

NÚCLEO UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA

JOSE NILSON CHAGAS BEZERRA

INJUSTIÇAS EPISTÊMICAS E ENSINO DE FILOSOFIA: *Uma proposta de Sequência Didática*

São Luís

2024

JOSE NILSON CHAGAS BEZERRA

INJUSTIÇAS EPISTÊMICAS E ENSINO DE FILOSOFIA: *Uma proposta de Sequência Didática*

Dissertação apresentada ao programa PRO-FILO, núcleo da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Filosofia.

Linha de pesquisa: Ensino de Filosofia

Orientador: Leonardo Ruivo

São Luís

2024

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Chagas Bezerra, Jose Nilson.

INJUSTIÇAS EPISTÊMICAS E ENSINO DE FILOSOFIA : uma proposta de Sequência Didática / Jose Nilson Chagas Bezerra. - 2024.

128 p.

Orientador(a): José Leonardo Annunziato Ruivo.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Rede - Mestrado Profissional em Filosofia/cch, Universidade Federal do Maranhão, Sao Luis, 2024.

1. Injustiça Epistêmica. 2. Ensino de Filosofia. 3. Racismo. 4. Injustiça Testemunhal. 5. . I. Annunziato Ruivo, José Leonardo. II. Título.

JOSE NILSON CHAGAS BEZERRA

INJUSTIÇAS EPISTÊMICAS E ENSINO DE FILOSOFIA: *Uma proposta de Sequência Didática*

Dissertação apresentada ao programa PRO-FILO, núcleo da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Filosofia.

Linha de pesquisa: Ensino de Filosofia

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. José Leonardo Annunziato Ruivo
(Orientador)

Prof. Dr. Breno Ricardo Guimarães Santos
(Examinador)

Prof^ª Dr^ª Maria Olília Serra
Examinadora

Dedico esta dissertação a você, querido/a leitor/a, que a leitura deste texto possa te ajudar na construção, no compartilhamento do conhecimento e no combate às injustiças epistêmicas.

*“É necessário sempre acreditar que o sonho é possível
Que o céu é o limite e você, truta, é imbatível
Que o tempo ruim vai passar, é só uma fase
Que o sofrimento alimenta mais a sua coragem
Que a sua família precisa de você
Lado a lado se ganhar pra te apoiar se perder
[...]
O pensamento é a força criadora
O amanhã é ilusório
Porque ainda não existe
O hoje é real
É a realidade que você pode interferir
As oportunidades de mudança
Tá no presente
Não espere o futuro mudar sua vida
Porque o futuro será a consequência do presente
Parasita hoje, um coitado amanhã
Corrida hoje, vitória amanhã
Nunca esqueça disso, irmão”
 (“A Vida É Desafio” – Racionais MC’s).*

AGRADECIMENTOS

A Deus, em primeiro lugar, por me permitir ter saúde e determinação para não desanimar durante a realização deste trabalho, me fazendo ultrapassar todos os obstáculos encontrados ao longo da caminhada.

Um agradecimento todo especial àqueles que me apoiaram e incentivaram nessa travessia, de modo especial ao meu pai Edilson Pires Bezerra e minha mãe Maria Nita C. Bezerra bem como os demais familiares e amigos, que me incentivaram e acompanharam nos momentos difíceis, sendo fundamentais na realização de mais este sonho.

Aos amigos e companheiros de profissão, professor Nivaldo, professor Fabio Soares, professor José Roberto, professor Jaime Ribeiro Lopes, professora Ligiéria Alves, professora Ana Clara, professor Vinicius Barroso, professor José Ednilson, professora e assistente social Ana Clarisse. Gratidão, por sempre estarem ao meu lado, pela amizade incondicional e pelo apoio demonstrado ao longo de todo o período de tempo que me dediquei a esta dissertação.

Ao meu querido orientador e professor Dr. Leonardo Ruivo, pela sua disposição, empenho, correções e ensinamentos que me permitiram apresentar um melhor desempenho no meu processo de formação profissional, fazendo ainda, com que eu pudesse ter outras visões sobre a questão das Injustiças Epistêmicas.

À banca examinadora, ao professor Dr. Breno Santos, pelos conselhos, atenção, indicações e interesse em contribuir para o desenvolvimento deste projeto. A professora Maria Olília, que me acompanhou de perto através das aulas do Prof-filo UFMA, nas conversas particulares. Obrigado queridos, vocês foram essenciais nesta trajetória.

Ao programa de Pós-graduação PROF-FILO da Universidade Federal do Maranhão, pela oportunidade que nos foi oferecida e pela excelência no desenvolvimento do mestrado.

Aos/as companheiros/as de turma do mestrado, pelo companheirismo e troca de experiências que me permitiram crescer não só como pessoa, mas também como mestrando.

À Equipe Gestora do Centro Educa Mais Olindina Nunes Freire e ao quadro de docentes do Centro Educa Mais Olindina Nunes Freire, que tenho a grata alegria de compartilhar o ofício de produzir e transmitir conhecimento.

A professora de língua portuguesa Waleria Veloso, do Centro Educa Mais Olindina Nunes Freire, pela sua generosa colaboração na aplicação e correção das redações. Obrigado, pela ajuda e pela paciência com a qual foram essenciais para esta pesquisa.

Aos/as alunos/as da sala 100, ano de 2023, do Centro Educa Mais Olindina Nunes Freire, que colaboram de maneira direta, dedicada e muito produtiva na realização da Sequência Didática.

A todos que participaram, direta ou indiretamente do desenvolvimento deste trabalho de pesquisa, incentivando, animando, lendo os textos, sobretudo, dando forças para ir em frente, me encorajando e conseqüentemente enriquecendo o meu processo de aprendizado. De coração, muito obrigado.

RESUMO

A presente dissertação tem por objetivo a problemática das Injustiças epistêmicas e ensino de filosofia. Propomos uma sequência didática sobre o conceito de injustiças epistêmicas no Ensino Médio. A sequência didática foi aplicada no Centro Educa Mais Olindina Nunes Freire, localizado na cidade de Pedreiras- MA. No primeiro capítulo, o objetivo é abordar a questão do ensino de filosofia. Nesse sentido, conceituamos o que seja filosofia, apresentamos algumas características do processo da reflexão filosófica e também evidenciamos o caráter pluriversal da filosofia. No segundo capítulo, desenvolvemos sobre o conceito de injustiças epistêmicas, tal como formulado por Miranda Fricker (2023). Focaremos, neste trabalho, nas injustiças testemunhais, que ocorrem quando o testemunho de uma falante não é levado em consideração devido a algum preconceito identitário. No terceiro capítulo, apresentamos uma sequência didática, intitulada “O combate às injustiças epistêmicas” como proposta metodológica para o ensino de filosofia no Centro de Ensino Educa Mais Olindina Nunes Freire. A sequência didática proporcionou aos/as alunos/as se apropriarem dos conceitos e apresentarem propostas de combate às injustiças epistêmicas.

Palavras-chave: Injustiça Epistêmica; Ensino de Filosofia; Racismo; Injustiça Testemunhal.

RESUMEN

Esta disertación tiene como objetivo abordar la cuestión de las injusticias epistémicas y la enseñanza de la filosofía. Proponemos una secuencia didáctica sobre el concepto de injusticias epistémicas en la Escuela Secundaria. La secuencia didáctica fue aplicada en el Centro Educa Mais Olindina Nunes Freire, ubicado en la ciudad de Pedreiras-MA. En el primer capítulo, el objetivo es abordar el tema de la enseñanza de la filosofía. En este sentido, la conceptualizamos como filosofía, presentamos algunas características del proceso de reflexión filosófica y también resaltamos el carácter pluriversal de la filosofía. En el segundo capítulo desarrollamos el concepto de injusticias epistémicas, tal como lo formula Miranda Fricker (2023). En este Trabajo, nos centraremos en las injusticias testimoniales, que se producen cuando el testimonio de un hablante no es tenido en cuenta por algún prejuicio identitario. En el tercer capítulo, presentamos una secuencia didáctica, titulada “La lucha contra las injusticias epistémicas” como propuesta metodológica para la enseñanza de la filosofía en el Centro de Enseñanza Educa Mais Olindina Nunes Freire. La Secuencia Didáctica permitió a los estudiantes apropiarse de los conceptos y presentar propuestas para combatir las injusticias epistémicas.

Palabras clave: Injusticia epistémica; Enseñanza de la Filosofía; Racismo; Injusticia testimonial.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
1 A FILOSOFIA E O ENSINO DE FILOSOFIA	15
1.1 O conceito de filosofia.....	15
1.2 As características do filosofar	22
1.2.1 A criticidade	22
1.2.2 A reflexão filosófica.....	24
1.3 O ensino de filosofia.....	27
1.4 A pluriversalidade no ensino de filosofia	33
2 INJUSTIÇAS EPISTÊMICAS E ENSINO DE FILOSOFIA: UMA REFLEXÃO A PARTIR DO PENSAMENTO DE MIRANDA FRICKER.....	36
2.1 A problemática do racismo e injustiças epistêmicas (o preconceito, estereótipos, discriminação e racismo, racismo epistêmico e o epistemicídio).....	36
2.2 As injustiças epistêmicas na perspectiva de Miranda Ficker (Injustiça testemunhal e Injustiça hermenêutica).....	54
2.2.1 Injustiça testemunhal	56
2.2.2 Injustiça hermenêutica	62
2.3 O racismo e a BNCC.....	65
3 O COMBATE ÀS INJUSTIÇAS EPISTÊMICAS COMO PROPOSTA METODOLÓGICA PARA O ENSINO DE FILOSOFIA NO CENTRO DE ENSINO EDUCAM MAIS OLINDINA NUNES FREIRE.....	70
3.1 Considerações iniciais.....	70
3.2 Fundamentação teórica	74
3.3 Metodologia	76
3.4 O conceito de sequência didática	79
3.5 Sequência didática	85
3.5.1 Sequência das ações.....	85
3.5.2 Objetivo geral de pesquisa.....	85
3.5.3 Objetivos específicos de pesquisa.....	85

3.5.4 Procedimentos metodológicos	86
3.5.5 Avaliação.....	89
3.6 Análise dos dados a partir da aplicação da Sequência Didática	90
CONSIDERAÇÕES FINAIS	104
REFERÊNCIAS.....	106
Anexo 1.....	110
Anexo 2.....	112
Anexo 3.....	125

INTRODUÇÃO

Em nossas experiências cotidianas, nos mais variados ambientes, somos confrontados com pensamentos, atitudes, ações, que desqualificam pessoas e suas contribuições. Essas práticas acabam promovendo exclusões, discriminações e preconceitos que afetam as pessoas na produção, compartilhamento de conhecimento e suas experiências. Dessa forma, compreender e combater essas práticas é fundamental para que tenhamos uma sociedade mais justa.

Em vista disso, tentaremos realizar um estudo sobre como o racismo e as injustiças epistêmicas estão presentes no ambiente escolar, e como isso é contrário a uma educação que deve priorizar valores éticos, políticos e epistemológicos justos. Pensamos que a educação, entre outras coisas, deve promover para formação da cidadania dos/as alunos/as. Nesse sentido, práticas que disseminam o racismo e injustiças epistêmicas no meio escolar devem ser combatidas. Por isso, o estudo/investigação que apresentamos possui sua importância, pois aborda como as injustiças epistêmicas se fazem presentes nas salas de aulas.

De maneira geral, buscamos abordar o conceito de racismo e injustiça epistêmica. Para realizar essa tarefa, descrevemos alguns conceitos a partir de pensadores/as que trabalham questões relacionadas à educação, epistemologia social, racismo, tais como Silvio Almeida, Grada Kilomba, Sueli Carneiro, e, sobretudo, da teoria das injustiças epistêmicas proposta por Miranda Fricker.

Para chegarmos a um entendimento de como muitas práticas educacionais estão permeadas de injustiças epistêmicas, é preciso, antes de tudo, compreender como elas foram construídas e disseminadas no decorrer da história. Por isso, partimos do conceito de filosofia, que na sua definição comum é o amor pelo conhecimento, a busca pela sabedoria. (Chauí, 2012) Na história do pensamento filosófico, durante muito tempo, foi difundida uma visão que dava grande importância à filosofia produzida na Europa, denominamos essa visão de pensamento eurocêntrico. Esse pensamento produziu a desqualificação de outros saberes, por exemplo, o pensamento africano e indígena, pois suas produções eram desconsideradas como conhecimento potente¹.

¹ Por conhecimento potente, entendemos aquele que poder ser difundido, disseminado no mundo social de maneira geral, sobretudo no ambiente escolar. Aqui faço referência a distinção de conhecimento realizada por Michael Young, no artigo “Para que servem as escolas?”. Segundo ele há dois tipos de conhecimento, a saber: o conhecimento dos poderosos e o poderoso. Sendo que o primeiro “é definido por quem detém o conhecimento”. (Young, 2007, p. 22) Por conhecimento poderoso Young entende: “Esse conceito não se refere a quem tem mais acesso ao conhecimento ou quem o legitima, embora ambas sejam questões importantes, mas refere-se ao que o

Pensadores/as como Boaventura de Sousa Santo, Sueli Carneiro, Renato Nogueira, propuseram análises, conceitos que denunciam, questionam tais práticas. Conceitos como epistemicídio, racismo epistêmico, são formulados para compreender como ocorrem a desqualificação do conhecimento de certos grupos ou pessoas e como estes são inviabilizados na sala de aula, nas academias, nos livros didáticos etc.

De modo geral, o racismo está baseado na concepção de que existe uma hierarquia entre os povos. Existem pessoas, consideradas inferiores e outras superiores. No campo do conhecimento, tal concepção recebe o nome de racismo epistêmico.

O conceito de epistemicídio foi cunhado por Sousa Santos (2018), sendo entendido como a morte do conhecimento. Para Douglas Castro de Jesus (2022, p.233): “O epistemicídio é um conceito que define um fenômeno de morte contra sistemas ou formas de conhecimento marginalizados ligados a morte física ou simbólica de pessoas historicamente desqualificadas enquanto conhecedoras”.

A partir desse conceito, a filósofa Sueli Carneiro (2023) oferece uma ampliação, uma vez que, para desqualificar o conhecimento produzido por povos marginalizados, é necessário que os sujeitos sejam desqualificados. De acordo com Vinícius Santana (2022, p. 08), “Para Carneiro, o epistemicídio — conceito emprestado de Boaventura de Sousa Santos (1997) — é um elemento constitutivo do dispositivo de racialidade, que nomeia o processo de destituição da racionalidade, da cultura e da civilidade do Outro ao longo da modernidade ocidental”.

Compreendemos que o epistemicídio promove, por um lado, a negação do conhecimento produzido por pessoas/grupos historicamente marginalizados e, por outro lado, introduz, universaliza o conhecimento produzido pelos grupos social e economicamente dominantes. Essa realidade dinâmica está presente no meio educacional através do conhecimento proposto para os/as alunos/as do Ensino Médio, com raras exceções, privilegia o conhecimento produzido por pessoas lidas como brancas, geralmente homens.

