discursivos que produzem e sustentam essas percepções, em vez de algo que esteja previamente dado.

Experimentar a aula de filosofia como diagnóstico da atualidade na educação popular é, antes de tudo, um gesto de resistência. Em um contexto em que discursos hegemônicos naturalizam a exclusão, culpabilizam os sujeitos por suas próprias feridas e obscurecem as estruturas de poder que organizam a vida social, diagnosticar é abrir brecha para desobedecer. É recusar a pedagogia do adestramento e apostar na pedagogia que nos incita a dizer o que é hoje, assim “a filosofia não deveria ser uma filosofia alheia ao mundo atual” (Cerletti, 2012, p. 90).

Ao lançar luz sobre os dispositivos que moldam corpos, desejos, afetos e possibilidades de existência, o ensino filosófico na educação popular se torna um ato ético e político: permite aos estudantes nomear o que os atravessa e, assim, criar frestas por onde possam reinventar a si mesmos. Nesse sentido, diagnosticar não é apenas interpretar o mundo – é abrir espaço para transformá-lo desde dentro, a partir da experiência viva dos que resistem. Em um dia de aula no cursinho, logo no início, decidi propor uma frase problema sobre a tal da “meritocracia”. Não comecei com conceitos prontos nem definições formais. Preferi provocar com uma pergunta direta:

“Quem aqui já ouviu que ‘basta se esforçar que você consegue vencer na vida’?”

Quase todos levantaram a mão. A maioria sorriu como quem reconhece uma frase velha, repetida em casa, na escola, na igreja, nas redes sociais. Um dos alunos disse:

“Isso aí a gente escuta todo dia. Tem que correr atrás, é só querer.”

Nesse momento, percebi a força do discurso. Aquilo que parece motivacional, na verdade, é uma armadilha sofisticada. Então perguntei:

“Mas se só esforço fosse suficiente, por que tanta gente que acorda às cinco da manhã, pega dois ônibus, trabalha o dia inteiro, ainda não consegue sair da condição de pobreza?”

Silêncio.

Foi aí que a filosofia entrou em cena como diagnóstico – não para dar respostas, mas para abrir rachaduras. Explicitarei que a ideia de mérito, quando descolada das condições concretas de vida, opera como uma tecnologia de governo: ela nos faz acreditar que o sucesso ou o fracasso dependem apenas de escolhas individuais, apagando as desigualdades históricas, raciais, territoriais e estruturais.

Compartilhei com eles que Foucault nos ensina que os discursos não são apenas falas, mas formas de regular a vida. A meritocracia, nesse sentido, funciona como um dispositivo que culpa os corpos pela própria exclusão. A partir disso, surgiram falas potentes. Uma aluna disse que sempre se sentiu “menos” por não conseguir passar no vestibular, mesmo estudando sozinha depois do trabalho. Outra revelou que achava que “fracassava” por não ser disciplinada como os outros. Aos poucos, a aula virou espaço de escuta, partilha e desnaturalização.

Em outro contexto, durante uma aula este ano, tive a grata surpresa de ser interrompido durante minha fala, por uma aluna, onde ela me dizia: *“Professor, de tanto você falar que a filosofia é um jeito de diagnosticar as coisas, eu comecei a fazer isso no meu dia a dia também.”* Foi assim que uma das estudantes, que se identifica como travesti, iniciou sua fala durante uma aula em que discutíamos visibilidade LGBTQIAPN+.

Ela compartilhou uma experiência que viveu ao ir ao teatro assistir a uma peça voltada ao público LGBTQIAPN+. Em determinado momento, o ator no palco perguntou se havia travestis na plateia. Ela olhou ao redor – o teatro estava cheio, mas apenas ela levantou a mão. *“Ali eu percebi, professor, que mesmo num espaço feito pra gente, as travestis ainda são minoria, ainda são apagadas. O que era pra ser acolhimento, virou espelho do mesmo silêncio que a gente sofre na rua”*.

Sua fala, potente e atravessada por lucidez, foi mais que um relato: foi um diagnóstico. Um exercício de pensamento que, como propõe Foucault (2024), não busca apenas compreender o que se vê, mas revelar os dispositivos que organizam o que pode ou não ser visto. A estudante, ao aplicar no cotidiano o gesto filosófico que cultivamos em sala, expôs a seletividade da visibilidade LGBTQIAPN+: como a norma, mesmo dentro de espaços “inclusivos”, continua operando, hierarquizando existências, centralizando algumas identidades e relegando outras à borda.

Ao narrar sua percepção com tanta clareza, ela mostrou que pensar filosoficamente – neste caso, diagnosticar – é tornar-se capaz de enxergar as formas de poder que se escondem mesmo onde a diversidade parece celebrar-se. Ensinar filosofia, ali, mostrou-se menos como transmissão de saber e mais como ativação de um olhar crítico, que rompe com o conforto das

narrativas inclusivas e exige uma política mais radical de presença. A filosofia, assim, tornou-se um instrumento de deslocamento porque como nos diz bell hooks, “nos ensinam a crer que a dominação é ‘natural’, que os fortes e poderosos têm o direito de governar os fracos e impotentes” (2017, p. 43).

Em minhas aulas de Filosofia, tenho adotado como ponto de partida a formulação de uma pergunta problematizadora, na tentativa de desestabilizar certezas e provocar o pensamento. Essa pergunta inicial, sempre relacionada à experiência concreta dos estudantes, funciona como fomento para instaurar o processo filosófico em sala de aula. Trata-se de uma escolha metodológica inspirada em uma concepção do ensino de filosofia como prática que não se inicia com definições prontas, mas com a criação de um espaço de dúvida e estranhamento. Como destaca Silvio Gallo (2012), a filosofia ganha sentido quando emerge do conflito com o já dado, abrindo caminho para uma problematização contínua.

Nessa perspectiva, a pergunta não é apenas uma técnica didática, mas um gesto filosófico que convoca os estudantes à produção de sentido. Após esse momento inicial, a aula se desenvolve por meio de uma exposição dialogada, em que conceitos filosóficos são apresentados em articulação com a problemática colocada. Aspis (2004) reforça que essa articulação entre o vivido e o conceitual permite que a filosofia se torne uma experiência criativa, abrindo possibilidades para a criação de si e para a resistência aos discursos hegemônicos que atravessam o cotidiano escolar.

Ao longo do tempo, percebi que essa forma de ensinar filosofia tem efeitos muito concretos. Alguns estudantes relatam que passaram a olhar com mais atenção para as regras não ditas nos seus trabalhos, outros dizem que aprenderam a reconhecer como o medo é cultivado para limitar escolhas. Na realidade, a filosofia age como diagnóstico da realidade porque nos oferece instrumentos conceituais e críticos para perceber aquilo que, muitas vezes, naturalizamos ou não chegamos a questionar.

Levando em consideração a ideia de “momento” tratada por Foucault, ou seja, “não apenas o instante do tempo, mas [também] a região do espaço e o sujeito que fala” (2024, p. 22), ao problematizar naquele território de educação popular as ideias recebidas, valores herdados e modos habituais de vida, a filosofia permite aos estudantes examinarem com mais atenção os sentidos e implicações do que vivemos. Tudo isso me confirma que a filosofia, quando se assume como diagnóstico do presente, pode ser uma prática de liberdade.

O diagnóstico, tal como compreendido a partir de Foucault, foi a maneira que encontrei de introduzir meus estudantes, na prática, ao exercício filosófico como primeiro passo rumo à criação de si e à possibilidade de agir em contracondutas. Ao propor que olhassem criticamente

para os discursos que os atravessam – sobre corpo, gênero, trabalho, sucesso, raça, sexualidade – fui, pouco a pouco, abrindo brechas para que percebessem que muito do que tomavam como natural é, na verdade, efeito de relações de poder. Para provocar esse olhar crítico, iniciei uma das aulas propondo perguntas que desestabilizassem as verdades naturalizadas no cotidiano dos estudantes, como: “*O que dizem sobre você antes mesmo de você falar?*”, “*Quem define o que é ser um bom aluno?*” ou “*O que você repete sem perceber?*”. Essas perguntas funcionaram como disparadores para que eles identificassem os discursos que os atravessam – na escola, na família, nas redes sociais, nas ruas – e iniciassem um exercício de diagnóstico no sentido foucaultiano.

A partir dessas provocações, os estudantes produziram falas, anotações em cadernos e pequenos relatos orais e escritos, muitas vezes em rodas de conversa, onde compartilhavam suas experiências e percepções. Esse material não foi avaliado com critérios tradicionais, mas considerado como parte do processo formativo, sendo valorizado pela intensidade do envolvimento, pela escuta mútua e pela capacidade de relacionar a vida com o pensamento. Essa prática se tornou um modo de dar visibilidade aos efeitos dos discursos normativos e, ao mesmo tempo, de abrir caminhos para a invenção de contranarrativas e contracondutas.