Esse processo de desqualificação de pessoas negras e indígenas, por exemplo, ainda se faz presente na sociedade brasileira. Vivemos numa sociedade onde pessoas negras, geralmente, não ocupam lugares de protagonistas. Outro fato importante é que o conhecimento indígena e africano não é tratado e nem reconhecido como conhecimento válido, potentes por muitas

conhecimento pode fazer, como, por exemplo, fornecer explicações confiáveis ou novas formas de se pensar a respeito do mundo”. (Young, 2007, p. 22) Dessa maneira, entendemos que, pessoas e, ou grupos historicamente marginalizados podem produzir conhecimento / conceitos que sejam capazes de dá sentido, explicações sobre a vida e realidade social que compreendam as dimensões particulares e universais.

instituições educacionais. Ademais, ainda persiste no imaginário popular de que pessoas negras são mais aptas para os trabalhos pesados, braçais, entre outros.

De tal forma, o poder hegemônico reforça através do ensino que os grandes inventores/as, pesquisadores/as, construtores/as teóricos/as, enfim, aqueles/as que produzem conhecimento potentes são pessoas lidas como brancas. Sendo assim, por outro, ao desvalorizar, desqualificar o conhecimento produzido por pessoas ou grupos marginalizados, o aparelho educacional, via de regra, acaba por produzir um silenciamento de vozes, testemunhos. Isso pode reproduzir nos sujeitos que estão inseridos nesses grupos uma perda de confiança na sua capacidade intelectual. Dessa maneira, é preciso combater as práticas que produzem/reproduzem no ambiente escolar as injustiças epistêmicas, desenvolvendo, assim, as virtudes éticas-políticas que favoreçam reparar os danos causados por tais práticas.

Por esse motivo, pensamos que a teoria das injustiças epistêmicas, pode vislumbrar alguns caminhos para combater o racismo e injustiças epistêmicas na sala de aula. De acordo com Fricker, pensamos que a justiça seja a norma e que a injustiça seja a exceção nas relações sociais, no campo do comportamento ético, político e epistemológico. No entanto, tal fato não é comprovado na realidade concreta, pois vigora muitas formas de injustiças nas mais variadas dimensões na vida dos sujeitos e instituições.

No que diz respeito ao campo da epistemologia, podemos detectar a existência de injustiças epistêmicas que atravessam as vidas dos agentes epistêmicos. Poderíamos nos perguntar: em que consiste uma injustiça epistêmica? Como ela está relacionada ao gênero, cor, raça, orientação sexual, classe? Como a educação lida com a questão das injustiças epistêmicas na sala de aula? Como combater essa realidade danosa na vida dos alunos/as?

Por injustiça epistêmica, entendemos, “um tipo de injustiça que ocorre quando excluimos a contribuição de uma ou mais pessoas à produção, disseminação e manutenção do conhecimento” (Santos, 2017, p.143). Ela ocorre quando há uma desqualificação do agente enquanto conhecedor, ou seja, como agente epistêmico capaz de adquirir e transmitir conhecimento. Ao voltar nossa atenção para as injustiças epistêmicas, podemos verificar que muitas atitudes, comportamentos, práticas, crenças, estão entrelaçadas por concepções preconceituosas. Tomar consciência dessa realidade é fundamental para ensejar maneiras para que estas sejam corrigidas.

Fricker aponta a existência de duas formas de injustiças epistêmicas, a saber: a testemunhal e a hermenêutica. Sendo que a primeira, a injustiça testemunhal, acontece devido a um déficit de credibilidade que ouvinte atribui ao falante durante a troca de testemunho, ou

seja, o fala/testemunho de uma pessoa é desqualificado por causa de um preconceito negativo de identidade. Assim, o falante “acaba sendo lesado em sua capacidade como conhecedor” (Santos, 2017, p. 148). O prejuízo epistêmico sofrido pode, portanto, acarretar outros danos na vida do falante.

A segunda, injustiça hermenêutica, ocorre devido à indisponibilidade de recursos hermenêuticos, os quais não estão disponíveis para que os agentes epistêmicos possam “entender e expressar suas experiências limitadas por preconceitos de identidade estruturalmente estabelecidos de modo a obscurecer áreas significativas dessas experiências sociais” (Santos, 2017, p. 149). Considerando que, aqueles que detém o poder, podem sistematicamente favorecer a construção de entendimentos para manterem seus privilégios epistêmicos, sociais etc., em desvantagens para aqueles que detém este poder.

A partir desses conceitos é que construímos nossa sequência didática destinada aos/às alunos/as do Ensino Médio. A sequência didática *combatendo às Injustiças Epistêmicas*, compõe a terceira parte de nossa pesquisa.

Por fim, apresentamos um breve relatório do desenvolvimento da Sequência no Centro de Ensino Educa Mais Olindina Nunes Freire, como também apresentamos algumas propostas feitas pelos/as alunos/as para combater o racismo e injustiças epistêmicas.

1 A FILOSOFIA E O ENSINO DE FILOSOFIA

1.1 O conceito de filosofia

Quando se fala da disciplina filosofia, sobretudo no Ensino Médio, estamos nos reportando a uma área fundamental do conhecimento. Desde o início, o processo do filosofar é uma característica marcante na vida da humanidade, pois não conhecemos povos que não tenham elaborado um sistema filosófico. Dessa maneira, é acertada a afirmação de que a filosofia é pluriversal, ou seja, a filosofia não é exclusividade de um único povo. (Nogueira, 2014, Ramose, 2011)

Não podemos falar de injustiças epistêmicas na prática de ensino da disciplina de filosofia, por exemplo, sem antes conceituar filosofia, mesmo que de maneira breve, o que se entende provisoriamente por filosofia. Assim, poderíamos indagar: afinal, o que é filosofia? Essa é uma questão complexa, uma vez que todas as possíveis respostas encontraram fundamentação teórico-prática válida. De início, vale ressaltar que consideramos que ninguém vive sem uma filosofia, sem refletir sobre sua existência, suas relações com os outros e a realidade na qual está inserido. (Bochenski, 1977, Chauí, 2012, Aranha; Martins, 2016).

Nesse sentido, o filósofo Karl Jaspers (1984) afirma que

dado que a filosofia é imprescindível ao homem, está sempre presente e manifesta: nos provérbios tradicionais, em máximas filosóficas correntes, em convicções dominantes como sejam, por exemplo, a linguagem e as crenças políticas, sobretudo nos mitos anteriores ao início da história. Não se pode fugir à filosofia. Pode perguntar-se apenas se é consciente ou inconsciente, boa ou má, confusa ou clara. Quem recusar a filosofia está a realizar um acto filosófico de que não tem consciência. (Jaspers, 1984, p. 13).

Podemos supor, então, que ninguém vive sem filosofar, ou seja, sem levantar questões relevantes sobre tudo o que está relacionado ao próprio sentido da existência. Nessa direção, o filósofo Antonio Joaquim Severino, observa que “A filosofia é uma forma de pensar que nos possibilita compreender melhor quem somos, em que mundo vivemos: em suma, ajuda-nos a entender melhor o próprio sentido de nossa existência” (Severino, 2007, p. 11).

Dessa maneira, podemos compreender que embora existam outras áreas do conhecimento que podem formular teorias, concepções sobre o mundo, a existência, enfim, sobre tudo que pode ser investigado, debatido, é a filosofia ainda que possibilita ao ser humano uma visão peculiar sobre o que diz respeito ao seu existir com ser situado no mundo. Nesse sentido, Buzzi afirma que “A filosofia não existe desligada da vida. Antes o contrário. Como a

luz possibilita aos olhos ver e andar entre as coisas com desembaraço e sem tropeços, assim a filosofia, qual raio de luz, agracia o sentido secreto da realidade” (Buzzi, 2012, p. 09).

Desde Sócrates podemos ver como a filosofia está ligada às questões da vida cotidiana. Os problemas filosóficos surgem da interação existente nas relações que os sujeitos travam no dia a dia. Esse modo de enxergar a realidade foi introduzido no mundo ocidental pelos gregos, de fato, a chamada filosofia ocidental é uma construção grega. (Chauí, 2012, Aranha; Martins, 2016; Gallo, 2016; Perine, 2007)

No que tange a questão da origem da filosofia, queremos afirmar que entendemos que ela é pluriversal, que ela se faz presente em todos os lugares e culturas. É evidente que precisamos debater e alargar nossa compreensão sobre essas questões, no entanto, já estamos dando passos significativos nessa direção. Embora ainda prevaleça um ensino majoritariamente eurocêntrico, digamos que esse ensino é baseado em um pensamento basicamente formulado em concepções eurocêntricas. O que queremos dizer com isso? Que o eurocentrismo é alicerçado em uma perspectiva em que a Europa é o centro e a partir disso foram e são construídas as concepções de mundo, inclusive, no que diz respeito ao conhecimento.

De acordo Ramose (2011, p. 09):

Os conquistadores da África durante injustas guerras de colonização se arrogaram a autoridade de definir a filosofia. Eles fizeram isso cometendo epistemicídio, ou seja, o assassinato das maneiras de conhecer e agir dos povos africanos conquistados. O epistemicídio não nivelou nem eliminou totalmente as maneiras de conhecer e agir dos povos africanos conquistados.

Baseado no processo de colonização territorial e escravocrata os europeus também definiram o que é conhecimento e não só isso como afirmaram sua validade perante outros saberes. A essa forma de agir, denominamos epistemicídio, ou seja, a morte do outro como sujeito capaz de produzir e compartilhar conhecimento.

No caso dos povos africanos, o processo de colonização produz também a zoomorfização do negro, como assevera Noguera: “Os povos negros foram interpretados pelos europeus como criaturas sem alma, animalizados, tomados como coisas” (Noguera, 2014, p. 25). Podemos então dizer que o que caracteriza essa visão é a concepção alicerçada em práticas que culminaram no racismo epistêmico, uma vez que não se leva em consideração produção e compartilhamento do conhecimento produzido por não europeus, ou seja, pelos povos colonizados.

Dito isso, podemos afirmar que ocorreram e persistem práticas epistêmicas excludentes e tal realidade, o que se configura como um epistemicídio.

O sociólogo Boaventura Sousa Santos poutou corretamente essa realidade quando associa genocídio e epistemicídio. Segundo ele,

eliminaram-se povos estranhos porque tinham formas de conhecimento estranho e eliminaram-se formas de conhecimento estranho porque eram sustentadas por práticas sociais e povos estranhos. Mas o epistemicídio foi muito mais vasto que o genocídio porque ocorreu sempre que se pretendeu subalternizar, subordinar, marginalizar ou ilegalizar práticas e grupos sociais. (Santos, 2018, p. 283).

O epistemicídio é a morte do outro como sujeito capaz de produzir e compartilhar conhecimento. É preciso identificar e combater tais práticas, sobretudo na relação ensino-aprendizagem da disciplina de filosofia e, ainda, é necessária uma nova visão sobre o conhecimento produzido por povos que foram subalternizados e marginalizados.

Contra o epistemicídio, o novo paradigma propõe-se a revalorizar os conhecimentos e as práticas não hegemônicas que são, afinal, a esmagadora maioria das práticas de vida e de conhecimento no interior do sistema mundial (Santos, 2018, p. 283). De tal modo, é imprescindível que essa discussão seja levada a diante. Devemos propor novas abordagens baseadas na pluriversalidade, ainda mais na área de filosofia, pois como bem salientou Mogobe Ramose:

Sabe-se bem que, etimologicamente, filosofia significa amor à sabedoria. A experiência humana é o chão inescapável para o começo da marcha rumo à sabedoria. Onde quer que haja um ser humano, há também a experiência humana. Todos os seres humanos adquiriram e continuam a adquirir sabedoria ao longo de diferentes rotas nutridas pela experiência e nela fundadas. Neste sentido, a filosofia existe em todo lugar. (Ramose, 2011, p. 08).

Nessa mesma linha de pensamento, o filósofo Renato Nogueira afirma que a “pluriversalidade é reconhecimento de que todas as perspectivas devem ser válidas; apontando como equívoco o privilégio de um ponto de vista” (Nogueira, 2012, p. 64). Nesse sentido, não há espaço para a exclusão, é preciso dialogar com todas as construções filosóficas existentes, sejam estas de quaisquer origens.

Diante dessa realidade, iremos de forma breve e provisória elencar algumas ponderações sobre o que é a filosofia, “[...] infelizmente, uma das questões filosóficas mais emaranhadas. Poucas palavras conheço que têm tantas acepções com a palavra ‘filosofia’” (Bochenski, 1977, p. 21). Uma definição unívoca do que seja filosofia é difícil, pois temos vários pensadores, correntes filosóficas e conceitos teóricos-filosóficos do que seja filosofia, é por isso que precisamos possuir um mínimo de critérios para não cairmos no vazio.

Entendemos que para uma resposta condizente à questão, isto é, sobre o que seja a filosofia, é preciso se envolver com a questão, não podemos respondê-la ficando de fora, por isso, faz-se necessário filosofar. Nas palavras de Evandro Ghedin (2008):

[...] o processo de filosofar, entendido como a construção de um caminho que ajude a pessoa a pensar criticamente, criando uma estrutura cognitiva-reflexiva que lhe permita compreender a realidade em sua complexidade, aguçando -lhe o juízo, a habilidade analítica, o horizonte de compreensão e de construção de sentido antes os desafios da sociedade e mundo contemporâneo. (Ghedin, 2008, p. 37).

É evidente que esse percurso só poder ser realizado a partir do diálogo, do debate com os filósofos(as), com a tradição filosófica. Não se faz filosofia sem recorrer a uma tradição. Uma das características da filosofia é propor e proporcionar um debate baseado em argumentos, propostas que podem ser discutidas, aceitas, rejeitadas, enfim, esse é o caminho próprio do ato de filosofar. É evidente que devemos tecer algumas ponderações a respeito das formulações teórico-filosóficas de alguns filósofos, por exemplo, a tentativa de considerar que os povos europeus são capazes de formular concepções filosóficas válidas, legitimamente aceitas.

Para tanto, é preciso mergulhar na tradição filosófica, a partir dos filósofos(as) que já percorrem essa estrada enfrentando as problemáticas dos dias atuais. A tradição filosófica é importante, pois não filosofamos a partir do nada, mas dialogamos com a tradição, com os filósofos(as) que nos antecederam nessa grande travessia. É evidente que esse diálogo não é feito de qualquer maneira, o processo do filosofar deve ser guiado por vários procedimentos lógicos-argumentativos.

Para tentarmos responder essa questão, o que é filosofia, iremos começar pela etimologia da palavra filosofia. Segundo a filósofa brasileira Marilena Chauí:

A palavra filosofia é grega. É composta por duas outras: *philo* e *sophia*. *Philo* quer dizer “aquele ou aquela que tem um sentimento amigável”, pois deriva de *philia*, “amizade e amor fraterno”. *Sophia* quer dizer “sabedoria” e dela vem a palavra *sophós*, “sábio”. Filosofia significa, portanto, amizade pela sabedoria, amor e respeito pelo saber. (Chauí, 2012, p. 32).

Segundo o filósofo Karl Jaspers, “A palavra grega filósofo (*philosophos*) é formada em oposição a *sophos*, significa que ama o saber, em contraposição ao possuidor de conhecimento que se designa por sábio” (Jaspers, 1984, p. 13-14). Nesse sentido, podemos compreender que a filosofia consiste em um relacionamento amigável com o conhecimento, uma vez que o filósofo é “o que ama ser sábio, que é amigo do sábio ou tem amizade pelo saber, deseja ser sábio” (Chauí, 2012, p. 32).

A filosofia tem sua origem justamente nessa predisposição do ser humano pelo saber. Como também assinala Terezinha Rios:

O recurso à etimologia nos faz ver a filosofia como uma busca amorosa de um saber inteiro. Ver com clareza, abrangência e profundidade a realidade, assumindo diante dela uma atitude crítica, é a tarefa constante do filósofo, que, além do mais, orienta-se num esforço de compreensão, isto é, de desvelamento da significação, do sentido, do valor dos objetos sobre os quais se volta. (Rios, 2010, p. 23).

No seu desenvolvimento histórico e social, o ser humano sempre buscou conhecer a realidade que o circunda, por exemplo, através da religião, dos mitos, enfim, sempre possuímos um sistema de conhecimentos. No entanto, quando as respostas dadas, por exemplo, pelas concepções mítico-religiosas não eram suficientemente aceitas, o ser humano diante o estranhamento da realidade, é impulsionado a filosofar. Vejamos isso de maneira mais detalhada.

A atitude de indagar, questionar, examinar detalhadamente foi que moveu filósofos(as) desde a Antiguidade até o presente momento histórico. Pensemos então no pensamento grego antigo, em Sócrates, Platão, Aristóteles e tantos outros no decorrer da história.

De acordo com Perine (2007):

A mais antiga resposta à origem do filosofar foi dada por Platão. A partir de uma análise cuidadosa da nova atitude diante da realidade e tudo que ela implicava, Platão afirmou que a origem do filosofar era um estado de espírito que pode ser definido como os termos admiração, espanto ou ainda perplexidade. (Perine, 2007, p. 20-21).

De fato, partindo da perspectiva platônica, iremos compreender que a filosofia está relacionada à admiração, ao espanto, ao sentimento de perplexidade diante da realidade. Esse sentir-se admirado nos leva à seguinte constatação: aquilo que está a nossa frente é ainda de certa maneira incompreensível, ou seja, não possuímos um conhecimento seguro da realidade exposta, é preciso admitir o nosso não saber, por outro lado, iniciar um caminho em busca do conhecimento.

Também Jaspers (1984) assinala no mesmo sentido: “O espanto impele ao conhecimento. Pelo espanto me torno consciente da minha ignorância. Procuro conhecer por amor ao próprio conhecimento e não para satisfazer qualquer necessidade trivial” (Jaspers, 1984, p. 18). É nessa direção que podemos compreender admiração como origem do filosofar. A atitude de estranhamento é um pressuposto para entendermos o que seja a filosofia.

O espanto se faz presente em todo processo do corresponder filosófico. A filosofia é um caminho motivado pelas indagações que surgem no terreno da vida, faz que o ser humano, busque respostas às questões vitais da existência e permanece sempre no seu ser como algo que não lhe pode ser tirado. Nesse sentido, o espanto não pode ser confundido como mero sentimentalismo, mas com realmente é, um impulso para o ato de filosofar. Podemos dizer que o homem, por possuir um desejo natural pelo conhecimento, busca o sentido de tudo que existe e que pode ser conhecido pela razão.

A atitude filosófica, essa inquietação diante dos fatos e acontecimentos da realidade humana, põe os seres humanos a buscar respostas, não mais alicerçadas em concepções puramente míticas, mas com fundamento em argumentos lógicos, racionais. O ser humano diante de tudo isso não pode deixar de filosofar, debater, propor uma resposta a tudo que lhe toca. As questões que surgem diante da busca incessante pela compreensão daquilo que é posto, são características da atitude filosófica, aliás, é uma mudança de atitude.

Nas palavras da filósofa brasileira Marilena Chauí,

Essa mudança de atitude é algo bastante preciso: quem não se contenta com as crenças ou opiniões preestabelecidas, quem percebe contradições e incompatibilidades entre elas, quem procura compreender o que elas são e por que são problemáticas está exprimindo um desejo, o desejo de saber. (Chauí, 2012, p. 20).

Uma figura paradigmática nessa trajetória é o filósofo Sócrates, que sempre esteve ligado a essa perspectiva, fato comprovado na sua busca incessante pelo conhecimento. De fato, toda sua vida foi baseada nessa abertura ao novo, ao estranhamento diante dos fatos, dos acontecimentos, de suas atitudes e de seus contemporâneos. Esse desejo de conhecer, de averiguar tudo foi tão intenso que se preferiu ser condenado à morte, mas não deixar de filosofar.

Ademais, o professor Marcelo Perine faz uma análise do pensamento de Karl Jaspers que propõe três atitudes que caracterizam o ato de filosofar: o espanto (admiração), a dúvida e a atitude da experiência dos limites. Assim, nas palavras de Jaspers, “O espanto impele ao conhecimento. Pelo espanto me torno consciente da minha ignorância. Procuo conhecer por amor ao próprio conhecimento e não ‘para satisfazer qualquer necessidade trivial’” (Jaspers, 1984, p. 20).

Nesse sentido, ele concorda com a tradição filosófica que o espanto, esse estranhamento que sacode o ser humano, faz com que ele comece a buscar respostas possíveis para os seus questionamentos (Rios, 2010, p. 46). É evidente que nem todos possuem essa atitude filosófica,

não são capazes de questionar a realidade na qual está vivendo. No entanto, não podemos deixar de lado a admiração na construção de um pensamento reflexivo, crítico com o filosófico. Ademais, de acordo com Evandro Ghedin (2008):

Toda admiração é uma forma de olhar em ação, um olhar detido que age movido pela inquietação do sujeito em face das coisas, da sociedade, da economia, da cultura, do conhecimento e de todas as formas de expressão. [...] Admirar implica uma espécie de análise, de observação, de crítica e de criatividade para que a atividade de pensamento se desenvolva. (Ghedin, 2008, p. 43-44).

Dessa maneira, o ato admirar, ou seja, filosofar, está sempre presente nessa dimensão essencial da existência humana que é admirar-se, sentir-se fora do lugar. O ato de filosofar não é realizado de forma isolada da realidade cotidiana, dessa forma, a reflexão filosófica não é feita a partir de um mundo idealizado, mas dentro de um contexto histórico-social. Por exemplo, a reflexão sobre o a educação não pode ser conduzida sem levar em consideração os aspectos sociais, econômicos, políticos, as relações de gêneros dos docentes e discentes.

Outra atitude fundante do processo do filosofar é a dúvida. Nas palavras Karl Jaspers:

Satisfeito o espanto e a admiração pelo conhecimento do ser, logo surge a dúvida. É certo que os conhecimentos se acumulam, mas nada é seguro se não comprovado criticamente. As percepções dos sentidos condicionados pelos nossos órgãos sensoriais são ilusórias ou, pelo menos, não concordantes com o que as coisas são em si, independentemente da nossa percepção. [...] Filosofando apodero-me da dúvida, procuro conduzi-la às últimas consequências radicais e, então, entrego - me ao prazer da negação pela dúvida que tudo invalida e não me deixar avançar, ou procuro encontrar uma certeza ao abrigo de qualquer dúvida que resista honestamente a todas as críticas. (Jaspers, 1984, p. 20).

Considerando que o conhecimento é um processo bastante complexo, é necessário que seja posto à prova. Nesse sentido, quando o conhecimento é colocado à prova, ele passa por um procedimento filosófico de grande valia, pois a filosofia trabalha justamente na direção de um conhecimento crítico, seguro. Portanto,

Admirar-se diante da realidade, dialogar com ela e com os autores, exige a permanente suspeita como atitude constitutiva do filosofar. É preciso suspeitar da realidade, de como a vemos, de como é vista, de como foi vista. Suspeitar das próprias posições, das leituras que se fazem e se fizeram da realidade. Suspeitar para chegar à realidade das coisas, para desvelar a realidade. (Ghedin, 2008, p. 48).

No caso do processo ensino-aprendizagem, é imprescindível questionar, duvidar das construções sociais, políticas, econômicas, que moldam o processo educacional no seu

conjunto. Aliás, essas características estão presentes nas atitudes de todos os filósofos, por exemplo, Sócrates duvidou, questionou sua própria condição de existente, do saber etc.

Jaspers também fala de situações-limite que proporcionam o processo do filosofar. Poderíamos indagar: quais seriam tais situações e como elas despertariam essa atitude existencial fundamental?

Por situações limites Jaspers (1984) diz que,

O estóico Epicteto disse que “origem da filosofia é a tomada de consciência da nossa fraqueza e impotência”. De que poderei socorrer-me na minha impotência? E a sua resposta foi: considerar indiferente tudo o que sendo necessário não está em meu poder, e, por outro lado, esclarecer e libertar pelo pensamento o que de mim depende, nomeadamente as formas e conteúdo das minhas representações. (Jaspers, 1984, p. 25).

Por fim, não podemos deixar de confirmar que a filosofia é comunicação como elemento unificador do processo do filosofar. Como bem entende Jaspers:

Assim, a origem da filosofia é o espanto, a dúvida e a experiência das situações-limite; mas, em último lugar e incluindo todas essas motivações, é a vontade de autêntica comunicação. Isto revela-se logo de princípio pelo fato de toda a filosofia ansiar pela participação, exprimir-se, pretender ser ouvido; essencialmente é a própria comunicabilidade que está indissolavelmente ligada à verdade. Na comunicação a filosofia alcança a sua finalidade, o fundamento e o sentido último de todos os fins: a apreensão do ser, a claridade do amor, a plenitude da paz. (Jaspers, 1984, p. 32).

Considerando que o ser humano não basta a si mesmo, mas é um sujeito de relações, é que o diálogo surge como algo constituinte do processo do filosofar. Aqui podemos tocar na questão do testemunho, poder expressar suas experiências, seus conhecimentos, é algo fundamental na vida das pessoas. Quando não conseguirmos falar ou não damos créditos ao testemunho de alguém motivados por estereótipos, preconceitos identitários relacionados ao gênero, cor, classe, orientação sexual etc., o exercício filosófico está sendo seriamente prejudicado.

1.2 As características do filosofar

1.2.1 A criticidade

Iremos traçar algumas características do pensamento filosófico. De início, abordaremos umas das mais marcantes, que é a sua criticidade. O pensamento crítico, segundo o entendimento do professor Lorieri, é uma: “atitude de analisar e de julgar com cuidado e

atentamente, questionando as bases das afirmações aceitas ou produzidas, que se espera de alguém dotado de espírito crítico.” (2015, p.230) Essa atitude crítica de julgar, de analisar detalhadamente as coisas, os fatos e acontecimentos é um dos pilares do pensamento filosófico, pois é preciso não só pensar corretamente, mas é preciso pôr em crise o pensamento.

De tal forma, pensar, repensar, refletir, examinar tudo a partir de um olhar crítico é fundamental, embora essas características não sejam exclusivas do processo do filosofar, a atitude crítica é um dos pilares da filosofia. Desse modo, de acordo com Chauí (2012), a atitude crítica possui duas vertentes, a saber: uma negativa e outra positiva.

A respeito da atitude negativa, consiste numa postura, na qual dizemos: não aos “pré-conceitos”, aos “pré-juízos”, aos fatos e às ideias da experiência cotidiana, ao que “todo mundo diz e pensa” (Chauí, 2012, p. 21). No sentido positivo, observa-se uma busca pelas respostas levantadas pelas nossas indagações, sobre aquilo que nos causou estranhamento. Ela consiste em uma interrogação a respeito: “sobre o que são as coisas, as ideias, os fatos, as situações, os comportamentos, os valores, nós mesmos. É também uma interrogação sobre o porquê e o como, disso tudo e de nós próprios” (Chauí, 2012, p. 21). É, portanto, uma busca pelos sentidos das coisas, fatos, acontecimentos que permeiam nossas experiências cotidianas.

As duas características das atitudes filosóficas, negativa e a positiva, constituem aquilo que denominamos “de atitude crítica e pensamento crítico”. A autora diz que a palavra crítica possui três sentidos, a saber:

Crítica provém do grego e tem três sentidos principais: 1. capacidade para julgar, discernir e decidir corretamente; 2. exame racional, sem preconceito e sem prejulgamento de todas as coisas; 3. atividade de examinar e avaliar detalhadamente uma ideia, um valor, um costume, um comportamento, uma obra artística ou científica. A atitude filosófica é uma atitude crítica porque apresenta esses três significados da noção de crítica. (Chauí, 2012, p. 22).

A filosofia como reflexão crítica visa oferecer instrumentos para que as pessoas tomem decisões através de procedimentos confiáveis. A capacidade de realizar julgamentos é uma característica fundante do ser humano, pois a todo momento estamos fazendo juízos de valor, no entanto, muitas vezes esses são carregados de estereótipos, preconceitos, visões construídas por imagens distorcidas da realidade. Nessa perspectiva, para Joaquim Severino: “a filosofia é geralmente definida como o esforço que o homem faz para perceber a realidade, no caso, buscando uma compreensão mais aprofundada. (Severino, 1994, p. 19). Por isso, é preciso que a filosofia proporcione aos estudantes, por exemplo, essa visão crítica como algo essencial para o desenvolvimento da sua cidadania.

1.2.2 A reflexão filosófica

Na tentativa de definir o que seja filosofia, traçaremos algumas características da reflexão filosófica. A reflexão é uma característica fundante do pensamento filosófico. De acordo com Saviani (2013, p. 20): “Refletir é o ato de retomar, reconsiderar os dados disponíveis, revisar, vasculhar numa busca constante de significado. É examinar detidamente, prestar atenção, analisar com cuidado. E é isto o filosofar”.

A reflexão é essa atitude de dobra-se sobre si mesmo, tentando buscar um pensamento mais certo, examinando cuidadosamente as ideias, atitudes, comportamentos, valores, etc. Segundo Lorieri e Santos (2015), para verificar se tudo está de acordo, se não deixamos pontas soltas, enfim,

Para verificar se as ideias “batem umas com as outras”. Se elas fazem sentido. Se elas estão bem fundamentadas. Se as razões ou argumentos são fortes o suficiente para se poder tê-las como certas, ou acertadas, ou aceitáveis. É uma crise à qual se submete o pensamento para depurá-lo de possíveis erros. (Lorieri; Santos, 2015, p.236-237).

A reflexão não acontece de forma aleatória, mas a partir de situações-limites que enfrentamos na vida, que denominamos problemas. Os problemas, “são aqueles que têm uma significação especial em nossa perspectiva existencial e precisam ser tirados de nosso caminho”. (Rios, 2010, p. 47). De certa maneira, são os problemas que nos impulsionam a refletir, a buscar soluções. Todavia, a atitude de refletir precisa seguir certos passos, métodos que permitam uma análise, um exame detalhado daquilo que é objeto da nossa reflexão. É a capacidade do ser humano pensar sobre si próprio.

Considerando que somos impelidos a refletir, ou seja, a pensar, meditar, avaliar as nossas ações, pensamentos, concepções etc., é que a reflexividade é algo fundamental no processo do filosofar. Nesse sentido, “Para que uma reflexão possa ser adjetivada de filosófica, é preciso que se satisfaça uma série de exigências que vou resumir em apenas três requisitos: a radicalidade, o rigor e a globalidade” (Saviane, 2013, p. 20).