Diagnosticar, nesse contexto, não é apenas descrever o mundo, mas desestabilizar suas certezas, desenterrar silêncios e ativar um pensamento que resiste. Foi através dessa prática que muitos começaram a identificar os mecanismos de normalização que operam sobre suas vidas e, a partir disso, esboçar modos outros de existir, pensar e agir – gestos de contraconduta que, mesmo pequenos, anunciam mundos possíveis.

4.3 Fala, que a gente te escuta

Paulo Freire (2022b) nos ensina que ninguém educa ninguém, tampouco se educa sozinho: educamo-nos em conjunto. Por isso, minha didática se estrutura na escuta mútua, na construção coletiva de pensamento e no reconhecimento da dignidade da experiência vivida por cada estudante. O conteúdo filosófico, ao ser costurado com as histórias e vivências dos alunos, ganha vida concreta e se transforma em ferramenta de autocriação.

Costurar o conteúdo filosófico com as histórias e vivências dos alunos é, para mim, menos uma técnica fixa e mais um modo de estar com eles em sala. Faço isso escutando com atenção o que dizem nos intervalos, nas rodas de conversa, nas reclamações sobre o mundo e sobre si mesmos, e me empenho em transformar essas falas em matéria-prima para o pensamento. Por exemplo, certo aluno comentou, ainda que em tom de brincadeira, que *"nada muda*

pra quem nasceu pobre", levei essa afirmação para o centro da aula e a coloquei em diálogo com autores como Foucault e Sueli Carneiro, perguntando junto com eles: "*O que é possível fazer quando tudo parece dado?*" ou "*Como o poder se manifesta no cotidiano da quebrada?*". Muitas vezes, proponho que pensem em pequenas cenas do cotidiano – algo que viram no ônibus, em casa, na escola – e uso esses relatos como ponto de partida para levantar conceitos, tensões e perguntas filosóficas. Essa escuta atenta ao vivido e sua articulação com o pensamento é feita de modo coletivo, em rodas, onde ninguém sabe tudo, mas todo mundo tem o que dizer. É nessa costura entre teoria e corpo, entre filosofia e quebrada, que o pensamento se encarna e ganha sentido.

Dou grande importância em conduzir as aulas de filosofia como um espaço de escuta e fala “em que a presença de todos seja reconhecida” (hooks, 2017, p. 18), especialmente para aqueles cujas vozes historicamente foram silenciadas pelas engrenagens do saber/poder, porque entendo que “a escuta permite dar atenção ao que não parecia importante ser pensado” (Kohan, 2013, p. 79). Quando Spivak (2010) pergunta “pode o subalterno falar?”, sinto que minha tarefa cotidiana é afirmar, com o corpo e com a prática, que sim, não só pode, como deve.

Em sala, busco construir um espaço onde as falas que são subalternizadas – marcadas por raça, gênero, classe, território – encontrem não apenas acolhimento, mas também reconhecimento e ressonância, afinal entendo que “o professor precisa valorizar de verdade a presença de cada um [e] reconhecer que todos influenciam a dinâmica da sala de aula, que todos contribuem” (hooks, 2017, p. 18). Ali, entre nós, cada palavra dita por quem sempre foi empurrado para a margem carrega força filosófica. É nesse movimento de escuta radical e partilha que a filosofia deixa de ser discurso de elite e se torna território de criação e resistência.

Essa escuta que proponho não é passiva, nem assistencialista – é uma escuta filosófica, no sentido de que busca tensionar o vivido com o conceito, o cotidiano com a pergunta. Quando um estudante compartilha sua experiência, não paro na emoção do relato: escutamos juntos o que essa história está dizendo sobre o mundo, quais valores ela carrega, que normas revela, que poder está em jogo. Por exemplo, certa vez, uma aluna disse que em casa nunca pode falar alto porque “*mulher educada é mulher que fala baixo*”, eu não a consolei nem apenas concordei. Eu perguntei: “já se perguntou *quem decidiu isso? desde quando? o que é uma mulher educada? qual corpo pode fazer barulho ou sentar-se de pernas abertas?*”.

A escuta, nesse caso, se tornou disparadora de questões filosóficas que não apagam a experiência, mas a colocam em diálogo com o pensamento. É nesse cruzamento que usamos conceitos como norma, sujeito, normalização, machismo – não como algo distante, mas como ferramentas para abrir a experiência ao pensamento. Assim, a filosofia não se dilui nos relatos,

nem os relatos são ignorados em nome da teoria: os dois se alimentam e se provocam mutuamente. O processo filosófico em sala, se embasa, então, em uma “educação que possibilite ao homem [e a todas as maneiras de gênero de se identificar] a discursão corajosa de sua problemática” (Freire, 2022, p. 118).

Acredito que a relevância da didática que assumo, portanto, não está apenas em transmitir teorias, mas em construir uma prática filosófica encarnada na vida, uma filosofia que “adverte dos perigos do seu tempo” (Freire, 2022) e que sobretudo, tenta criar táticas para não ser “arrastado à perdição de seu próprio “eu”, submetido as prescrições alheias” (Freire, 2022, p. 118). Ao abrir espaço para que os estudantes falem de si, interpretem sua realidade e escutem o outro, acredito que estamos construindo um processo em que “a educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados” (Freire, 1980, p.69).

Nesses encontros, percebo como a escuta é uma forma de cuidado e de resistência. Ajudar mutuamente é também se comprometer com o outro, com sua dor, sua luta e seus sonhos e assim como hooks “entro na sala partindo do princípio de que temos de construir uma ‘comunidade’ para criar um clima de abertura e rigor intelectual” (2017, p. 56). Consigo transformar a sala em uma “oficina de pensamento” ao criar um ambiente em que pensar não é repetir o que foi dito, mas fabricar sentidos com o que se vive, se lê e se escuta. Para isso, trabalho com atividades que provocam a produção de ideias a partir de situações concretas, como debates sobre dilemas éticos do cotidiano, análises de letras de rap, de memes, de notícias, e até cenas que eles trazem de suas vivências. Certa vez propus que os estudantes escrevessem perguntas em papéis anônimos, que depois usamos como base para discussões filosóficas em grupo, onde cada um pôde explorar sua hipótese, testar argumentos, discordar com respeito. Também já usei o quadro como espaço de construção coletiva: anotei palavras-chave, conceitos, perguntas e cruzei tudo com autores, textos e ideias.

A oficina acontece quando ninguém é apenas receptor, mas todo mundo pensa junto – com o corpo, com a rua, com os afetos e com a teoria. Ali, o pensamento se torna um trabalho artesanal, feito de escuta, conflito, rasura e criação. Logo, a sala se torna uma “oficina de pensamento” (Kohan, 2013), onde os estudantes não apenas aprendem filosofia, mas reaprendem a se olhar, a nomear sua existência e a reivindicar seu lugar no mundo. De tal modo, percebo que a filosofia deixa de ser distante e passa a ser possibilidade de criar-se também na escuta mútua.

Dou máxima importância à perspectiva dialógica nas aulas e acredito profundamente que é no encontro entre vozes, afetos e experiências que o pensamento se afia e se amplia em

contracondutas. Contudo, tratando-se do ensino de filosofia, percebo a necessidade de alguns cuidados para que o espaço da aula não se reduza a um simples “fórum de debates”, onde opiniões se enfrentam sem necessariamente criarem conceitos. O filósofo Celso Favaretto, nos instrui que o “fórum de debates pode existir e talvez até deva existir, [...] desde que os alunos entre em debate armados com certa performance em termos conceitual” (2013, p. 24).

Levo em consideração para ministrar em minhas aulas, o que Favaretto chama de “sistemas de referências”, ou seja, uma aula de filosofia que se utiliza do que ele chama de “operações fundamentais”, a saber, conceituar, argumentar, problematizar. A aula de filosofia, portanto, como uma prática sempre compromissada com a experiência da reconstrução conceitual, pois “o curso de filosofia não é um curso de discussão de problemas quaisquer. Pode ser, sim, um debate, desde que o problema seja construído a partir de uma referência filosófica” (2013, p. 35).

Ainda a esse respeito, Walter Kohan nos alerta que “a filosofia é problema e conceito; ela vive de traçar problemas e criar conceitos” (2013, p. 76), assim, torna-se fundamental um ensino de filosofia que não se baseie apenas na discussão pela discussão, no mero confronto de opiniões, mas que seja sustentado por um rigor conceitual que convoca a leitura atenta dos textos filosóficos, a escuta implicada e a formulação de perguntas que abram o pensamento. A discussão, nesse sentido, é bem-vinda, mas precisa estar ancorada na densidade dos problemas filosóficos e não reduzida à troca de impressões superficiais. Trata-se de ultrapassar o plano da simples manipulação de informações e acessar um pensamento que mobilize, que desloque, que crie novas formas de existências.

Desta forma, influenciado por esses autores, acredito que manter essa especificidade da filosofia em aulas dialógicas é de extrema importância para que possamos assegurar o rigor conceitual e não cair em apenas discussões, onde os estudantes terminam dizendo “*ok, cada um com sua opinião*”. É extremamente relevante, trabalhar a perspectiva de que a filosofia não é simplesmente um “ponto de vista”, mas uma prática apurada no pensamento, sendo também ancorada em “um trabalho muito ativo, de seleção e de produção de referências” (Favaretto, 2013, p. 26).