Atento às exigências do processo do filosofar, como nos apresenta Saviani, baseada na radicalidade, buscando uma compreensão rigorosa e com uma visão alagada dos problemas que nos são propostos. Lorieri e Santos também indicam que o pensamento reflexivo deve seguir certos procedimentos metodológico, pois

se isto é feito com rigor, no sentido de ordenamento de passos para este pensar reflexivo, crítico e profundo, pode-se dizer que este pensamento é também metódico, ou rigoroso, ou bem ordenado. E, se além disso, não se dispensa de uma abordagem

contextualizada, buscando compreender cada aspecto da realidade em totalidades mais amplas, tem-se, aí, a produção de uma maneira de pensar filosófica. (Lorieri; Santos, 2015, p.237).

Vejamos mais detalhadamente essas características da reflexão filosófica propostas por Saviani, a respeito da radicalidade da reflexão filosófica: “é preciso que se vá até às raízes da questão, até seus fundamentos. Em outras palavras, exige-se que se opere uma reflexão em profundidade. (Saviani, 2013, p. 20).

A noção de radicalidade na filosofia é importante porque nos orienta que a reflexão deve ser baseada no problema em si, ou seja, deve ir direto à raiz da questão. É esse ir às raízes das questões que irá proporcionar à filosofia uma visão mais profunda: “Ver *fundo*, não se contentando com a superficialidade, com as aparências.” (Rios, 2008, p. 81). Uma atitude crítica não deve ser compreendida como ser do contra, mas de busca pelos fundamentos dos problemas levantados.

A segunda característica da reflexão filosofia é a rigorosidade: “deve-se proceder com rigor, ou seja, sistematicamente, segundo métodos determinados, colocando-se em questão as conclusões da sabedoria popular e as generalizações apressadas que a ciência pode ensejar” (Saviani, 2013, p. 21). A reflexão filosófica é rigorosa porque ela é alicerçada em conceitos, métodos. A filosofia não é baseada em achismos, chavões, é construída através de uma investigação rigorosa, por procedimentos lógicos que sustentem suas concepções, teses e que possa assegurar que o diálogo filosófico seja aceito e reconhecido perante as outras áreas do saber. Podemos dizer que a filosofia tentar ver com clareza: “*Ver claro*, para evitar os elementos que prejudicam nosso olhar, evitar as armadilhas que se acham instaladas em nós e em torno de nós, nas situações que vivenciamos” (Rios, 2008, p. 81). Ter clareza e rigor é o que deve guiar a produção filosófica.

Por fim, a terceira característica da reflexão filosófica versa sobre a visão de conjunto: “o problema não pode ser examinado de modo parcial, mas numa perspectiva de conjunto, relacionando-se o aspecto em questão com os demais aspectos do contexto em que está inserido” (Saviani, 2013, p. 21). A filosofia possui uma visão mais ampla da realidade. É nesse sentido, que a filosofia sempre vai ter algo a dizer sobre o conhecimento produzido pelas outras áreas do conhecimento. A reflexão filosófica busca um sentido mais largo, completo da realidade, seja ela qual for. (Rios, 2008, p.18)

Dessa maneira, podemos verificar que a filosofia é radical, no sentido em que ela vai às raízes das questões muito mais profundamente que quaisquer outras formas de conhecimento,

lá onde as outras se dão por satisfeitas, ela continua a indagar e perscrutar. Podemos afirmar ainda que

A maneira filosófica de pensar pode ser expressa assim: uma forma de pensar reflexiva, crítica, profunda, metódica e abrangente no sentido de que busca contextualizar ou colocar em totalidades referenciais significativas mais amplas, aspectos importantes ou fundamentais da realidade e da existência humana. (Lorieri; Santos, 2015, p. 237).

O filósofo Lorieri (2019) aponta que algumas atitudes (posturas) filosóficas são as características essenciais de um procedimento de reflexão filosófica. Essas posturas deveriam ser base da vivência de cada ser humano, sobretudo na prática estudantil, com crianças e jovens. Em suas próprias palavras,

Pode-se dizer que fazer Filosofia é realizar um processo investigativo e reflexivo que seja crítico, rigoroso, profundo, abrangente que busca totalidades referenciais significativas, a partir das questões fundamentais que os seres humanos se colocam no transcurso de sua existência. (Lorieri, 2019, p. 12).

Entre as atitudes imprescindíveis que os jovens devem adquirir em seu processo formativo, deve constar a de que sejam bons investigadores, observadores, que saibam elaborar questionamentos, hipóteses, e possuam capacidades argumentativas, atitudes de abertura para revisar suas concepções. Nas palavras do referido filósofo: “posturas investigativas incluem, ainda, a disposição a ouvir os pontos de vista e argumentos dos outros numa perspectiva dialógica, e não polemista” (Lorieri, 2019, p. 12).

Aqui podemos notar que o ensino de filosofia é importante, pois é uma oportunidade que todas as pessoas, sobretudo crianças e jovens, devem almejar, de serem boas investigadoras. A filósofa Marilena Chauí atenta que se a filosofia cumprir essa tarefa de despertar para a arte de perguntar e não aceitar certas respostas sem a devida averiguação, ela realizou sua nobre tarefa.

Outra postura essencial é a reflexiva, que já foi reportada acima, no entanto, cabe dizer ainda que nossa vida precisa ser examinada constantemente “Numa realidade como a nossa, onde tudo é convite à rapidez, ao imediatismo, é necessário, ainda mais, haver convites que vão na direção contrária e que levem ao hábito da reflexão” (Lorieri, 2019, p. 12).

O ensino de filosofia, em suas orientações pedagógicas e curriculares, nos diz que o pensamento crítico deve ser a meta de uma educação que vise a formação do cidadão e possibilite-o a compreender a realidade em que está inserido e exerça sua cidadania de maneira

plena. Por isso, precisamos que os/as alunos/as que tenham posturas críticas, como já foi elencado anteriormente, que sejam: capazes de colocar em crise os seus “achados”. Acha-se muito, mas sabe-se pouco. Isso ocorre, em grande parte, porque não há o trabalho de “checar melhor”, colocar em crise, problematizar aquilo que se pensa” (Lorieri, 2019, p. 12-13).

A formulação do pensamento, das ideias e conceitos deve ser elaborada de maneira rigorosa, assim, educandos devem aprender a pensar de maneira sistemática, pois “ordenadas, metódicas, ao menos para aquilo que é importante, porque necessário” (Lorieri, 2019, p. 13).

Como vimos, a reflexão filosófica é feita a partir de um mergulho profundo na realidade social, política, econômica, educacional etc., portanto, as análises: “oferecem ou sugerem os pontos de vista: daí a disposição a ir, o mais profundamente possível, em busca da compreensão de qualquer coisa, a ir às raízes, aos fundamentos” (Lorieri, 2019, p. 13).

Enfim, na reflexão filosófica, deve ainda ser abrangente: “isto é, não parciais. Isso diz respeito a estar disposto a ver os fatos, as situações, as coisas, por todos os ângulos possíveis, em todas as dimensões possíveis, em todas as relações possíveis” (Lorieri, 2019, p. 13).

As posturas abrangentes são fundamentais, pois estamos muitas vezes acostumados a ter uma visão parcial, selecionada da realidade. É preciso alargar nossas concepções, formulações, compreensões para melhor entender a nós mesmos e ao mundo no qual estamos mergulhados. E se, portanto, caminharmos nessa direção, estaremos dando um passo expressivo na direção de um conhecimento filosófico que seja significativo para todo ser humano.

1.3 O ensino de filosofia

No que diz respeito à questão do ensino de filosofia, ela é bastante complexa, uma vez que envolve muitos fatores, projetos pedagógicos, políticos, educacionais, para citar alguns. Tentaremos aqui esboçar um quadro de como está situada essa problemática no contexto do Ensino Médio.

Considerando que a filosofia atende duas urgências no Ensino Médio, primeiro, ela é necessária na formação do espírito crítico dos docentes, com isso, não estamos afirmando que seja somente ela responsável por pela formação do espírito crítico. Por outro, a filosofia possui uma vasta gama de conteúdos que são fundamentais para o exercício da cidadania.

A problematização do ensino de filosofia é fundamental, pois a partir dela podemos analisar, examinar e levantar propostas que recuperem aquilo que faz com que a filosofia seja

imprescindível no processo educativo. De acordo Lorieri, existem três fatores que contribuem para o ensino de filosofia na sala de aula:

três razões para justificar a presença da filosofia na vida humana e no processo educacional: a) a necessidade de reflexão crítica e abrangente sobre certos aspectos fundamentais da realidade e de nós mesmos; b) a necessidade de produzir significações ou sentidos para nossas vidas; c) a necessidade de aprender a colocar em debate significações ou sentidos que sempre estão presentes em qualquer cultura. (Lorieri, 2011, p. 60).

Para Alejandro Cerletti, o ensino de filosofia, envolve vários questionamentos e fatores, “Poderíamos perguntar-nos, antes de mais nada, se é realmente possível ensinar filosofia sem uma intervenção filosófica sobre os conteúdos e as formas de transmissão dos ‘saberes filosóficos’; ou sem responder, univocamente, que é filosofia?” (Cerletti, 2009, p. 08).

Essas questões são fundamentais, pois estão diretamente relacionadas aos propósitos inerentes a cada prática docente. A intervenção filosófica sobre os conteúdos, como ensinar filosofia hoje e, sobretudo, uma resposta à questionadora pergunta: o que é filosofia? São questões que carecem ser respondidas para melhor desenvolver práticas educacionais propriamente filosóficas.

No primeiro momento, é preciso responder, ou melhor, buscar um entendimento para o que realmente se compreende por filosofia. O que é filosofia? E essa questão surgem outras não menos importantes: “Ou também sem se colocar que tipo de análise social, institucional ou filosófico-político do contexto é requerido; ou as condições sob as quais se levará adiante esse ensino. (Cerletti, 2009, p. 08).

Nesse sentido, não podemos pensar o ensino de filosofia desvinculado de uma intervenção filosófica dos conteúdos, sobretudo do que se entende por filosofia e do contexto sócio-histórico em que estamos envolvidos. Devemos levar em conta que essa dupla realidade é algo que sempre deve ser considerada na prática do ensino de filosofia, pois o ensino de filosofia não deve se restringir à mera transmissão dos conteúdos propostos nos planos de ensino-aprendizagem. Ainda conforme o que trata Cerletti:

Os melhores professores e professoras serão aqueles que possam ensinar em condições diversas, e não só porque terão que idear estratégias didáticas alternativas, mas também porque deverão ser capazes de repensar, no dia a dia, os próprios conhecimentos, sua relação com a filosofia e o marco em que pretendem ensiná-la. Trata-se, muito mais do que de ocasionais desafios pedagógicos, de verdadeiros questionamentos filosóficos e políticos. (Cerletti, 2009, p. 08).

Poderíamos entender que não existe um caminho já pronto, definido, e que o professor somente segue as trilhas que lhe são propostas. Cabe aos professores fazerem uma constante atualização de suas estratégias, reavaliar seus procedimentos filosóficos a partir também do contexto político em que está inserido. Nesse sentido, salienta Cerletti: “o ensino da filosofia é, basicamente, uma construção subjetiva, apoiada em uma série de elementos objetivos e conjunturais” (Cerletti, 2009, p. 08).

Desse modo, um bom professor é aquele que entra nessa dinâmica de envolver elementos subjetivos, objetivos e conjunturas na sua prática de ensino. Um professor ativo é o que for capaz de conjugar esses elementos no seu processo de ensino aprendizagem. O professor deve fazer uma reflexão sobre o que é filosofia, pensar sobre sua prática pedagógica em relação ao contexto em que está situado tanto no âmbito educacional, social e político, assim, como salienta Certetti (2009, p. 09): “Trata-se, muito mais do que ocasionais desafios pedagógicos, de verdadeiros questionamentos filosóficos e políticos”.

Aqui, devemos ter clareza, trata-se mais de considerar todo o processo educacional com algo permeado por opções políticas, mesmo que muitas vezes não explicitadas nas diretrizes curriculares, por exemplo. Não devemos desconsiderar a pedagógica, suas orientações, todavia cabe observar que a

A docência em filosofia convoca os professores e as professoras como pensadores e pensadoras, mais do que como transmissores acríticos de um saber que supostamente dominam, ou como técnicos que aplicam estratégias didáticas ideadas por especialistas para ser empregadas por qualquer um, em qualquer circunstância. (Cerletti, 2009, p. 08).

Considerando, portanto, que a filosofia visa justamente despertar no professor uma consciência crítica, questionadora, ele mesmo deve estar sempre no processo de transformação. É preciso que busque cada vez mais uma formação que lhe proporcione alargar suas concepções filosóficas, pedagógicas, políticas, entre outras. Assim, a filosofia, mais do que conhecimento teórico, é uma atitude de suspeita. De acordo com Cerletti essa é questão central: “Esse espaço em comum entre filósofos e aprendizes será antes uma atitude: a atitude de suspeita, questionadora ou crítica, do filosofar” (Cerletti, 2009, p. 08).

O ensino de filosofia, melhor dizendo, as aulas de filosofia, deveriam levar professores (filósofos) e alunos a despertarem e manterem viva essa atitude investigadora e questionadora. Os/as alunos/as deveriam aprender a ter um olhar mais profundo, atencioso e questionador a respeito de tudo que os cercam. Duvidar das respostas prontas, acabadas, ou seja, daquilo que parece normal (Cerletti, 2009, p. 08). Nesse sentido, a filosofia é um constante perguntar e, a

respeito disso, o filósofo Fernando Savater no diz que: “que em determinadas questões extremamente gerais aprender a perguntar bem também é aprender a desconfiar das respostas demasiadas taxativas” (Savater, 2001, p. 209-210). Todavia, para alcançar essa atitude de suspeita, é imprescindível que os/as professores/as também estejam dispostos/as a trilharem esse caminho. Dessa maneira, estaremos cumprindo a nobre missão que nos fora legada por tantos filósofos (as). É preciso filosofar, ou seja, exercitar nossa capacidade de questionar, duvidar, criticar, enfim nossa capacidade de pensar filosoficamente.

Para compreendermos o que seja ensinar filosofia, faz-se necessário responder, em primeiro lugar, o que é filosofia? Como vimos, a essa questão há uma infinidade de respostas. No entanto, uma noção basilar do que seja filosofia é o amor ao saber, à busca pelo conhecimento. De acordo com Cerletti,

O filosofar se apoia na inquietude de formular e formular-se perguntas e buscar respostas (o desejo de saber). Isso pode sustentar-se tanto no interrogar-se do professor ou dos alunos e nas tentativas de respostas que ambos se deem, bem como no de um filósofo e suas respostas. (Cerletti, 2009, p. 20-21).

O ensino deve ser fundamentado no constante perguntar, questionar e formular perguntas que levem os discentes a investigar o estranhamento que é o eixo básico do ensino de filosofia. ademais, deve-se considerar que o: “perguntar filosófico é, [...] o elemento constitutivo fundamental do filosofar e, portanto, do “ensinar filosofia” (Cerletti, 2009, p. 20-21). Podemos, ainda de acordo com Cerletti, realizar atividades, cursos, formações em duas perspectivas: por um lado, sobre filosofia e de outro “curso que se situam na filosofia” (2009, p. 18). Todavia, para que o ensino de filosofia seja realmente digno desse nome, deveríamos entrar na filosofia, criar uma relação que busque o saber.