Isto posto, gostaria de salientar também, que apesar dessa condição mais rigorosa que precisamos adotar como professores de filosofia, entendo que os conceitos em filosofia são importantes, mas junto com Gallo defendo que “não são apenas os conceitos em si mesmos e sim os seus usos, os seus mecanismos de criação, apropriação, recriação” (2012, p. 32) que mais nos importam em um território de educação popular.

Assim, ler, escutar, prestar atenção, escrever e dialogar – cada um desses gestos carrega

em si um campo de possibilidades. São como chaves que abrem caminhos, ferramentas que, numa oficina de filosofia, podemos aprender a usar com prazer, coragem, astúcia e imaginação. Por meio delas, acessamos perguntas, formulamos problemas, re-inventamos conceitos, elaboramos pensamentos e projetamos maneiras de existir.

De todo modo, na educação popular, não temos o interesse em sermos filósofos profissionais, porque no fim das contas, “nenhuma teoria que não possa ser comunicada numa conversa cotidiana pode ser usada para educar” (hooks, 2017, p. 90). Dessa maneira, utilizamos de todo rigor conceitual, até onde nos interessa, até onde não nos burlam a oportunidade de nos criar a nós mesmos. Porque eu enquanto professor, não abro mão de uma filosofia que suje suas mãos, que tenha cheiro de suor da realidade e preocupações ordinárias (sim, porque não?).

Contudo, pergunto: diante de tudo que relatei, as minhas aulas trata-se de filosofia? “Difícilmente será uma filosofia “pura” nessas condições, mas pode ser um espaço potente de problematizações dos modos dominantes de pensar em certos contextos. [Estou] mais preocupado com os efeitos do filosofar nos sujeitos participantes do que com sua pureza” (Kohan, 2013, p. 80).

É nesse sentido que a didática que proponho se apresenta como um possível motor para o “criar-se a si”. Não no sentido de um projeto individualista, mas como prática coletiva de reconstrução de si à luz do reconhecimento, do afeto e da crítica. Ensinar filosofia, nesse contexto, é apostar que é possível emergir da opressão com a cabeça erguida, com pensamento próprio e com a coragem de agir no mundo.

5 ZINE-SE: FILOSOFANDO O MUNDO EM PEDACINHOS.

O fanzine (ou apenas “zine”) é uma publicação independente, artesanal e de circulação alternativa, geralmente feita com poucos recursos e muita criatividade, sendo uma publicação “amadora geralmente de pequena tiragem e impressa artesanalmente” (Magalhães, 1993, p. 09). Seu nome vem da junção de “fan” (fã) e “magazine” (revista), indicando sua origem como expressão de grupos marginais que queriam divulgar ideias, artes, pensamentos e vivências fora dos circuitos comerciais e institucionais (Chagas; Rodrigues, 2006).

Com formato livre, o fanzine mistura textos, colagens, desenhos, fotos, poesias e reflexões, sendo um veículo potente de comunicação e resistência. Na educação, especialmente em contextos populares, o fanzine se torna uma ferramenta pedagógica que valoriza a autoria, a escuta, a expressão e o pensamento crítico, uma vez que são “veículos de expressão de opiniões e produções livres de censuras” (Augsburger; Cervi, 2016, p. 877).

A escolha do fanzine como produto educacional dessa dissertação nasce do desejo de produzir um material que não apenas comunique os achados da pesquisa, mas que também expresse sua própria potência pedagógica. O fanzine, com sua linguagem acessível, estética livre se mostra um formato coerente com a prática filosófica que desenvolvo na educação popular. Ele permite costurar conceitos, imagens, relatos, afetos e saberes em uma forma que escapa aos moldes acadêmicos tradicionais, aproximando a filosofia de um público que, historicamente, foi mantido à margem dos espaços de produção e circulação do pensamento. A escolha não é apenas estética, mas política: trata-se de afirmar outras formas de saber, outras materialidades do pensamento, outros modos de narrar o mundo.

Esse produto dialoga diretamente com a proposta que venho desenvolvendo em sala de aula: ensinar filosofia não como um acúmulo de pensamentos distantes e abstratos, mas como prática de criação, diagnóstico e invenção de si. O fanzine materializa essa proposta, pois parte da experiência vivida com os estudantes, da escuta das vozes subalternizadas e da afirmação de que a filosofia pode ser feita com papel reciclado, colagem, rabisco, grafite, poesia e memória. Ele encarna o espírito da educação popular ao valorizar os saberes do cotidiano e ao propor uma comunicação horizontal, sensível e libertadora. Mais do que um “produto final”, o fanzine é continuidade da pesquisa viva, uma forma de devolução e partilha com os territórios que a tornaram possível.

O fanzine, enquanto forma de expressão e publicação, encontra na tradição da educação popular uma base teórica e prática que valoriza o diálogo horizontal, a valorização dos saberes locais e a produção coletiva de conhecimento. Inspirado nas ideias de Paulo Freire, que enfatiza

a importância da cultura popular e da comunicação como instrumento de libertação, entendo que o fanzine rompe com a lógica tradicional da transmissão unilateral de conteúdo e instaura uma prática educativa onde estudantes e educadores podem construir e semear juntos sentidos e questionamentos.

Além disso, autores como bell hooks (2017) nos lembram que ensinar é um ato de resistência e amor, e o fanzine, com seu formato artesanal e acessível, é uma materialização desse gesto, um espaço onde vozes historicamente silenciadas podem se manifestar e se afirmar, escancarando ao mundo atos de contraconduta no papel e convidando àqueles que com ele terá contato a também se criar, pois “o Zine pode dar ao leitor, então, a experiência do que, fugindo aos moldes, o força a traçar um caminho, a fazer conexões, a não comunicar com a precisão de “dizer o que deve ser dito”, como deve ser dito” (Augsburger; Cervi, 2016, p. 883).

No campo filosófico, o fanzine dialoga com a noção foucaultiana de práticas discursivas que atravessam o poder e o saber. Ele se apresenta como um dispositivo que desloca o pensamento para fora dos circuitos institucionais e acadêmicos, abrindo espaço – no caso dessa pesquisa – para uma filosofia situada, concreta e engajada com as vivências e lutas dos estudantes. O formato permite a articulação entre texto, imagem, oralidade e memória, potencializando a multiplicidade de formas de saber e expressão, especialmente das populações periféricas e marginalizadas. Assim, o fanzine não é apenas um produto final, mas um gesto epistemológico que subverte hierarquias e convida à criação coletiva de mundos possíveis.

O fanzine tem como objetivo principal tornar visível e acessível o pensamento filosófico produzido na prática educativa da pesquisa, ampliando o alcance das reflexões sobre ensino, diagnóstico e contraconduta na educação popular. Pretendo com ele provocar nos leitores um encontro sensível com as vivências, os relatos e os conceitos que emergem da sala de aula, especialmente daqueles sujeitos cujas vozes são tradicionalmente marginalizadas. Busco que o fanzine seja um espaço onde o pensamento não se apresenta como um saber distante e fechado, mas como uma ferramenta viva, prática e transformadora, capaz de inspirar a criação de si e o reconhecimento dos mecanismos de poder que atravessam nossas existências.

Além disso, o fanzine se propõe a funcionar como um dispositivo de resistência cultural e política, que articula estética, memória e crítica social para fortalecer identidades e fomentar o protagonismo dos estudantes e leitores. Por meio de linguagens visuais, poéticas e narrativas, ele convida à escuta, ao questionamento e à invenção coletiva de sentidos, tornando a filosofia um espaço plural e inclusivo. Dessa forma, entendo que o fanzine não apenas comunica resultados da pesquisa, mas é também uma extensão do compromisso pedagógico de construir

saberes que emergem das ruas, das periferias e dos corpos em luta, promovendo uma filosofia que se faz junto, no território.

O fanzine foi construído a partir de um processo artesanal que buscou refletir a diversidade e a riqueza da experiência vivida na sala de aula nos cursinhos populares. A seleção dos conteúdos envolveu a coleta de relatos de estudantes, anotações de aulas, fragmentos de textos filosóficos e imagens que dialogam com a estética da cultura popular. Na parte técnica, optei por um formato manual e acessível, que permite a reprodução e distribuição em diversos contextos, físicos ou digitais. A montagem combinou colagens, desenhos, textos curtos, criando uma narrativa fragmentada e não linear que convida o leitor a uma experiência sensorial e reflexiva. A escolha do papel, da tipografia e das cores reforçou a conexão com a cultura periférica e a ideia de que a filosofia pode se manifestar em diferentes suportes e formas. Esse cuidado no processo de construção reforça o caráter político do fanzine como um instrumento de democratização do saber e de afirmação.

O fanzine foi estruturado de forma a refletir a diversidade e a multiplicidade presentes na prática filosófica da educação popular, adotando uma organização não linear que rompe com a rigidez dos formatos acadêmicos tradicionais. Essa composição plural busca valorizar diferentes linguagens e modos de expressão, criando um diálogo entre texto, imagem e experiência que torna o conteúdo mais acessível e envolvente para o público-alvo. Além disso, a estrutura fragmentada do fanzine permite uma leitura livre, onde cada leitor pode navegar pelas páginas conforme sua própria lógica, estimulando uma relação ativa e criativa com o material (Chagas; Rodrigues, 2006). Essa organização é uma estratégia para decolonizar o modo como a filosofia é apresentada, afastando-se do modelo linear e hierárquico, e aproximando-se de um formato que acolhe as vozes marginalizadas e seus saberes.

Para divulgar os resultados da minha pesquisa de forma acessível e coerente com os princípios da educação popular, optei por produzir dois formatos de fanzine: um físico, feito manualmente, e outro em formato digital, como uma webzine. O fanzine físico será o principal material de circulação, pensado para ser fácil de multiplicar, compartilhar e popularizar. Ele pode ser reproduzido em qualquer impressora, entregue em mãos, deixado em espaços comunitários, bibliotecas de rua, escolas e cursinhos populares. Sua linguagem visual direta, o uso de colagens, imagens e frases curtas permitem uma leitura rápida e envolvente, respeitando o tempo e os modos de recepção das pessoas com quem diálogo.

No final do fanzine físico, haverá um QR Code com o convite: se aquele material provocou desejo de saber mais, o leitor poderá escanear o código e será direcionado para uma página na web. Lá, encontrará um segundo fanzine – agora em formato webzine – com

informações mais completas, reflexões ampliadas e aprofundamentos teóricos. Além disso, a página oferecerá uma curadoria com indicações de leituras, links, podcasts e canais no YouTube, como forma de tornar a filosofia mais acessível e presente no cotidiano, mesmo quando ela aparece de maneira codificada ou difícil nos espaços institucionais. Essa escolha por dividir o conteúdo em dois formatos se deu justamente pela estrutura do fanzine físico, que exige síntese e leveza. Assim, garantimos que a informação esteja disponível de maneira ampla e plural, respeitando diferentes formas de ler, aprender e se afetar pela filosofia.

A circulação do fanzine será feita de forma digital e impressa, permitindo seu alcance em diferentes contextos educacionais, formais e não formais. A versão digital será disponibilizada gratuitamente em minhas redes sociais, bem como nas redes sociais do Cursinho Emancipa-BH, poderá ser enviado por e-mail a educadores interessados, garantindo acessibilidade ampla. Já a versão impressa será distribuída em cursinhos populares de Belo Horizonte, escolas públicas e, possivelmente, em eventos ligados à educação, cultura e juventude periférica, mantendo viva a materialidade afetiva dos zines e sua potência de objeto-mensagem que passa de mão em mão, carregando sentidos. Cabe ressaltar, que o zine estará disponível também no Centro de Referência das Juventudes (CRJ), durante a defesa dessa pesquisa e de maneira contínua também.

Em seu uso pedagógico, o fanzine poderá ser um recurso de mobilização e provocação nas aulas de filosofia. Ele poderá ser trabalhado em rodas de conversa, oficinas e projetos interdisciplinares, funcionando como disparador de reflexões sobre identidade, poder, saber, resistência, subjetivação e criação de si. Por sua linguagem múltipla e formato acessível (Magalhães, 1993), o fanzine também inspira os próprios estudantes a criarem seus próprios zines, exercitando a autoria e o pensamento criativo. Dessa forma, ele não é apenas um produto da pesquisa, mas parte de uma prática filosófica viva, engajada e comprometida com a transformação dos modos de ensinar e aprender.

REFERÊNCIAS

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

AGGIO, Juliana Ortegosa. **Outros modos de se fazer filosofia**. ANPOF, 2023. Disponível em: <https://anpof.org.br/comunicacoes/coluna-anpof/outros-modos-de-se-fazer-filosofia>. Acesso em: 13 set. 2024.

ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. São Paulo: Editora Jandaíra, 2021.

ANDRADE, Oswald. **Manifesto antropófago e outros textos**. São Paulo: Penguin Classics Companhia das letras, 2017.

ARAÚJO, Inês Lacerda. **Foucault e a crítica do sujeito**. Curitiba: Editora UFPR, 2000.

ASPIS, Renata Lima. **Educação e resistência: professor de filosofia, professor-vírus**. Filosofia e Ensinar Filosofia. Coleção XVI, Encontro ANPOV, p. 240-254, 2015.

_____. **Epistemologias dissidentes**. Revista Fermentário, Campinas, v. 16, n.1, p. 42-51, 2022.

_____. **Fazer filosofia com o corpo na rua: experimentações em pesquisa**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2021.

_____. **O ensino de Filosofia para jovens como experiência filosófica**. Dissertação (Mestrado em Educação) –Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Campinas. 2004.

_____. **Minorias e Territórios: ocupações**. ETD – Educação Temática Digital. Campinas, v. 19, n. esp, p. 63-74, 2017.

_____. **Todo cérebro tem um cu**. Revista Espaço Acadêmico, Maringá, v.242, n.242, p. 57-68, 2023.

ASPIS, Renata Lima; GALLO, Sílvio. **Ensinar Filosofia: um livro para professores**. São Paulo: Atta Mídia e Educação, 2009.

ASPIS, Renata Pereira Lima. **Criação de bandos como movimento de resistência**. Cadernos de Subjetividade, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 7-13, 2020.

AUGSBURGER, Luiz Guilherme; CERVI, Gicele Maria. Fanzine e oficina: articulações para uma prática molecular em educação. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 18, n. 2, p. 458-473, abr./jun. 2016.

BARROS, Igor. **A emergência da população como problema político: o conceito de governamentalidade em Michel Foucault**. Revista eletrônica do grupo PET, São João Del Rey, ano XI, n. 11, p. 1 – 14, 2019.

BISPO DOS SANTOS, Antônio. **A terra dá, a terra quer**. São Paulo: Ubu Editora, 2023.

BISPO DOS SANTOS, Antônio. Significações da periferia: representações, confluências e transgressões. In: _____. SOUZA E SILVA, Jailson. **Mestres da periferia: o encontro de Ailton Krenak, Conceição Evaristo, Nêgo Bispo e Marielle Fraco (in memoriam)**. Rio de Janeiro: EDUNI periferias, 2020.

BUTLER, Judith. **O que é a crítica? Um ensaio sobre a virtude de Foucault**. Tradução de Gustavo Hessmann Dalaqua. In: _____. *Cadernos de Ética e Filosofia Política*, v.1 n.22 (2013), 159-179.

CHAGAS, Isabel Cristina; BIASI RODRIGUES, Bernadete. O fanzine: um gênero textual marginal. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 7, n. 2, p. 399-416, maio/ago. 2006.

CANDIOTTO, Cesar. **Foucault e a crítica da verdade**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

CARNEIRO, Sueli. **Dispositivo de racialidade: a construção do outro como não ser como fundamento do ser**. Rio de Janeiro: Zahar, 2023.

CARINE, Bárbara. **Como ser um educador antirracista**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.

CASTRO, Edgardo. **Uma introdução a Foucault: guia para organizar e entender uma obra em movimento**. Tradução: Luis Reyes Gil. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2024.

_____. **Vocabulário de Foucault – um percurso pelos seus temas, conceitos e autores**. Tradução: Ingrid Muller Xavier. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

CASTRO-GOMÉZ, Santiago. Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da “invenção do outro”. In: _____. LANDER, E. (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e Ciências Sociais**. Perspectivas Latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 80-87.

CHAUÍ, Marilena. (Org.). **Espinosa: vida e obra**. In: *Espinosa*. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre o colonialismo**. São Paulo: Veneta, 2020.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. São Paulo: Editora 34, 2013.

_____. **Diferença e repetição**. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

_____. **Espinosa: filosofia prática**. São Paulo: Editora Escuta, 2002.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é Filosofia?** São Paulo: Editora 34, 2010.

DELEUZE, Gilles. PARNET, Claire. **Diálogos**. São Paulo: Escuta, 1998.

_____. **Mil Platôs**. vol. 4. São Paulo: Editora 34, 2012.

DESCARTES, René. **O discurso do método**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

DREYFUS, H.; RABINOW, P. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica**.

Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 1995.

ESPINOSA, Baruch de. **Espinosa**. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

_____. **Ética**. Edição bilíngue Latim-Português. Tradução e Notas de Tomaz Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

EVARISTO, Conceição. **Olhos d'água**. Rio de Janeiro: Pallas: Fundação Biblioteca Nacional, 2016.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Rio de Janeiro: Zahar, 2022.

_____. **Pele negra, máscaras brancas**. São Paulo: Ubu Editora, 2020.

FAVARETTO, Celso. A filosofia e seu ensino. In: _____. Cornelli, Gabriele; Kohan, Walter Omar (org.). **Ensinar filosofia: pressupostos: volume 2**. Cuiabá: Central de Texto, 2013.

FEITOSA, Charles. **As raízes clássicas da filosofia pop: prolegômenos para outras histórias da filosofia**. Revista Helius, Sobral, v. 4, n. 1, p. 1-21, 2021.