A filosofia deve, portanto, buscar inspiração sobre isto nesta arte tão difundida, por exemplo, por Sócrates. Desde Sócrates, essa vontade filosófica se expressou através do constante perguntar e perguntar-se. Tal atividade é, justamente, o filosofar, com o que a tarefa de ensinar – e aprender – filosofia não poderia estar nunca desligada do fazer filosofia. Filosofia e filosofar se encontram unidos, então, no mesmo movimento, tanto o da prática filosófica como o do ensino de filosofia. Portanto, ensinar filosofia e ensinar a filosofar conformam uma mesma tarefa de desdobramento filosófico, em que professores e alunos compõem um espaço comum de pensamento. É em virtude disso que avaliamos que todo ensino de filosofia deveria ser, em sentido estrito, um ensino filosófico.

A filosofia é algo imprescindível e nunca deveríamos esquecer que todos devem filosofar, seja novo, velho, homem, mulher ou criança. Ninguém deve ser privado desse

incentivo de se tornar mais humano. Desse modo, o ensino de filosofia nunca deve estar desligado de uma intervenção filosófica, ou seja, do próprio ato de filosofar. Essa atividade deve envolver os docentes e discentes. De acordo com Cerletti:

Em última instância, todo ensino filosófico consiste essencialmente em uma forma de *intervenção filosófica*, seja sobre textos filosóficos, sobre problemáticas filosóficas tradicionais, seja até mesmo sobre temáticas não habituais da filosofia, enfocadas desde uma perspectiva filosófica. (Cerletti, 2009, p. 19, grifo do autor).

Para nossa pesquisa, isso é fundamental, pois é essa finalidade de nosso estudo, ou seja, adentrar nas problemáticas das injustiças epistêmicas e com elas levantar questionamentos sobre nossa realidade. Poderíamos nos perguntar em que consiste uma pergunta tipicamente filosófica?

Diremos, em princípio, que a definição do caráter filosófico de uma pergunta depende do tipo de resposta esperada por aquele que a formula. Ou seja, o que faz com que uma interrogação possa ser considerada filosófica, fundamentalmente, está mais na intencionalidade de quem pergunta, ou se pergunta, do que na pergunta em si. (Cerletti, 2009, p. 23).

O perguntar filosófico, portanto, em nossa compreensão, é mais importante que as respostas porque é esse fundamento de uma atitude tipicamente filosófica. Destarte,

o perguntar filosófico não se conforma com as primeiras respostas que costumeiramente são oferecidas, que, em geral, interrompem o perguntar pelo aparecimento dos primeiros supostos. Mas, como um saber sem supostos é impossível, o questionar do filósofo é permanente. (Cerletti, 2009, p. 24).

A intencionalidade filosófica do perguntar visa justamente depurar o conhecimento produzido, uma vez que este é marcado pelo meio social, educacional, político, ideológico, etc., em que é concedido. Tendo-se em mente que essa é uma atividade bastante complexa, e que muitas vezes até o conhecimento dito filosófico é alicerçado em preconceitos, no senso comum, na ideologia dominante, é que o perguntar filosófico deve ser constante repetido. “Em sentido estrito, o perguntar filosófico não se detém nunca, porque, para um filósofo, o amor ou o desejo de saber (filo-sofia) nunca é preenchido. (Cerletti, 2009, p. 24) É o desejo pelo saber que move o filósofo a sempre questionar, interrogar as pessoas.

Todos os filósofos, de modo especial Sócrates, fizeram do perguntar a base do seu modo de filosofar. Também hoje o ensino deve recuperar, incentivar um perguntar constante, pois o ensino de filosofia deve levar os docentes e discentes.

A questão que nos é colocado é seguinte: como se poderia ensinar essa intencionalidade ou esse desejo de saber que sustenta as perguntas filosóficas (Cerletti, 2009). Como já foi dito anteriormente, a filosofia é uma construção histórica, ou seja, não partimos do nada, mas de uma tradição filosófica consistente, seja qual sua origem geográfica ou cronológica. É preciso recorrer à tradição para filosofar. Dito isso, também é verdade que o filosofar se faz a partir da subjetividade do sujeito epistêmico, nesse sentido, Cerletti afirma:

De acordo com que viemos sustentando, ensinaríamos filosofia no ato de filosofar e aprender-se-ia filosofia começando a filosofar. Portanto, em função da caracterização que fizemos da filosofia, a “repetição criativa” deveria ter lugar no ensino e na aprendizagem. Isto é, se os alunos começam a filosofar, eles começam também a levar adiante algum tipo de repetição criativa. (Cerletti, 2009, p. 36).

Devemos ter sempre em mente que o ensino de maneira geral muitas vezes é ancorado na mera repetição da tradição filosófica, em consequência desse ensino, denominado tradicional, não foi muitas vezes capaz de despertar nos discentes o desejo pelo saber, de pensar por si próprio. Portanto,

O desafio de todo docente - e muito em especial de quem ensina filosofia - é conseguir que em suas aulas, para além da transmissão de informação, produza-se uma mudança subjetiva. Fundamentalmente de seus alunos, mas também de si mesmo. (Cerletti, 2009, p. 36).

Não podemos ensinar filosofia se não for baseada em uma concepção dialógica. É a partir da prática dialógica que se dá o mais genuíno processo do filosofar.

Ensinar filosofia é dar um lugar ao pensamento do outro. Não tem sentido transmitir “dados” filosóficos (isto é, informação extraída da história) como se fossem peças de uma loja de antiguidades com a qual os jovens não teriam qualquer relação. Não há sentido em tentar transmiti-los sem vivificá-los no perguntar dos alunos. (Cerletti, 2009, p. 87).

O debate público das ideias, concepções, conceitos teóricos-filosóficos é característico do pensamento filosófico. A filosofia é pública, no sentido da palavra, ela não é exclusiva de certos espaços educacionais, acadêmicos, como também não é propriedade de uma determinada pessoa, mas é aberta ao debate, discussão e diálogo em que todos podem participar.

Enfim, ressaltamos ainda que o ensino de filosofia deve ser baseado no propósito de que a filosofia não busca uma visão puramente pragmática, utilitarista, mas, de acordo de com Chauí, se ela consegue a seguinte mudança já valeu a pena. Diz ela:

Se abandonar a ingenuidade e os preconceitos do senso comum for útil; se não se deixar guiar pela submissão às ideias dominantes e aos poderes estabelecidos for útil; se buscar compreender a significação do mundo, da cultura, da história for útil; se conhecer o sentido das criações humanas nas artes, nas ciências e na política for útil; se dar a cada um de nós e à nossa sociedade os meios para serem conscientes de si e de suas ações numa prática que deseja a liberdade e a felicidade para todos for útil, então podemos dizer que a Filosofia é o mais útil de todos os saberes de que os seres humanos são capazes. (Chauí, 2012, p. 29)

Essa postura crítica, questionadora, na qual as perguntas são fundamentais, é que o ensino de filosofia deve se basear. Nesse sentido, não há espaço em que prevaleça uma única visão, concepção filosófica, mas sim uma visão pluriversal.

1.4 A pluriversalidade no ensino de filosofia

No que diz respeito ao ensino de filosofia, é necessário atender às exigências que os documentos oficiais nos indicam, por exemplo,

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. § 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. (Brasil, 2003, art. 26-A, parágrafo 1º).

É evidente que apenas a força da lei não é capaz de transformar essa realidade de injustiças epistêmicas, no entanto, foi e é um grande impulso nessa direção. Como vimos, Injustiça Epistêmica é um conceito cunhado por Fricker e diz respeito ao fenômeno de exclusão de indivíduos ou de grupo de sujeitos da produção, compartilhamento e divulgação de conhecimento (Santos, 2020). A exclusão acontece ao se atribuir um déficit de credibilidade ao testemunho de uma pessoa, ou ao grupo de pessoas, motivado por preconceitos de identidade negativo. Os preconceitos podem ser de gênero, raça, *status* social etc. Desse modo, estamos falando de injustiça cometida na dimensão da produção e transmissão de conhecimento, nesse caso, fala-se injustiça testemunhal.

Outra forma de injustiça epistêmica é a hermenêutica, que ocorre quando existe uma lacuna nos recursos interpretativos coletivos e uma pessoa não consegue dar sentido às suas experiências e transmiti-las às demais pessoas (Jesus, 2022; Santos, 2020).

No nosso dia a dia, em nossas interações sociais, realizamos processos que são baseados na aquisição e transmissão de conhecimento, no entanto, muitas dessas práticas são eticamente

injustas, pois pode ocorrer que, como somos sujeitos situados, compartilhamos pensamentos, tomamos atitudes baseados em estereótipos difundidos em nosso mundo social, que o sujeito resiste, a contra evidências. Tais atitudes deflacionam nossas percepções em relação às pessoas que tentam nos transmitir conhecimentos.

Para uma melhor compreensão, vejamos o seguinte exemplo. Em uma situação hipotética, uma pessoa negra tenta descrever um determinado fato, por exemplo, a violência da qual foi vítima por parte das forças policiais, no entanto, seu testemunho não é levado em consideração pelas autoridades devido a um preconceito identitário relacionado à sua cor, ao seu *status* social. Isso acontece devido ao fato de, no imaginário social, pessoas negras e/ou que residem em bairros periféricos são geralmente associadas a estereótipos negativos, são vistas como pessoas de pouca confiança, mentirosas etc. Dessa forma, devido a um déficit na economia da credibilidade, essa pessoa teve sua fala, ou seja, seu testemunho, desqualificado, silenciado.

Tais práticas estão presentes no cotidiano escolar. Portanto, o combate às injustiças epistêmicas nas aulas de filosofia é algo que deve ser buscado e impulsionado. Isso pois, de acordo com a BNCC, devemos: “Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos” (Brasil, 2017, p. 577). Desse modo, estaremos dando passos significativos na direção do que seja filosofia, quando começarmos a interrogar, questionar e refletir a ausência do conhecimento produzido, por exemplo, por homens e mulheres negras, nas aulas de filosofia.

É preciso propor também uma visão mais profunda da filosofia, uma vez que devemos dialogar com todos(as) e, claro, não podemos e não devemos ser dogmáticos, fechados, mas abertos às contribuições de pensadores(as) que podem ter cometido erros em suas formulações epistêmicas, sociais, pois o conhecimento potente é construído também nas contradições. Nesse sentido, filosofar é se colocar na atitude de estar sempre arriscando, haja vista que

Ensinar é colocar alguém na antessala de desafios que, em última instância, são pessoais. O que caberia a um professor de filosofia seria estimular a levar adiante esse desafio. Filosofar é atrever-se a pensar por si mesmo, e fazê-lo requer uma decisão. Há que atrever-se a pensar, porque supõe uma maneira nova de relacionar-se com o mundo e com os conhecimentos, e não meramente reproduzi-los. E isso implica incerteza. Pensar supõe que há algo novo com o que alguém se confronta. É uma atitude produtora e criadora, não é meramente uma reprodução ou repetição do que há.”. (Cerletti, 2009, p. 80).

É preciso arriscar, formular novas concepções e práticas de ensino para se combater as injustiças que existem na produção e transmissão do conhecimento. Sejam injustiças alicerçadas no racismo racial, epistêmico, na questão de gênero, de ordem social-econômica-religiosa, enfim, em qualquer circunstância que aconteça. Essa é uma tarefa que cabe a todos(as), mas, de maneira especial, ao(a) professor(a) de filosofia que tenta no seu dia a dia atrever-se a refletir e questionar a realidade injusta que se faz presente no mundo.

Diante disso, queremos ressaltar que o ensino de filosofia no Ensino Médio tem por meta a formação de um sujeito/cidadão consciente e que seja capaz de exercer sua cidadania nesse mundo social. Como podemos observar, a filosofia, enquanto forma de pensar/refletir/debater, é algo presente em todas as culturas. Portanto, estamos de acordo de que não existe um povo que não seja capaz de produzir e compartilhar seus conhecimentos. Observamos também que a filosofia se faz a partir de uma herança cultural, ou seja, é preciso debater com o que produziu e produz conhecimento filosófico potente.

No que diz respeito à temática que nos propormos debater, pensamos que seja relevante para formação dos/as alunos/as do Ensino Médio, pois as injustiças epistêmicas envolvem questões que dizem respeito aos aspectos éticos e políticos presentes nas diretrizes para o exercício da cidadania. É evidente que a formação de um sujeito virtuoso é um processo audacioso, que requer tempo, persistência, desconstrução de estereótipos, preconceitos etc.

No país onde a maioria da população sofre algum tipo de discriminação relacionada ao gênero, cor e classe social, é imprescindível que tenhamos suporte teórico/filosófico para compreender essa realidade. Penso que Miranda Fricker, com seus conceitos/teorias das injustiças epistêmicas, é de grande valia no Ensino Médio. Ademais, ao menos tempo, indica como poderíamos combater os preconceitos identitários negativos que sustentam as injustiças testemunhais e hermenêuticas. Assim, ela também nos propõe passos para formar ouvintes/sujeitos virtuosos.

2 INJUSTIÇAS EPISTÊMICAS E ENSINO DE FILOSOFIA: UMA REFLEXÃO A PARTIR DO PENSAMENTO DE MIRANDA FRICKER

2.1 A problemática do racismo e injustiças epistêmicas (o preconceito, estereótipos, discriminação e racismo, racismo epistêmico e o epistemicídio)

Aqui propomos um debate sobre as injustiças epistêmicas na realidade escolar e, para tanto, é preciso conceituar algumas categorias essenciais que estarão presentes no nosso debate, tais como estereótipos, racismo, preconceito, racismo epistêmico, epistemicídio e injustiça epistêmica.

De início, podemos afirmar que o racismo está presente na vida social de diversas formas, mas será que compreendemos o que realmente seja o racismo, o estereótipo e o preconceito? Conceituaremos, ainda que brevemente, o que seja preconceito.

Os estereótipos podem ser definidos da seguinte maneira: “Etimologicamente, deriva de duas palavras *stereos* e *tupos*, significando ‘rígido’ e ‘traço’, respectivamente” (Rodrigues, 2016, p. 134). É algo que é tido como fixo, característico daquilo que não muda e que pode ser identificado nos caracteres amplamente aceitos. Os estereótipos são generalizações produzidas pelo pensamento e linguagem que visam dar uma compreensão da realidade. Nas palavras de Walter Lippmann:

Na maior parte dos casos nós não vemos em primeiro lugar, para então definir, nós definimos primeiro e então vemos. Na confusão brilhante, ruidosa do mundo exterior pegamos o que nossa cultura já definiu para nós, e tendemos a perceber aquilo que captamos na forma estereotipada para nós por nossa cultura. (2008, p. 85).

Para Walter Lippmann, o fundamento do estereótipo é a crença construída socialmente e transmitida pela cultura. São modelos usados para simplificar no entendimento do mundo.

Se não podemos compreender completamente os atos de outras pessoas até que conheçamos o que elas pensam, então para fazer justiça temos que apreciar não somente a informação que tem estado à sua disposição, mas as mentes através das quais foram filtradas. Para os protótipos aceitos, os padrões correntes e as versões padrões interceptam a informação em seu caminho à consciência. A americanização, por exemplo, é superficialmente ao menos a troca dos estereótipos americanos pelos europeus. (Lippmann, 2008, p. 88).