_____. **Transversões: ensaios de filosofia e pedagogia pop**. Rio de Janeiro: Circuito, 2022.

FERRARO, José Luís Schifino; PEREIRA, Marcos Villela. **Uma história do sujeito**. Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v. 27, n.1, p. 4-18, 2018.

FIGUEIREDO, Carlos V. da Silva. **Estudos subalternos: uma introdução**. Raído, Dourados, MS, v. 4, n. 7, p. 83-92, jan./jun. 2010.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 5º ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

_____. **A Função Política do Intelectual**. In: _____. Ditos e escritos VII: Arte, Epistemologia, Filosofia e História da Medicina. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011

_____. **A Hermenêutica do sujeito: curso dado no Collège de France**. Tradução: Márcio Alves da Fonseca e Salma Annus Muchail. 3ª ed. São Paulo: Editora WMF Martiins Fontes, 2010c.

_____. **A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France**. 24º ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

_____. **As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas**. 2º ed.

São Paulo: Martins Fontes, 1981.

_____. **Do governo dos vivos: curso no collège de France.** São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2014a.

_____. **Dizer a verdade sobre si.** São Paulo: Ubu Editora, 2022.

_____. **Em defesa da sociedade: curso no collège de France.** 2ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

_____. **Michel Foucault: entrevistas.** São Paulo: Graal, 2016.

_____. **História da sexualidade I: a vontade de saber.** 11ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

_____. **O cuidado com a verdade.** In: _____. Ditos & Escritos V: Ética, sexualidade, política. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010a.

_____. **O discurso filosófico.** Coimbra: Edições 70, 2024.

_____. **O nascimento da biopolítica.** Lisboa: Edições 70, 2010b.

_____. **O sujeito e o poder.** In: _____. Ditos e Escritos IX: Genealogia da Ética, Subjetividade e Sexualidade. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014b.

_____. **Microfísica do poder.** 11ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021a.

_____. **Poder e Saber.** In: _____. Ditos e Escritos IV: Estratégia, poder-saber. 2º ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

_____. **Segurança, território, população: curso dado no Collège de France.** São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. **Vigiar e punir: o nascimento da prisão.** 42ª ed. Petrópolis: Vozes, 2014c.

Freire, Paulo. **Educação como prática de liberdade.** 53 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

_____. **Educação popular no Brasil.** Revista Espaço pedagógico, Passo Fundo, v.27, n. 3, p. 591-611, 2020.

_____. **Extensão ou comunicação?.** 5º ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 73 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022a.

_____. **Pedagogia do oprimido.** 83 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022b.

GUATTARI, Félix. **Caosmose: um novo paradigma estético.** São Paulo: Ed.34, 1992.

GALLO, Silvio; ASPIS, Renata Lima. **Ensino de Filosofia e Cidadania nas sociedades de controle: resistência e linhas de fuga**. Pro-posições, Campinas, v. 1, n. 21, p. 89-105, 2010.

GALLO, Silvio. **Metodologia do ensino de filosofia: uma didática para o ensino médio**. Campinas: Papirus, 2012.

GALLO, Sílvio. **Pensadores e a Educação**. Belo Horizonte: Cedic, 2010.

_____. **Subjetividade, Ideologia e Educação**. 2ed. Campinas: Editora Alínea, 2019.

GONZALEZ, Lélia. **Primavera para as rosas negras: Lélia Gonzalez em primeira pessoa**. São Paulo: UCPA Editora, 2018.

GULLAR, Ferreira. **O homem como invenção de si mesmo**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2012.

HADOT, Pierre. **O que é a filosofia antiga**. São Paulo: Loyola, 2011.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: educação como prática de liberdade**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

_____. **Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática**. São Paulo: Elefante, 2020.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

KOHAN, Walter Omar. Como ensinar que é preciso aprender?: filosofia: uma oficina do pensamento. In: _____. Cornelli, Gabriele; Kohan, Walter Omar (org.). **Ensinar filosofia: pressupostos: volume 2**. Cuiabá: Central de Texto, 2013.

KODJO-GRANDVAUX, Severine. **Filosofias africanas**. Florianópolis: Cultura e Barbárie, 2021.

KOPENAWA, Davi. Albert, Bruce. **A queda do céu: palavras de um xamã yanomami**. Tradução: Beatriz Perrone-Moíses. São Paulo: Companhia das letras, 2015.

LARROSA, Jorge. **Tecnologias do Eu e educação**. In: _____. O sujeito da Educação: estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1994.

LISPECTOR, Clarice. **A hora da estrela**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

MACHADO, Roberto. Por uma genealogia do poder. In: _____. **Microfísica do poder**. 11ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021a.

MAGALHÃES, Henrique. **O que é fanzine**. São Paulo: Brasiliense, 1993.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**. São Paulo: N-1 Edições, 2018.

MIGNOLO, Walter. **Desobediência epistêmica, pensamento independente e liberdade decolonial**. Revista X, Paraná, v. 16, n. 1, p. 24-53, 2021.

MOMBAÇA, Jota. **Não vão nos matar agora**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2021.

_____. **Pode um cú mestiço falar?**. Jan 6, 2015. Disponível em: <<https://medium.com/@jotamombaca/pode-um-cu-mestico-falar-e915ed9c61ee>>.

MOSÉ, Viviane. **O homem que sabe: do homo sapiens à crise da razão**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

MUNDURUKU, Daniel. **Das coisas que aprendi: ensaios sobre o bem-viver**. 3 ed. Lorena: UK'A Editorial, 2022.

NASCIMENTO, Abdias do. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. São Paulo: Editora Perspectiva SA, 2016.

_____. **O quilombismo: documentos de uma militância pan-africanista**. Petrópolis: Vozes, 1980.

NASCIMENTO, Wanderson flor do. Das filosofias vagabundas. In: _____. Simas, Luiz Antonio; Rufino, Luiz e Haddock-Lobo, Rafael. **Arruaças: uma filosofia popular brasileira**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020.

_____. **Entre apostas e heranças: contornos africanos e afro-brasileiros na educação e no ensino de Filosofia no Brasil**. Rio de Janeiro: NEFI, 2020.

NIETZSCHE, Friedrich. **A gaia ciência**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

_____. **Assim falou Zaratustra: um livro para todos e para ninguém**. São Paulo: Martin Claret, 2014.

_____. **O anticristo: maldição ao cristianismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

NOGUEIRA, Renato. **O ensino de filosofia e a lei 10.639**. Rio de Janeiro: Pallas, 2014.

OLIVEIRA; Andréia; FONSECA, Tania Mara Galli. **Os devires do território-escola: trajetos, agenciamentos e suas múltiplas paisagens**. Porto Alegre, v. 31, n. 2, p. 135-153, 2024.

PIZA, Suzi. **Sequestro e resgate do conceito de necropolítica: convite para leitura de um texto**. Trans/Form/Ação, Marília, v. 45, p. 129-148, 2022, Edição Especial

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: _____. LANDER, E. (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e Ciências Sociais**. Perspectivas Latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 227-278.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Descolonizar: abrindo a história do presente**. São Paulo:

Boitempo, 2022.

SANTOS, Emily Silva dos; SANTANA, Ygor Santos de. Colonialidade do poder. In: _____ . **Suleando conceitos e linguagens: decolonialidades e epistemologias outras**. Campinas, SP : Pontes Editores, 2022.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

VEIGA-NETO. Alfredo; **Foucault & a Educação**. 2a ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

TORRES, Carlos Alberto. A voz do biógrafo latino-americano: uma biografia intelectual. In: _____ . **Paulo Freire: uma biobibliografia**. São Paulo: Cortez, 1996.

TORRES, Fabiano Ramos. **Travessias do beco: a educação pelas quebradas**. Tese (Doutorado em Filosofia e Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo – USP. São Paulo. 2016.

VIEIRA, Derik Neves; CALDAS, Roseli Fernandes Lins. **Os sentidos e os significados do cursinho popular: história de vida**. Revista Ed. Popular, Uberlândia, v. 16, n. 3, p.139-155, 2017.

ZORDAN, Paola. **Povo e Filosofia: um encontro necessário**. Educação, Cultura e Conhecimento na contemporaneidade: desafios e compromissos – 29ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Caxambu-MG, 2006.

[PODCAST]

FILOSOFIA POP.[Locução de]: Murilo Ferraz e Marcos Carvalho Lopes. Entrevistado: Charles Feitosa.[S.l.]: **Filosofia Pop**, 7set. 2015. *Podcast*. Disponível em: <https://open.spotify.com/episode/3z5eEh1AewA95sem6B1Yp7?si=T4GYgdxnRxm7XEPqhWFKDQ&t=875>. Acesso em: 17 ago. 2024.

[VÍDEOS]

BOGÉA, Diogo. **Achille Mbembe e a inversão da "Biopolítica" de Foucault**. Vídeo. 1h50min24s. Publicado pelo canal Filosofia Política UERJ. 03 dez. 2020. Disponível em: <https://youtu.be/FsALJkegvyc?si=UzoQ_TmPKf_h_6Wh> Acesso em: 03 fev. de 2025.

FEITOSA, Charles. **Transversões: ensaios de Pedagogia e Filosofia Pop**. Vídeo. 1h13min48s. Publicado pelo canal Agenciamentos. 24 abr. 2023. Disponível em: <<https://www.youtube.com/live/qyCnxRDa7Cc?si=yYrjJHgVgsni-1M9p>> Acesso em: 26 set. de 2024.

GEBARA, Ivone. **Da filosofia acadêmica à filosofia do cotidiano**. Vídeo. 1h47min 04s. Publicado pelo canal Uma filósofa por mês. 18 nov. 2021. Disponível em: <<https://www.youtube.com/live/X0TajAdYFRg?si=zZCpXNPpyFCgGnwp>>. Acesso em: 19 set. de 2024.

RAGO, Margareth. **Viver de outra maneira o tempo: Foucault, subjetividade e verdade**.

Vídeo. 2h00min00s. Publicado pelo canal Casa de Oswaldo Cruz. 10 abr. 2025. Disponível em: https://www.youtube.com/live/3Lef41Hv_yc?si=WR_f4yNoazilz3Sy Acesso em: 16 de abr. De 2025.

[SITES]

Brasil. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Resumo Técnico: Censo Escolar da Educação Superior 2022**. Brasília, DF: Inep, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>. Acesso em: 03 de julho de 2024.

Rafael Trindade. **Foucault – utilizem a prática para intensificar o pensamento**. 2018. Disponível em: <https://razaoinadequada.com/2018/09/16/foucault-utilizem-a-pratica-para-intensificaropensamento/#:~:text=Devemos%2C%20pelo%20contr%C3%A1rio%2C%20multiplic%C3%A1%2D,ferramenta%20da%20qual%20nos%20utilizamos>. Acesso em: 29 março de 2025.

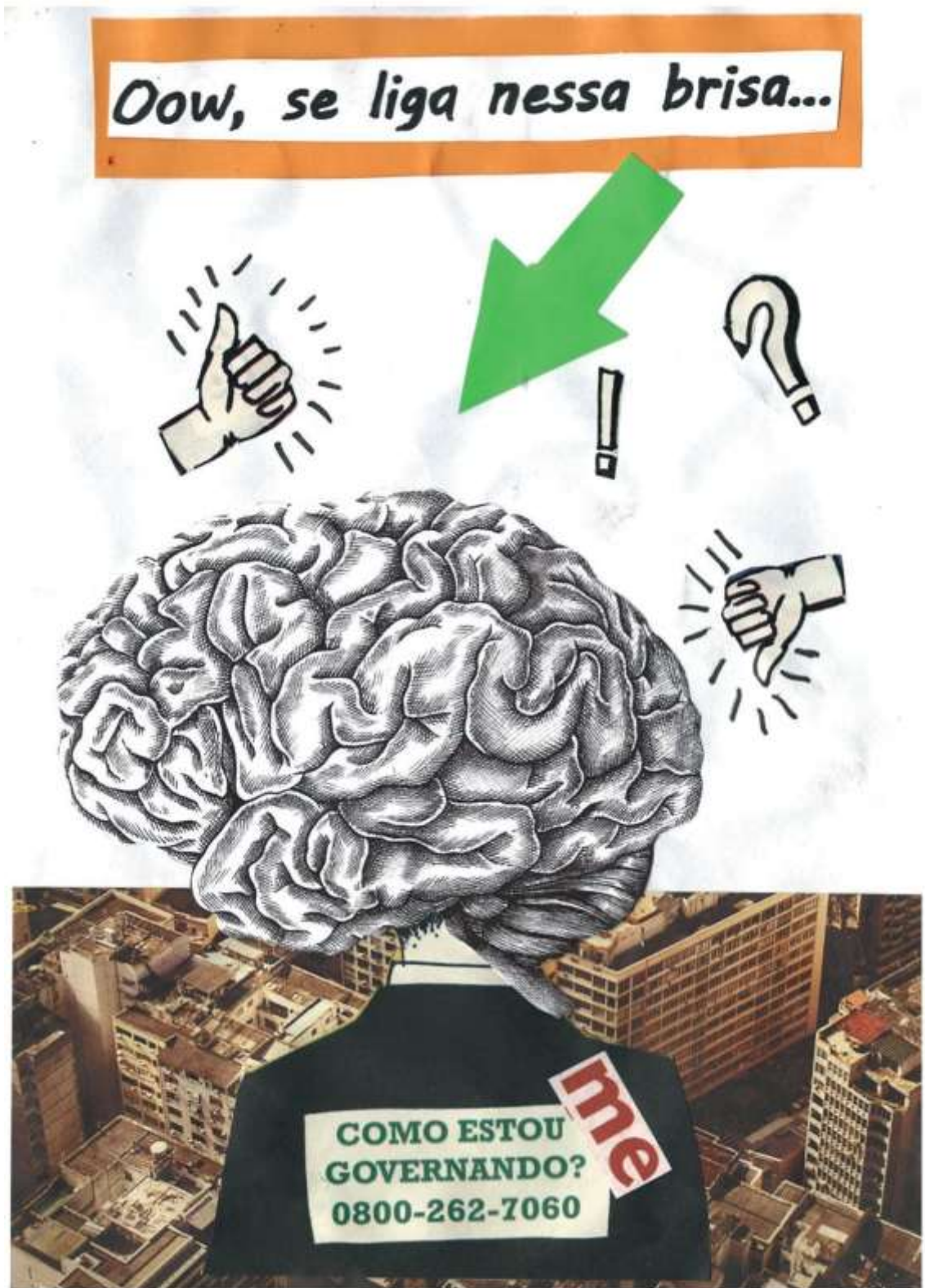
Rafael Trindade. **Foucault – contracondutas**. 2020. Disponível em: <https://razaoinadequada.com/2020/01/26/foucault-contracondutas/>. Acesso em: 03 de abril de 2025.

[MÚSICA]

Djonga. Fome. In: _____. **Quanto mais eu como, mais fome eu sinto**. Belo Horizonte, A Quadrilha, 2025, faixa 1.

Madonna. Rebel Heart Intro. In: _____. **Madonna: Rebel Heart Tour**. Hampshire, Eagle Rock Entertainment, 2017, faixa 1.

APÊNDICE A – FANZINE





Esse zine é pra te dar a real:



CRIE A SI MESMO!

Criem seus valores para julgar e decidir que caminhos vão trilhar, que caminhos vão inventar para suas vidas... isso é liberdade, fragã?

Praticamos preservar nossas formas de subjetividade resistindo a "tipo de subjetividade que nos foram impostas."

Foucault

NÃO SEJA
 MARIA VAI
 COM AS
 OUTRAS

CRIAR-SE A SI MESMO

CRIAR-SE A SI MESMO É RECUSAR O SCRIPT

CRIAR-SE É INICIALMENTE UMA LUTA IMEDIATA

"AS LUTAS COTIDIANAS NÃO PROCURAM O 'INIMIGO NÚMERO UM', MAS O INIMIGO IMEDIATO"

É NESSE PONTO QUE A SE REVELA

CONTRACONDUTA



CONTRACONDUTA É O NOME QUE FOUCAULT DÁ ÀS FORMAS DE RESISTÊNCIA

QUE NÃO BUSCAM TOMAR O PODER, MAS ESCAPAR DELE, É A RECUSA EM SER GOVERNADO DE DETERMINADA MANEIRA.

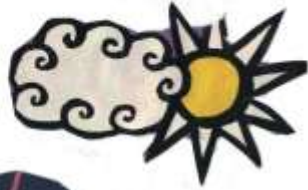


E A FILOSOFIA PODE SER SEU COMBUSTÍVEL, NESSE ROLÉ.



O mais importante é lembrar:
a autonomia de criar seu rolê é SUA

Filosofia é ferramenta, não prisão.



Use-a como quiser.



ESTE FANZINE É FRUTO DE UMA PESQUISA

QUE NASCE NA ENCRUZILHADA
ENTRE FILOSOFIA E EDUCAÇÃO
POPULAR.

AQUI, PARTIMOS
DAS EXPERIÊNCIAS
PARA PENSAR A
FILOSOFIA COMO
PRÁTICA DE LIBERDADE.

SE INVESTIGA AS RELAÇÕES DE PODER
QUE NOS ATRAVESSAM E AS POSSIBILIDADES
DE CONTRACONDUTA QUE EMERGEM DOS
CORPOS PERIFÉRICOS.





No zine completo, tem mais pensamento,

mais vida, mais contraconduta.