São rótulos concebidos, muitas vezes, sem uma reflexão crítica. São uma forma “de simplificar e ‘agilizar’ nossa visão do mundo” (Rodrigues, 2016, p. 134). Nesse sentido, é que podemos imaginar as características de um determinado grupo étnico, seus costumes, crenças,

aptidões etc. Eles possibilitam uma compreensão previa meio social no qual estamos inseridos como também dos agentes/sujeitos epistêmicos.

Ademais, os estereótipos operam por generalizações:

Estereótipo refere-se, portanto, a crenças e atributos compartilhados sobre um grupo. Essas crenças compartilhadas são generalizações que se fazem sobre os grupos. Há uma tendência geral humana a generalizar a partir de similaridades percebidas e a não se focar no que é diferente. Pelo fato de termos de reagir de maneira relativamente rápida, baseamo-nos no que é comum a nós e, a partir daí, formamos generalizações, que podem estar corretas, ou não. (Rodrigues, 2016, p. 134).

As generalizações fazem parte do modo de compreender a realidade e as relações sociais. De modo geral, tendemos a fazer comparações baseados no conhecimento prévio que temos ou possuímos a respeito de determinado povo, etnia, costumes.

A crença numa teoria que aglutina características nos possibilita, uma vez encontradas estas características nas pessoas, fazer inferências sobre suas intenções e comportamentos, facilitando nosso entendimento dos outros. Às vezes possuímos teorias sobre determinados grupos. É o que os psicólogos sociais chamam de estereótipos e que consistem na atribuição de determinados traços aos membros de um certo grupo. (Rodrigues, 2003, p. 21).

Os estereótipos podem ser positivos, negativos ou neutros.

Estereótipos, pois, podem ser corretos ou incorretos. E também positivos, neutros ou negativos. O fato de, num primeiro momento, facilitarem suas reações frente ao mundo, esconde a realidade de que, na maioria das vezes, estereotipar pode levar a generalizações incorretas e indevidas, principalmente quando você não consegue "ver" um indivíduo com suas idiossincrasias e traços pessoais, por trás do véu aglutinador do estereótipo. (Rodrigues, 2016, p. 137).

A questão dos estereótipos, não está neles próprios, mas no uso que podemos fazer a partir de nossas concepções sociais e pessoais. Por exemplo, quando fazemos uso de estereótipos a respeito de pessoas nordestinas, podemos vê-las de vários ângulos. Podemos imaginar como uma pessoa que luta, trabalha, que possui uma escassez de recursos econômicos, tecnológicos, econômicos etc., por outro lado, baseado em estereótipos negativos, estigmatiza-la com uma pessoa que é “atrasada”, ignorante”, preguiçosa, entre outros adjetivos.

Assim, no Brasil, temos estereótipos acerca dos nordestinos, dos cariocas, dos paulistas, dos mineiros, dos gaúchos, etc. O mesmo acontece com grupos nacionais e com grupos raciais. Estes estereótipos possuem algo de verdadeiro, porém podem, num caso particular, ser totalmente falsos. Eles decorrem da generalização de observações individuais para todo o grupo a que pertence a pessoa em que recaiu a observação. O fato de termos uma experiência desagradável com um francês, por

exemplo, não significa que todos os franceses procederão da mesma forma que este francês em particular. (Rodrigues, 2003, p. 21).

No Brasil, foram criados muitos estereótipos negativos, principalmente relacionados às pessoas negras, como assinala Lopes:

Através dos tempos, cunharam-se várias impressões estereotipadas, positivas e negativas, sobre os negros. O estereótipo do negro horrendo e animalesco começa a ser cunhado no século XVI, por cronistas como Gomes Eanes de Azurara, João de Barros etc. Mesmo depois de Rousseau, o negro africano não vai ter, como o ameríndio, esse estereótipo atenuado pela imagem do “bom selvagem”. “Hábeis dançarinos”, “amantes insaciáveis”, “malcheirosos” são outras dessas impressões. No Brasil, baseado em personagens popularizados pela literatura, João Carlos Rodrigues (1988) construiu uma galeria de tipos, entre os quais sobressaem a “mãe preta” – sofredora, bondosa, abnegada; o “negão” – violento, bandido, estuprador; o “crioulo malandro” – sagaz, esperto, vigarista, simpático; a “mulata boa” – sensual, equivalente feminino do malandro; o “crioulo doido” – cachaceiro, engraçado, meio infantil; o “preto de alma branca” – subserviente, dócil, conformado etc. Alguns dos focos “favoráveis” sob os quais os negros são vistos se revestem de uma positividade falsa, porque estereotipada. É o caso daquela visão que generaliza em relação aos africanos e seus descendentes traços como afetividade, doçura, fidelidade, imaginação fantasiosa, resistência física, resignação etc. (Lopes, 2004, p. 503).

Embora seja uma citação bastante longa, fez-se necessária, pois ela nos dá uma ideia de como foram construídos no decorrer da história os estereótipos sobre os negros no território brasileiro. Nos tempos atuais, esses estereótipos ainda estão presentes no imaginário social brasileiro, na vida cotidiana, escolar, na ficção, no esporte, nas rodas de conversas, por exemplo. Os estereótipos estão, assim, “altamente carregados com os sentimentos que estão presos a eles. São as fortalezas de nossa tradição, e atrás de nossas defesas podemos continuar a sentir-nos seguros na posição que ocupamos” (Lippmann, 2008, p. 97).

Nesse sentido, os estereótipos, são altamente resistentes, ou seja, persistem mesmo quando são contraditos pelo conhecimento, pelas crenças que mudam constantemente na sociedade. Ele nos transmite uma certa segurança diante da realidade.

A filósofa Miranda Fricker diz que,

os estereótipos são associações amplamente aceitas entre um determinado grupo social e um ou mais atributos. Essa concepção é ampla de três maneiras. Primeiro, ela é neutra em relação a se a generalização incorporada pelo estereótipo é confiável ou não. Segundo ela permite que os estereótipos sejam mantidos não apenas como crenças, mas também em outras dimensões do comprometimento cognitivo: notadamente aqueles que podem ter um aspecto afetivo, como compromissos que derivam da imaginação coletiva e que podem permitir menos transparência que as crenças. Em terceiro lugar, permite que os estereótipos possam ter uma valência positiva ou negativa, ou mesmo nenhuma, dependendo se o atributo é depreciativo, elogioso ou indiferente, bom ou ruim ou neutro. (Fricker, 2023, p. 54).

Podemos, então, compreender que a construção dos estereótipos não se dá por acaso, é uma construção social, visto que envolve vários fatores. Os estereótipos podem ser compreendidos enquanto crenças coletivas aceitas que possuem atributos de ordem pessoal e coletivamente compartilhados por membros de um determinado grupo social. Aqui ressaltamos, de acordo Fricker, a neutralidade dos estereótipos, isto é, eles podem ser confiáveis ou não, isso vai depender dos julgamentos socialmente construídos. Nesse sentido, eles são imagens que podem auxiliar os agentes a traçarem uma ideia a respeito de alguém, de um grupo social, de uma determinada cultura. A questão problemática não está contida nos estereótipos, mas no uso que muitas vezes fazemos deles de forma inadequada. Por exemplo, quando fazemos um juízo de valor baseado num preconceito identitário negativo.

Sendo uma construção coletiva, eles (os estereótipos) trazem em si aspectos afetivos do grupo social que o constituem, possuindo uma valência positiva, negativa ou indiferente, isso vai, entretanto, depender da realidade social em que é aplicado. De fato, um estereótipo pode possuir uma valência positiva ou negativa, por exemplo, quando uma pessoa é tida como confiável ou competente devido a estereótipo criado ligado à profissão que essa pessoa exerce, por exemplo, a figura do médico, do religioso. Como nos diz Fricker,

O estereótipo das mulheres como intuitivas é um bom exemplo. Em contextos em que se assume que “intuitivo” sugere irracionalidade, o estereótipo é depreciativo; mas em contextos em que a intuição é considerada um bem cognitivo, o estereótipo é elogioso. Também pode haver contextos em que tanto a valência positiva quanto a negativa estão de alguma forma em jogo – o estereótipo pode funcionar como um elogio áspero, por exemplo. (Fricker, 2023, p.54).

No entanto, na realidade familiar, a intuição pode ser valorizada. Logo, a questão dos estereótipos se torna problemática quando envolve preconceitos. De acordo com Fricker, “Uma primeira coisa a dizer sobre esses estereótipos preconceituosos é que, na medida em que a associação é falsa, o estereótipo incorpora uma generalização empírica não-confiável sobre o grupo social em questão” (Fricker, 2023, p. 56).

Em nosso debate, é fundamental essa concepção de que a vida social e, conseqüentemente, também o processo educativo, são permeados por estereótipos negativos. Os estereótipos negativos estão presentes no processo educativo, por exemplo, quando observamos que os negros (pardos e pretos) possuem uma imagem de menos estudiosos, inteligentes etc. Assim, os estereótipos servem por um lado para simplificar a nossa vida cotidiana, por outro lado, reforçam os preconceitos e as relações de poder existentes dentro da sociedade.

Dito isso, definamos o que seja preconceito. De acordo com o *Novo Dicionário Aurélio*, preconceito pode ser entendido da seguinte maneira: 1. conceito ou opinião formados antecipadamente, sem maior ponderação ou conhecimento dos fatos; 2. julgamento ou opinião formada sem se levar em conta o fato que os conteste; 3. suspeita, intolerância, ódio irracional ou aversão a outras raças, credos, religiões etc. (Ferreira, 2010).

Essa definição de preconceito nos dá uma ideia de que ele é algo bastante presente em nossa vida cotidiana, pois frequentemente estamos realizando pré-julgamentos, por exemplo, quando temos a ideia prévia de que todos os políticos são corruptos e resistimos aos argumentos contrários.

De acordo com Rodrigues (2016, p. 134): “Em sua essência, o preconceito é uma atitude: uma pessoa preconceituosa pode desgostar de pessoas de certos grupos e comportar-se de maneira ofensiva para com eles, baseado em uma crença segundo a qual possuem características negativas”. Considerando que o preconceito é uma atitude, devemos definir o que se entende por atitude. O que caracteriza uma atitude? Ainda de acordo com Rodrigues,

Atitudes são sentimentos pró ou contra pessoas e coisas com quem entramos em contato. Atitudes se formam durante nosso processo de socialização. Elas decorrem de processos comuns de aprendizagem (reforço, modelagem); podem surgir em atendimento a certas funções; são consequências de características individuais de personalidade ou de determinantes sociais, podem decorrer de ativação automática (não consciente) ou formar-se em consequência de processos cognitivos (p. ex. busca de equilíbrio, busca de consonância cognitiva). (Rodrigues, 2016, p. 108).

E de acordo com Neiva e Mauro (2011):

As atitudes exercem influência sobre o comportamento e sobre a maneira de ver o mundo. O conhecimento das atitudes de outras pessoas permite saber como elas pensam, sentem ou reagem a certos eventos. É possível que você se identifique com pessoas que mantêm atitudes parecidas com as suas, bem como pode evitar certas situações ou objetos que trazem resultados indesejáveis. De fato, é bem difícil pensar em uma sociedade sem atitudes (Neiva; Mauro, 2011, p. 171).

Nesse sentido, de que forma as atitudes exercem uma pró ou contra de como os sujeitos comportam-se diante de determinadas situações do dia a dia é que precisamos analisar, mesmo que brevemente, seus principais componentes. As atitudes são compostas de três componentes, a saber: componente cognitivo, afetivo e comportamental² (Neiva; Mauro, 2011; Rodrigues,

² A perspectiva mais proeminente de estudo da estrutura interna das atitudes é o modelo de três componentes, segundo o qual as respostas eliciadas por um objeto atitudinal podem pertencer a três classes: cognitiva, afetiva ou comportamental. A categoria cognitiva é composta por pensamentos, crenças, percepções e conceitos acerca do

2016). No que diz respeito ao primeiro componente, observa-se: “Para que se tenha uma atitude em relação a um objeto e necessária que se tenha alguma representação cognitiva deste objeto” (Rodrigues, 2016, p. 108), é necessário que as pessoas tenham entrado em contato com os objetos e a partir das suas representações cognitivas formularem suas atitudes.

No que diz respeito ao componente afetivo, Rodrigues (2016, p. 109), afirma que:

Não há dúvida de que o componente mais nitidamente característico das atitudes é o afetivo. Nisto as atitudes diferem, por exemplo, das crenças e das opiniões que embora, muitas vezes se integrem numa atitude, suscitando um afeto positivo ou negativo em relação um objeto e predispondo à ação, não são necessariamente impregnados de conotação afetiva.

Por fim, o componente comportamental, “é a de que as atitudes possuem um componente ativo, instigador de comportamentos coerentes com as cognições e os afetos relativos aos objetos atitudinais” (Rodrigues, 2016, p. 110), ou seja, a ação ou intenção de agir do sujeito é algo que está diretamente vinculado ao seu conhecimento e aos afetos relacionados às suas interações com os objetos.

Considerando que o preconceito é uma atitude, devemos esclarecer que

Essa é uma atitude injustificável e normalmente negativa em relação a um grupo — quase sempre um grupo de cultura, etnia ou gênero diferente. Como todas as atitudes, o preconceito é uma mistura de crenças (muitas vezes generalizadas e chamadas estereótipos), emoções (hostilidade, inveja ou medo) e predisposições para agir (discriminar). Acreditar que pessoas obesas são gluttonas, sentir antipatia por essas pessoas e hesitar em contratá-las ou namorá-las é ser preconceituoso. (Neiva; Mauro, 2011, p. 171).

Dessa maneira, entende-se que o preconceito é permeado por vários fatores que influenciam as atitudes dos sujeitos, as crenças e emoções devem ser consideradas quando falamos das atitudes preconceituosas dirigidas, por exemplo, às pessoas negras, indígenas, nordestinas: “O preconceito é uma atitude negativa; a discriminação é um comportamento negativo” (Neiva; Mauro, 2011, p. 171).

Aroldo Rodrigues afirma ainda que:

Tecnicamente, o preconceito pode ser positivo ou negativo. Pode-se ser, por exemplo, a favor ou contra estrangeiros, dependendo de sua nacionalidade: vamos supor em princípio, suecos teriam a faculdade de despertar sentimentos positivos, e argentinos

objeto atitudinal. A categoria afetiva, por sua vez, traz sentimentos e emoções associadas ao objeto da atitude. Por fim, a categoria comportamental engloba ações, ou intenções para agir. (Neiva; Mauro, 2011, p. 171).

sentimentos negativos. [...] Assim, o preconceito poderia ser definido como uma atitude hostil ou negativa em relação a um determinado grupo, não levando necessariamente, pois, a atos hostis ou comportamentos discriminatórios. (Rodrigues, 2016, p. 144).

O preconceito pode levar à discriminação das pessoas em razão da sua raça, etnia, crenças etc., assim, como parte importante nesse percurso, iremos descrever brevemente como ela ocorre. O preconceito está ligado diretamente às atitudes discriminatórias. A história social é permeada pela discriminação, pois:

Quando estamos nos referindo à esfera do comportamento (expressões verbais hostis, condutas agressivas, etc.), fazemos uso do termo discriminação. Neste caso, sentimentos hostis somados a crenças estereotipadas deságuam numa atuação que pode variar de tratamento diferenciado a expressões verbais de desprezo e a atos manifestos de agressividade. (Rodrigues, 2016, p. 162).