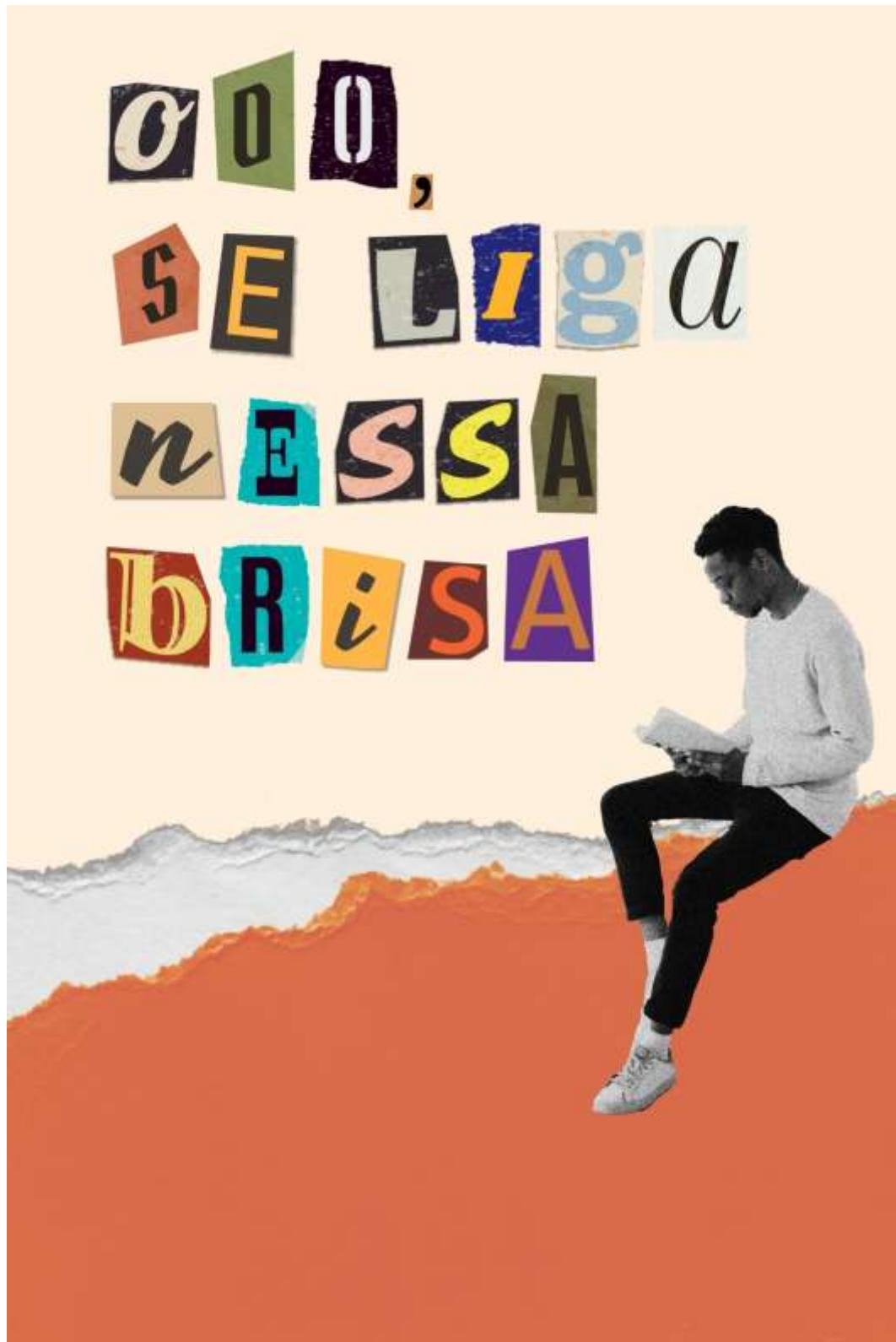
Esse QR Code é um convite pra seguir viagem.

Cola lá.



PEDRO GOMES - EDUCADOR POPULAR
@ @HOGPEDRO

APÊNDICE B – WEBFANZINE



COLÉ, SUAVE?

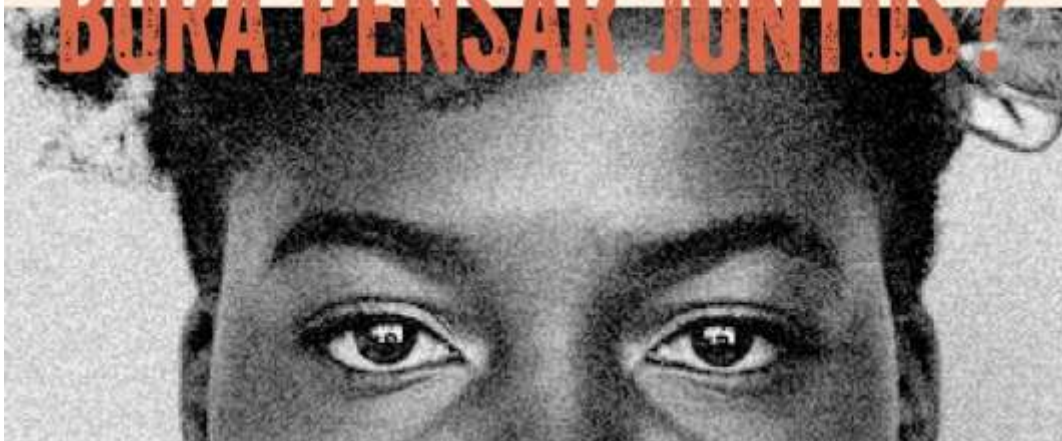
**NA HUMILDADE, POSSO TROCAR
UMA IDEIA CONTIGO?**

**NEM SEI SEU NOME, NEM DE ONDE VOCÊ VEM,
MAS SEI QUE SE TÁ LENDO ESSE ZINE
É PORQUE TE INTERESSOU E NA BOA?
ELE NÃO VAI TE DAR RESPOSTA PRONTA.**

**SABE ESSA PARADA DE FILOSOFIA?
PODE PARECER COISA DE PLAYBOY.**

**MAS NA REAL, É SÓ A ARTE DE PENSAR SUA PRÓPRIA VIDA.
E TE FIZERAM ACREDITAR QUE ISSO NÃO É SEU ROLE.**

**ENTÃO, TE CONVIDO:
BORA PENSAR JUNTOS?**



**ESSE ZINE EXISTE
PORQUE EU QUERO TE DIZER:**

**QUE VOCÊ NÃO NASCEU PRA REPRODUZIR O QUE TE
ENSINARAM, O QUE TENTAM CONSTANTEMENTE
INCUTIR NAS NOSSAS MENTES.**



**QUE PENSAR PODE SER UM ATO DE
REVOLTA
QUE FILOSOFIA PODE SER
UM MODO DE VIDA**

**É PERGUNTAR:
O QUE ESTÃO FAZENDO COMIGO?
POR QUE EU AJO ASSIM?**

**SERÁ QUE EU ESTOU
SENDO A PESSOA
QUE GOSTARIA
MESMO DE SER?
QUEM EU SERIA SE
NÃO DEIXASSE QUE
MINHA VIDA FOSSE
CONDUZIDA?**



**ESSE ZINE É PRA TE DAR A REAL:
SE LIGA E NÃO ACEITE MENOS DO QUE
TOMAR O CONTROLE DA SUA VIDA PARA VOCÊ:**

CRIAR-SE A SI MESMO

**CRIAR A SI MESMO: NÃO SE DEIXAR
CAPTURAR PELAS MODAS, AS ONDAS QUE
NOS PÕEM EM REBANHOS, MÉÉÉ, MUUUU.**



**HUMANOS SÃO ESSES ANIMAIS QUE PODEM ESCOLHER O
TIPO DE PESSOA QUE QUEREM SER, PODEM DECIDIR
SOBRE O QUE É DO BEM E O QUE É DO MAL.**

**HUMANOS JULGAM: TAL COISA É JUSTA?
TÁ CERTO ISSO? LINDO OU RIDÍCULO?**

**CRIAM SEUS VALORES PARA JULGAR E DECIDIR QUE CAMINHOS
VÃO TRILHAR, QUE CAMINHOS VÃO INVENTAR PARA SUAS
VIDAS... ISSO É LIBERDADE, FRAGA?**

**NÃO TER QUE SER SÓ MAIS
UM TIJOLO DA PAREDE...
ESTOU SENDO HUMANO?**



É ISSO QUE SE CHAMA CRIAR A SI MESMO

**É DESVIAR DO ROTEIRO PRÉ-DETERMINADO.
CRIAR-SE É DESAFIAR O QUE TE FIZERAM ACREDITAR
SOBRE VOCÊ. É VIVER DO SEU JEITO, MESMO QUANDO
ISSO INCOMODA AOS OUTROS.**



CONTRACONDUTA

**É QUANDO VOCÊ DEIXA DE OBEDECER
SEM PENSAR**

É QUANDO PENSAR VIRA AÇÃO, MODO DE VIDA

É QUANDO FILOSOFAR VIRA VIVER.

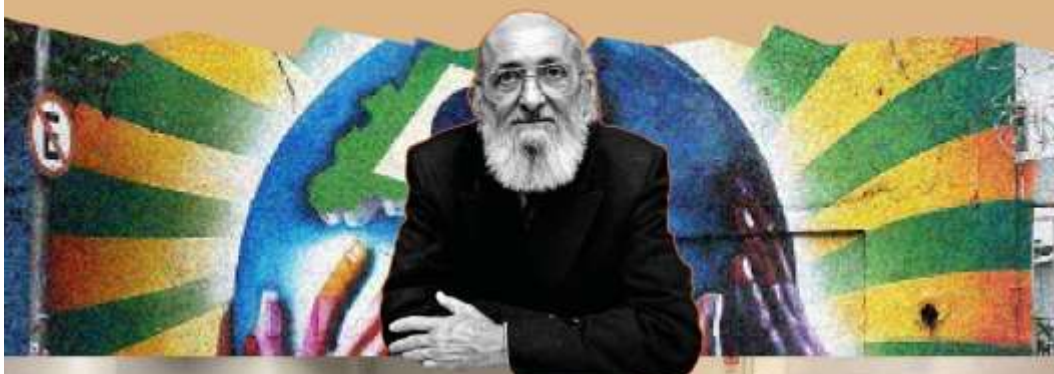
**EM NOSSA SOCIEDADE FORAM SE INVENTANDO
SISTEMAS DE CONTROLE PARA CONDUZIR O
MODO COMO AGIMOS, E ELES SÃO CADA VEZ
MAIS DIFÍCEIS DE A GENTE PERCEBER, OS
MEIOS DE COMUNICAÇÃO DE MASSA, AS
MODAS. AS REDES SOCIAIS...
CONDUZEM NOSSA CONDUTA**



E, NA BOA?

SE VOCÊ CHEGOU NA EDUCAÇÃO POPULAR, JÁ TÁ EM CONTRACONDUTA. OS SISTEMAS DE CONTROLE E DESIGUALDADE NÃO QUEREM TE VER NA UNIVERSIDADE. NÃO QUEREM VER NEGRO, POBRE, PERIFERIZADO, INDÍGENA, LGBTQIA+ COM DIPLOMA NA MÃO E PENSANDO COM A PRÓPRIA CABEÇA SÓ DE COLAR NA AULA, VOCÊ JÁ TÁ DIZENDO "EU NÃO ACEITO O QUE FOI PLANEJADO PRA MIM."

ESSE É O SEU PRIMEIRO ATO DE CONTRACONDUTA: (QUASE) TUDO NESTA SOCIEDADE QUER ME COLOCAR EM UM LUGAR DE SUBALTENIZADO E PERIFERIZADO, SEM IMPORTÂNCIA, SEM DIREITOS, MAS VOCÊ DIZ: NÃO! E A FILOSOFIA? ELA PODE SER SEU COMBUSTÍVEL NESSE ROLÊ. PRA PENSAR, RESISTIR E SE INVENTAR.



**FILOSOFIA
NÃO É SÓ UM
MONTE DE
CARA BRANCO
E SEU
BLÁ BLÁ BLÁ
SEM SENTIDO**

A REAL É QUE A FILOSOFIA NASCEU NAS RUAS, NASCEU PARA QUE TODA GENTE PENSASSE SOBRE SUAS VIDAS, DEPOIS AO LONGO DOS SÉCULOS, FOI VIRANDO COISA DE HOMEM BRANCO COMÉDIA, PERDEU SEU SENTIDO E FOI COLONIZADA.

A TRADIÇÃO DA EUROPA FOI COLONIZANDO, ENGOLINDO TUDO, DESTRUINDO TODAS AS OUTRAS CULTURAS QUE ENCONTROU PELA FRENTE, ESCRAVIZANDO, EXTINGUINDO OUTROS POVOS E SEUS MODOS DE VIVER E DE PENSAR. É SOBRE ISSO: RESGATAR A AUTENTICIDADE, AS DIFERENÇAS, A DIVERSIDADE.



CADA UM É CADA UM, CADA UM TEM O DIREITO DE SER DO SEU JEITO. É SOBRE LUTAR CONTRA A COLONIZAÇÃO DAS MENTES E DOS CORPOS, DO JEITO DE VIVER. E Ó, VOU TE DIZER, TEM GENTE COMO A GENTE PENSANDO O MUNDO DO NOSSO JEITO. A GENTE TEM UMA FILOSOFIA NOSSA.

ISSO TEM NOME: DECOLONIALIDADE. É ENTENDER QUE O SABER FOI COLONIZADO — E QUE A GENTE PODE DECOLONIZAR NO PEITO E NA IDEIA, PENSANDO COM NOSSA PRÓPRIA MENTE E AGINDO COM NOSSOS PRÓPRIOS CORPOS: NOS NEGAR A SERMOS CONDUZIDOS: CONTRACONDUTA!

O MAIS IMPORTANTE É LEMBRAR:

A AUTONOMIA DE CRIAR SEU
ROLÊ É SUA! FILOSOFIA É FERRAMENTA,
NÃO PRISÃO. USE-A COMO QUISER.



**AGORA
É COM
VOCÊ**



**VOCÊ LEU
ATÉ AQUI...
TÁ SENTINDO
QUE ALGUMA
COISA SE MEXEU
POR DENTRO?**

A FILOSOFIA NÃO VEM PRA DAR RESPOSTAS. VEM PRA ABRIR FRESTAS. PRA MOSTRAR QUE PENSAR É UM JEITO DE RESISTIR, DE A GENTE RE-EXISTIR, QUER DIZER, VOLTAR A EXISTIR COMO UM HUMANO, TODA VEZ QUE FORMOS CAPTURADOS E TORNADOS ANIMAIS DE REBANHO, AGINDO IGUAL, SEM PENSAR, SÓ NO MUUUUU. DAÍ PARE E PENSE: O QUE EU ESTOU FAZENDO DA MINHA VIDA. O QUE EU POSSO FAZER? COMO?

CARA, ESTUDAR JÁ É UM PUTA ATO DE RESISTÊNCIA. É UM ATO DE SE CRIAR, É UM JEITO DE QUEBRAR O ROTEIRO QUE TAVA ESCRITO PRA SUA VIDA. E SE VOCÊ TÁ NUM CURSINHO POPULAR, JÁ TÁ DIZENDO PRO MUNDO QUE ESTÁ TOMANDO O CONTROLE DA SUA VIDA NAS SUAS MÃOS, TA INDO, COM MEDO MESMO, NUM PUTA ESFORÇO, TÁ INDO, COM MEDO MESMO, PORQUE CORAGEM É ISSO, NÃO É? SEGUIR, MANO, SEGUIR CRIANDO-SE EM CONTRACONDUTA É ISSO:

VIVER COM CORAGEM!

TE DÁ UMA IDEIA

Segue alguns links, dicas de leitura, canais no YouTube e podcasts pra te dar uma moral nessa luta imediata e diária de criar-se a si mesmo:



Dá uma fuçada num texto do Foucault que se chama "**O sujeito e o poder**". Tá aqui o link:

<https://michel-foucault.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/sujeitopoder.pdf>

Tem vários outros autores e autoras, fraga? Depois vale dar uma conferida neles: **Frantz Fanon, Grada Kilomba, bell hooks e Achille Mbembe**.

E tem uma galera daqui mesmo, do nosso Brasil brasileiro, que faz filosofia de resistência e contraconduta, igual a gente. Se liga na lista:

Jota Mombaça (o livro *Não vão nos matar agora é o auge*), **Ailton Krenak**, **Lélia Gonzalez**, **Carla Akotirene**, **Djamila Ribeiro**, **Nego Bispo**, **Conceição Evaristo**.

Se joga nessa lista que daí em diante é só sucesso.

Você pode ler também uma filósofa brasileira malada demais:

Sueli Carneiro. Dela, eu indico o livro "**Dispositivo de racionalidade**".

Quer saber mais sobre a história da filosofia ocidental? Temos dicas também: Um livrinho curtinho de um autor brasileiro chamado **Diogo Bogéa**, professor da UERJ. O livro se chama "**Oficina de Filosofia**". Outro professor da UNIRIO, **Charles Feitosa**, escreveu o livro "**Transversões: ensaios de filosofia e pedagogia pop**".

Pra fechar as indicações:



Dá uma olhada no canal do **Chavoso da USP**, o cara dá as ideias na alta. Cola lá no canal dele:

<https://www.youtube.com/@ChavosodaUSP/featured>



E, por fim, um podcast maneiro: **Imposturas Filosóficas**. Tem muita coisa bacana por lá, vale demais dar uma fuçada. Olha o link aí:

<https://open.spotify.com/show/1p4VWJZ7Qgcdrf1SxXkHCP?si=i8x0euXQRS6YiYTnSdZmEw>

Acho que temos muitas dicas legais! Se quiser trocar ideia comigo, me acha no Instagram: **@hogpedro** ou pelo e-mail: **pedrovasconcelos77@gmail.com**.

Valeu demais pela companhia.

Tamo junto!

Autor

Pedro Henrique de Oliveira Gomes

Capa, diagramação e ilustração

Júnio Silva dos Santos

Orientação no projeto gráfico

Júnio Silva dos Santos

Desenvolvido como produto de pesquisa no Mestrado
Profissional Educação e Docência - PROMESTRE - FAE -
UFMG, sob orientação da Professora Renata Aspis.

Belo Horizonte, 2025