A discriminação está relacionada ao racismo, uma vez que esse opera pela via de discriminar, ou seja, faz uma operação baseada em critérios que aferem um determinado valor às pessoas conforme os mais variados critérios, por exemplo, a cor da pele.

Para um melhor entendimento da presente pesquisa, esta consiste em abordar a questão do racismo, seus mecanismos, suas concepções. Nesse sentido, iremos inicialmente pensá-lo a partir da formulação proposta pelo advogado e filósofo Silvio Almeida, na sua obra *Racismo Estrutural* (2021). Aqui devemos entender uma categoria fundamental quando falamos do racismo, a saber: o termo raça. É imprescindível essa noção, pois:

Raça não é um termo fixo, estático. Seu sentido está inevitavelmente atrelado às circunstâncias históricas em que é utilizado. Por trás da raça sempre há contingência, conflito, poder e decisão, de tal sorte que se trata de um conceito *relacional e histórico*. (Almeida 2019, p. 24, grifos do autor).

Considerando que a noção de raça é uma construção relacional e histórica, ou seja, foi concebido a partir de interesses políticos, econômicos, ideológicos, entre outros, a noção de raça, traz consigo duas características fundantes:

1. *como característica biológica*, em que a identidade racial será atribuída por algum traço físico, como a cor da pele, por exemplo; 2. *como característica étnico-cultural*, em que a identidade será associada à origem geográfica, à religião, à língua ou outros costumes, “a uma certa forma de existir”. (Almeida 2019, p. 30-31, grifos do autor).

Dessa forma, ao levar em consideração que hoje a noção de raça do ponto de vista biológico não existe, está é usada para falar das relações sociais, ou seja, mesmo que não exista

uma raça, as relações são racializadas, por exemplo, de acordo com a cor de sua pele o sujeito é tratado de uma maneira ou de outra. Nesse sentido, podemos entender como uma pessoa negra é tratada na sociedade brasileira, de forma desigual, como assinalam Barbara Carine Pinheiro (2023), Schucman (2014), (Bento,2022) entres outras.

Segundo Carine,

Existe o conceito biológico de raça, que é este criado e sustentado secularmente pelo racismo científico, mas que caiu há duas décadas com a recentes descobertas genéticas, porem o racismo científico cria o conceito social de raça. E esse existe e é muito forte. [...] O conceito de raça do ponto de vista social dialoga frontalmente com desimportância de nossas vidas negras. A ciência nos devolveu teoricamente a humanidade defenestrada por toda a modernidade ocidental, mas esqueceu de avisar ao Estado e ao seu braço armado de que somos humanos. (Pinheiro, 2023, p. 44).

Embora tenha caído em desuso no âmbito das ciências biológicas, o conceito raça é fator relevante nas relações sociais, pois: “a noção de raça ainda é um fator político importante, utilizado para naturalizar desigualdades e legitimar a segregação e o genocídio de grupos sociologicamente considerados minoritários” (Almeida, 2019, p. 30-31). Dessa forma, podemos compreender porque uma pessoa lida com branca na sociedade brasileira está em uma posição privilegiada em comparação a uma pessoa negra.

Dito isso, podemos avançar um pouco na compreensão do que seja racismo. Nas palavras de Silvio Almeida:

Podemos dizer que o racismo é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertençam. (Almeida 2019, p. 32, grifos do autor).

O preconceito pode assumir os mais variados aspectos, ou seja, podemos fazer um julgamento prévio sobre diversos assuntos, povos, etnias. Nesse sentido, é algo corriqueiro, comum. No entanto, o que nos interessa aqui é analisar e refletir sobre o preconceito racial que, segundo Sílvio Almeida, “é o juízo baseado em estereótipos acerca de indivíduos que pertençam a um determinado grupo racializado, e que pode ou não resultar em práticas discriminatórias” (Almeida, 2019, p. 32).

Seguindo essa linha de pensamento, podemos afirmar que preconceito racial está diretamente ligado a uma imagem negativa e generalizada de pessoas que pertençam a determinados grupos, por exemplo, as pessoas negras.

Já a discriminação racial: “*é a atribuição de tratamento diferenciado a membros de grupos racialmente identificados*” (Almeida, 2019, p. 32, grifos do autor). Para que ocorra a discriminação racial é necessário que esteja relacionada a noção de poder. É através do poder, por exemplo, estatal e institucional, que as pessoas podem atribuir vantagens ou desvantagens a determinados sujeitos.

Sílvio Almeida entende que a discriminação pode ocorrer de duas maneiras, ela pode ser direta e indireta. Em sua maneira direta ela “é o repúdio ostensivo a indivíduos ou grupos, motivado pela condição racial, exemplo do que ocorre em países que proíbem a entrada de negros, judeus, muçulmanos, pessoas de origem árabe ou persa, ou ainda lojas que se recusem a atender clientes de determinada raça” (Almeida, 2019, p. 32). Já a discriminação indireta constitui-se como “um processo em que a situação específica de grupos minoritários é ignorada – discriminação de fato –, ou sobre a qual são impostas regras de “neutralidade racial” (Almeida, 2019, p. 33).

Para reparar as práticas discriminatórias que historicamente se perpetuam no Brasil é que foram adotadas as políticas afirmativas que são caracterizadas com uma “discriminação *positiva*, definida como a possibilidade de atribuição de tratamento diferenciado a grupos historicamente discriminados com o objetivo de corrigir desvantagens causadas pela *discriminação negativa* – a que causa prejuízos e desvantagens” (Almeida, 2019, p. 34, grifos do autor). Podemos elencar, por exemplo, as políticas de ações afirmativas, que são implantadas em algumas instituições de ensino, com intuito de corrigir, nivelar, compensar as desigualdades sociais, econômicas, educacionais existentes, por exemplo, entre pessoas negras e indígenas no Brasil.

Dito isso, passemos para uma análise do racismo. O que é racismo? Essa é pergunta provocadora e inevitável. Por racismo entende-se, nas palavras de Joel Rufino dos Santos, “um sistema que afirma a superioridade de um grupo racial sobre outros” (Santos, 1984, p. 11). A noção de hierarquização é fundamental para compreensão do que seja racismo, uma vez que

O racismo, por sua vez, diferentemente do preconceito, é muito mais do que uma atitude. O racismo constitui-se num processo de hierarquização, exclusão e discriminação contra um indivíduo ou toda uma categoria social que é definida como diferente com base em alguma marca física externa (real ou imaginada), a qual é resignificada em termos de uma marca cultural interna que define padrões de comportamento. Por exemplo, a cor da pele sendo negra (marca física externa) pode implicar na percepção do sujeito (indivíduo ou grupo) como preguiçoso, agressivo e alegre (marca cultural interna). É neste sentido que, como afirma Guimarães (1999), o racismo é uma redução do cultural ao biológico, uma tentativa de fazer o primeiro depender do segundo. Neste sentido, o racismo pode ser distinguido do preconceito por uma série de características. O racismo repousa sobre uma crença na distinção

natural entre os grupos, ou melhor, envolve uma crença naturalizadora das diferenças entre os grupos, pois se liga à ideia de que os grupos são diferentes porque possuem elementos essenciais que os fazem diferentes, ao passo que o preconceito não implica na essencialização ou naturalização das diferenças. Outra diferença entre racismo e preconceito é de que o racismo, diferentemente do preconceito, não existe apenas a um nível individual, mas também a nível institucional e cultural (Jones, 1972). Isto é uma consequência do fato de o racismo englobar os processos de discriminação e de exclusão social, enquanto que o preconceito permanece normalmente como uma atitude. (Lima; Vala, 2004b, p. 402).

O racismo é definido como uma teoria sem base científica que promove uma hierarquização, ou seja, o racismo defende que existe uma hierarquia entre as raças³ em que a raça branca é superior à negra.

Uma pensadora importante também no estudo sobre as questões étnico-raciais é Grada Kilomba, autora de *Memórias da Plantação: Episódios de Racismo Cotidiano* (2019), na referida obra, ela aponta três características presentes no racismo: a construção da diferença, valores hierárquicos, e a última característica está relacionada ao poder.

A construção do que seja o outro é uma característica das relações sociais, assim, podemos afirmar que o outro é o diferente, e quando falamos de racismo, por exemplo, devemos ter em mente que as relações sociais são racializadas. Nas palavras da autora:

A pessoa é vista como “diferente” devido a sua origem racial e/ou pertença religiosa. Aqui, temos de perguntar: quem é “diferente” de quem? É o sujeito negro “diferente” do sujeito branco ou o contrário, é o branco “diferente” do negro? Só se toma “diferente” porque se “difere” de um grupo que tem o poder de se definir como norma - a norma branca. Todas/os aquelas/es que não são brancas/os são construídas/os então como “diferentes”. A branquitude é construída como ponto de referência a partir do qual todas/os as/os “Outras/os” raciais “diferem”. Nesse sentido, não se é “diferente”, toma-se “diferente” por meio do processo de discriminação. (Kilomba, 2019, p. 75).

Nesse sentido, é possível compreender que a discriminação racial é bastante presente na construção da identidade do outro. No que diz respeito à segunda característica, ela é constituída na base de valores hierárquicos, mas que trazem consigo estereótipos altamente negativos, por exemplo, o preconceito relacionado às atitudes e práticas dos sujeitos envolvidos.

Não só o indivíduo é visto como “diferente”, mas essa diferença também é articulada através do estigma, da desonra e da inferioridade. Tais valores hierárquicos implicam um processo de naturalização, pois são aplicados a todos os membros do mesmo grupo que chegam a ser vistas/os como “a/o problemática/o”, “a/o difícil”, “a/o perigosa/o”, “a/o preguiçosa/o”, “a/o exótica/o”, “a/o colorida/o” e “a/o incomum”. Esses dois

³ Como vimos acima, biologicamente, raças não existem, no entanto, o conceito de raça é utilizado nas Ciências Humanas para falar das relações racializadas. Existe uma diferença, por exemplo, no tratamento dispensado a uma pessoa em virtude sua cor.

últimos processos - a construção da diferença e sua associação com uma hierarquia - formam o que também é chamado de preconceito. (Kilomba, 2019, p. 75-76).

Podemos observar essa perspectiva na construção de estereótipos relacionados às pessoas negras, indígenas, nordestinas etc. Ainda de acordo com Kilomba:

Por fim, ambos os processos são acompanhados pelo *poder*: histórico, político, social e econômico. É a combinação do preconceito e do poder que forma o racismo. E, nesse sentido, o *racismo é a supremacia branca*. Outros grupos raciais não podem ser racistas nem performar o racismo, pois não possuem esse poder. Os conflitos entre eles ou entre eles e o grupo dominante *branco* têm de ser organizados sob outras definições, tais como preconceito. O racismo, por sua vez, inclui a dimensão do poder e é revelado através de diferenças globais na partilha e no acesso a recursos valorizados, tais como representação política, ações políticas, mídia, emprego, educação, habitação, saúde, etc. Quem pode ver seus interesses políticos representados nas agendas nacionais? Quem pode ver suas realidades retratadas na mídia? Quem pode ver sua história incluída em programas educacionais? Quem possui o quê? Quem vive onde? Quem é protegida/o e quem, não é? (Kilomba, 2019, p. 76).

Considerando que as relações sociais são estruturadas, entre outras coisas, pelo poder, o racismo é a manifestação cabal de como o poder pode operar de forma discriminatória. No caso do Brasil, que é país que foi colonizado, as estruturas de poder sempre estiveram nas mãos de uma minoria branca que mantém ao longo da história um *status* de privilégio.

Sílvio Almeida (2019) entende que o racismo possui sempre uma característica estrutural: “A tese central é a de que o racismo é sempre estrutural, ou seja, de que ele é um elemento que integra a organização econômica e política da sociedade” (Almeida, 2019, p.15), ou seja, o racismo não é algo que acontece esporadicamente, mas é uma norma da sociedade brasileira.

O racismo está entrelaçado de fatores históricos e processos políticos, ou seja, o racismo opera através do poder. Nesse sentido,

O que queremos enfatizar do ponto de vista teórico é que o racismo, como processo histórico e político, cria as condições sociais para que, direta ou indiretamente, grupos racialmente identificados sejam discriminados de forma sistemática. Ainda que os indivíduos que cometam atos racistas sejam responsabilizados, o olhar estrutural sobre as relações raciais nos leva a concluir que a responsabilização jurídica não é suficiente para que a sociedade deixe de ser uma máquina produtora de desigualdade racial (Almeida, 2019, p. 51).

O racismo, segundo Sílvio Almeida, pode ser conceituado e debatido a partir de três concepções: individualista, institucional e estrutural. Na concepção individualista:

O racismo, segundo esta concepção, é concebido como uma espécie de “patologia” ou anormalidade. Seria um fenômeno ético ou psicológico de caráter individual ou coletivo, atribuído a grupos isolados; ou, ainda, seria o racismo uma “irracionalidade” a ser combatida no campo jurídico por meio da aplicação de sanções civis – indenizações, por exemplo – ou penais. Por isso, a concepção individualista pode não admitir a existência de “racismo”, mas somente de “preconceito”, a fim de ressaltar a natureza psicológica do fenômeno em detrimento de sua natureza política. Sob este ângulo, não haveria sociedades ou instituições racistas, mas indivíduos racistas, que agem isoladamente ou em grupo. (Almeida, 2019, p. 36, grifos do autor).

Nessa concepção, o racismo está diretamente relacionado às atitudes e aos comportamentos, portanto, ela é apontada como sendo muito frágil, pois desconsidera que o racismo não está ligado aos instrumentos legais de poder. Aqui o racismo acontece de forma direta, pois é praticado pelos sujeitos, portanto, é considerado um mal de ordem moral dentro da sociedade. Nessa concepção, então existiria pessoas racistas, mas seria um caso isolado e não algo que estrutura a sociedade brasileira.

Kilomba (2019) nomeia de racismo cotidiano o que o sujeito sofre no dia a dia:

O racismo cotidiano refere-se a todo vocabulário, discursos, imagens, gestos, ações e olhares que colocam o sujeito negro e as Pessoas de Cor não só como “Outra/o” - a diferença contra a qual o sujeito branco é medido - mas também como Outridade, isto é, como a personificação dos aspectos reprimidos na sociedade branca. Toda vez que sou colocado como “outra” - seja a “outra” indesejada, a “outra” intrusa, a “outra” perigosa, a “outra” violenta, a “outra” passional, seja a “outra” suja, a “outra” excitada, a “outra” selvagem, a “outra” natural, a “outra” desejável ou a “outra” exótica -, estou inevitavelmente experienciando o racismo, pois estou sendo forçada a me tomar a personificação daquilo com o que o sujeito branco não quer ser reconhecido. Eu me torno a/o “Outra/o” da branquitude, não o eu - e, portanto, a mim é negado o direito de existir como igual. (Kilomba, 2019, p. 78).

O racismo cotidiano, na acepção de Kilomba, é algo vivenciado diariamente pelas pessoas que foram racializadas, sujeitos que são tratados de maneira discriminatória devido à cor de sua pele, por exemplo. São casos que acontecem quando pessoas negras são vigiadas a partir do momento que adentram numa loja; outro exemplo, bastante evidente, é quando pessoas negras estão em ambientes classificados como da elite, portanto, de pessoas brancas, e os olhares e comentários de reprovação são evidentes. Ela afirma que

O termo “cotidiano” refere-se ao fato de que essas experiências não são pontuais. O racismo cotidiano não é um “ataque único” ou um “evento discreto”, mas sim uma “constelação de experiências de vida”, uma “exposição constante ao perigo”, um “padrão contínuo de abuso” que se repete incessantemente ao longo da biografia de alguém - no ônibus, no supermercado, em uma festa, no jantar, na família. (Kilomba, 2019, p. 80).

É importante ressaltar que as práticas racistas deixam marcas profundas naquelas(es) que são vítimas do racismo. Como afirma Kilomba:

O racismo cotidiano não é um evento violento na biografia individual, como se acredita - algo que “poderia ter acontecido uma ou duas vezes” -, mas sim o acúmulo de eventos violentos que, ao mesmo tempo, revelam um padrão histórico de abuso racial que envolve não apenas os horrores da violência racista, mas também as memórias coletivas do trauma colonial. (Kilomba, 2019, p. 215).

Considerando que nosso processo de colonização foi marcado pelas violências física e psicológica infligida às pessoas escravizadas, isso deixou marcas profundas na consciência coletiva dos afrodescendentes.

O racismo não está ligado somente às situações de discriminação racial, por exemplo, individual, mas é também pautada pelas instituições sociais, educacionais, políticas, entre outras. Nesse sentido é que falamos da concepção de racismo institucional, pois:

Sob esta perspectiva, o racismo não se resume a comportamentos individuais, mas é tratado como o resultado do funcionamento das instituições, que passam a atuar em uma dinâmica que confere, ainda que indiretamente, desvantagens e privilégios com base na raça. (Almeida, 2019, p. 36).

Aqui é possível observar um avanço no que se refere às relações raciais, pois saímos de uma concepção individualista, do âmbito da moral, e passamos para uma realidade baseada nas relações de poder e dominação.

Como o termo “instituição” implica, o racismo institucional enfatiza que o racismo não é apenas um fenômeno ideológico, mas também institucionalizado. O termo se refere a um padrão de tratamento desigual nas operações cotidianas tais como em sistemas e agendas educativas, mercados de trabalho, justiça criminal, etc. O racismo institucional opera de tal forma que coloca os sujeitos brancos em clara vantagem em relação a outros grupos racializados. (Kilomba, 2019, p. 77-78).

O sistema educacional brasileiro, por exemplo, operou e ainda opera baseado em um tratamento desigual, no qual as pessoas negras estão em desvantagens. Aqui talvez seja necessário dizer que o sistema de acesso às vagas em uma universidade pública não é baseado na igualdade de condições, pois é baseada na meritocracia.

E, finalmente, na concepção estrutural:

[...] o racismo é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo “normal” com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional. O racismo é estrutural. Comportamentos individuais e processos institucionais são

derivados de uma sociedade cujo racismo é regra e não exceção. (Almeida, 2019, p. 36).

Considerando que o racismo é estrutural, não podemos dissociá-lo dos processos históricos e políticos, tendo em vista que este depende do poder do Estado para criar aparelhos que o mantenham. O fator histórico está entrelaçado porque o racismo é uma construção histórica, não podemos desligá-lo, no caso brasileiro, da escravidão.

Dessa forma, também estamos de acordo com Kilomba (2019), quando a autora afirma: “Estruturas oficiais operam de uma maneira que privilegia manifestadamente seus sujeitos brancos, colocando membros de outros grupos racializados em uma desvantagem visível, fora das estruturas dominantes” (Kilomba, 2019, p. 77). Portanto, o racismo à brasileira é estrutural porque somos um país racista. As relações sociais são baseadas no pressuposto de que existem pessoas que possuem conhecimentos, comportamentos, uma posição social, política, religiosa etc., e outras são inferiores por não possuírem essas coisas.

Observamos que tanto Silvio Almeida (*Racismo Estrutural*) quanto Grada Kilomba (*Memórias da Plantação: Episódios de Racismo cotidiano*) debatem sobre o racismo e suas estruturas. Embora usem termos diferentes para classificar e conceituar o racismo, os seus entendimentos são bastante parecidos. Tanto Silvio Almeida como Grada Kilomba entendem que o racismo é estrutural, ou seja, está relacionado ao modo como a sociedade está organizada, estruturada. Para ambos, o racismo que estrutura as relações sociais opera de maneira que certos grupos, majoritariamente formado por pessoas lidas como brancas, sejam beneficiados, privilegiados pelas estruturas do Estado, nas instituições públicas e privadas, enquanto outros grupos, formados por pessoas negras, são desfavorecidos em todos os âmbitos da vida social.

Os autores consideram que o racismo pode ser expresso no dia a dia. Na acepção individualista, para Almeida, e racismo cotidiano, na concepção de Kilomba, estão relacionados à discriminação que os agentes sofrem de maneira pessoal/individualizada. Essa é uma realidade evidenciada, infelizmente, todos os dias, sobretudo por pessoas negras.

Destarte, no que diz respeito ao racismo institucional, eles partem do entendimento de que as instituições estão atravessadas por concepções racistas e que estas operam, participam de um sistema de discriminação no qual a raça e gênero são fatores determinantes para que uns sejam beneficiados e outros sofram desvantagens nas instituições.

Ademais, ressaltamos que o racismo está atrelado às práticas de silenciamento do conhecimento produzido por pessoas negras, reafirmando, dessa maneira, sua dominação também no campo do conhecimento. Nesse sentido, Grada Kilomba fala do processo de

silenciamento operado na vida de Anastácia, mulher negra e escravizada, que teve sua boca tapada com uma máscara de ferra (Kilomba, 2019). Podemos entender que no processo de hierarquização promovido pelo racismo, não basta só o domínio do corpo, é preciso silenciar, sufocar a voz e pensamento do outro, ou seja, daquele(a) que considerado inferior, entendido como menos capaz na ordem do conhecimento.

A discriminação racial, como ressaltam Silvio Almeida e Grada Kilomba, acompanha a vida dos agentes desde o seu alvorecer até o seu ocaso, ou seja, o racismo entendido assim é vivenciado pelos agentes cotidianamente. Nesse sentido, ele afeta a subjetividade dos agentes de maneira muito profunda, pois racismo causa sofrimento, humilhação e afeta também a capacidade do sujeito de produzir e compartilhar conhecimento.

Dito isso, iremos compreender com o racismo está presente na área da produção e compartilhamento do conhecimento. De acordo com Renato Noguera, o racismo epistêmico,

é uma das dimensões mais perniciosas da discriminação étnico-racial negativa. Em linhas gerais, significa a recusa em reconhecer que a produção de conhecimento de algumas pessoas seja válida por duas razões: 1º) Porque não são brancas; 2º) Porque as pesquisas e resultados da produção de conhecimento envolvem repertório e cânones que não são ocidentais. (Noguera, 2011, p. 60).

No âmbito da educação, o racismo epistêmico configura-se como uma pratica que não leva em conta produção e compartilhamento do conhecimento concebido por certas pessoas, como é o caso, pelas mulheres negras e indígenas.

Como vimos, o termo epistemicídio foi criado por Boaventura de Sousa Santos, tendo em vista a análise dos processos referentes à morte do conhecimento de determinados povos, por exemplo, os conhecimentos produzidos por pessoas negras e indígenas. Nas palavras de Sousa Santos:

Para além do sofrimento e da devastação indizíveis que produziu nos povos, nos grupos e nas práticas sociais que foram por ele alvejados, significou um empobrecimento irreversível do horizonte e das possibilidades de conhecimento. (Santos, 1999, p. 283).

Como vimos, o termo epistemicídio foi criado por Boaventura de Sousa Santos, tendo em vista a análise dos processos referentes à morte do conhecimento de determinados povos, por exemplo, os conhecimentos produzidos por pessoas negras e indígenas. Nas palavras de Sousa Santos:

Para além do sofrimento e da devastação indizíveis que produziu nos povos, nos grupos e nas práticas sociais que foram por ele alvejados, significou um empobrecimento irreversível do horizonte e das possibilidades de conhecimento. (Santos, 1999, p. 283).

Como vimos, Boaventura Santos faz uma correlação entre genocídio e epistemicídio. Segundo o sociólogo, o último é mais duradouro, pois é alicerçado em concepções étnico-raciais. De fato, o epistemicídio, por ser uma forma de racismo, sustenta que há hierarquização na ordem da produção e compartilhamento do conhecimento (daí seu prefixo, que se relaciona ao termo Episteme). Isso pode ser observado na realidade brasileira, visto que em muitos setores da sociedade prevalece a crença que o conhecimento válido é aquele produzidos por certos grupos sociais, instituições oficiais, desconsiderando o conhecimento proposto por aqueles denominados subalternos.

O termo epistemicídio é utilizado por vários filósofos e filósofas, tais como Sueli Carneiro, que assinala que:

O epistemicídio se constituiu e se constitui num dos instrumentos mais eficazes e duradouros da dominação étnica/o racial, pela negação que empreende da legitimidade das formas de conhecimento, do conhecimento produzido pelos grupos dominados e, conseqüentemente, de seus membros enquanto sujeitos de conhecimento. (Carneiro, 2005, p. 96).

O epistemicídio está presente no contexto escolar e nas práticas de ensino-aprendizagem. Não devemos esquecer que se faz visível pela negação do acesso à educação, como bem afirma Carneiro:

Para nós, porém, o epistemicídio é, para além da anulação e desqualificação do conhecimento dos povos subjugados, um processo persistente de produção da indigência cultural: pela negação ao acesso à educação, sobretudo de qualidade; pela produção da inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento e de rebaixamento da capacidade cognitiva pela carência material e/ou pelo comprometimento da auto-estima pelos processos de discriminação correntes no processo educativo. (Carneiro, 2005, p. 97).

Devemos considerar que não é possível desqualificar o conhecimento produzido por pessoas negras, indígenas, mulheres, homossexuais etc. Por exemplo, sem desqualificá-los como pessoas, como “agentes do conhecimento” (Jesus, 2022, p. 30). Novamente recorremos ao que ilustra Carneiro, que afirma que, ao “destituí-lhe a razão, a condição para alcançar o conhecimento “legítimo” ou legitimado. Por isso o epistemicídio fere de morte a racionalidade do subjugado ou a sequestra, mutila a capacidade de aprender etc.” (Carneiro, 2005, p. 97). Nesse sentido, também se compreende que a educação é um instrumento usado para praticar o racismo e propagar as desigualdades sociais, epistêmicas, de gênero etc. na sociedade brasileira.

No que se refere à educação básica, foco de nossa pesquisa, podemos observar que o conceito de epistemicídio pode ser útil para compreendermos como o discurso de inferiorização

de pessoas negras e indígenas está presente na ambiência escolar. No que diz respeito à produção e compartilhamento de conhecimentos, a nossa educação básica mantém um *status* que privilegia o conhecimento eurocêntrico, heteronormativo, isto é, aqueles que são produzidos por pessoas negras, afrodescendentes, indígenas sofrem um processo de desqualificação, marginalização epistêmica.

O processo de deslegitimação do conhecimento produzido pela população negra é bastante evidente no meio escolar, sendo a educação algo de grande relevância para a afirmação de um povo, por exemplo, pela valorização de seus saberes práticas e crenças. Desse modo, para Carneiro, a desqualificação epistêmica não pode acontecer sem a negação ontológica, isso acontece porque pessoas negras, indígenas foram rebaixados a categoria do Não Ser, ou seja, do outro. Sendo o Ser aqui entendido como norma, o modelo a seguir seguido e difundido Não Ser aquele que não possui, “capacidade de produzir cultura e civilização” (Carneiro, 2023, p. 91). Afirma Carneiro,

O Não Ser assim construído afirma o Ser. Ou seja, o Ser constrói o Não Ser, subtraindo-lhe aquele conjunto de características definidoras do Ser pleno: autocontrole, cultura, desenvolvimento, progresso e civilização. No contexto da relação de dominação e reificação do outro, instalada pelo processo colonial, o estatuto do Outro é o de “coisa que fala”. (Carneiro, 2023, p. 91)

A desqualificação de epistêmica e negação ontológica são fatores que incendem nos processos educacionais dos sujeitos, é fato que muitos/as daqueles/as que desistem dos estudos são pessoas negras. Tal fato, é ainda mais persistente se levamos em conta as desigualdades sociais e econômicas que atingem de maneira significativa a população negra. Mais uma recorremos a Carneiro,

Alia-se nesse processo de banimento social a exclusão das oportunidades educacionais, o principal ativo para a mobilidade social no país. Nessa dinâmica, o aparelho educação tem se constituído, de forma quase absoluta, para os racialmente inferiorizados, como fonte de múltiplos processos de aniquilamento da capacidade cognitiva e de confiança intelectual. É fenômeno que ocorre pelo rebaixamento da autoestima que o racismo e a discriminação provam no cotidiano escolar; pela negação aos negros da condição de sujeitos de conhecimento, por meio da desvalorização, negação ou ocultamento das contribuições do continente africano e da diáspora africana ao patrimônio cultural da humanidade; pela imposição do embranquecimento cultural e pela produção do fracasso e vasão escolar. (Carneiro, 2014, p. 38).

Dessa maneira, o epistemicídio “É uma forma de sequestro da razão em duplo sentido: pela negação da racionalidade do Outro ou pela assimilação cultural em outros casos lhe é

imposta” (Carneiro, 2005, p. 97). Um caso emblemático é a nossa própria configuração histórica, na qual o conhecimento dos indígenas e dos escravizados africanos não foi levado em consideração na construção de um projeto educacional inclusivo, visto que predominaram as tendências educacionais dos colonizadores.

Vale ressaltar que o epistemicídio é também baseado num sistema econômico e que não podemos pensar as relações sociais fora dessa dimensão. O sistema capitalista é um dos fatores fundamentais para se compreender o racismo moderno e, conseqüentemente, o epistemicídio. O sistema capitalista está ligado diretamente ao epistemicídio devido ao fato de que a produção material, muitas vezes, foi produzida pela anulação do outro como sujeito epistêmico, no caso específico dos escravizados e colonizados. Para explorar, o sistema capitalista introduziu dispositivos que reduziram o Outro à condição de objeto, mercadoria e, conseqüentemente, inviabilizou como um sujeito capaz de produzir e compartilhar conhecimento.

Considerando o processo educacional como um dos responsáveis pela formação de um sujeito consciente. Este não pode ficar de fora de uma revisão curricular, de suas práticas educacionais. A ambiência escolar deve ser tida como um fator que colabore para a desconstrução dos estereótipos, preconceitos, enfim, das injustiças epistêmicas, que são fruto de um processo histórico, político, social e também educacional. Por isso, ela que deve ser combatida de todas as formas, e uma delas passa pelos processos educativos.

Dito isso, dado que o racismo epistêmico está presente nas relações sociais, educacionais e econômicas, é imprescindível problematizar a presença das injustiças epistêmicas na educação em geral e, de modo específico, no ensino de filosofia.

A educação está presente em todas as sociedades e exerce um papel social importantíssimo na construção da identidade social. Educar está ligado à transmissão de conhecimento, portanto, é algo que é exercido por agentes epistêmicos e instituições, sejam de ordem familiar, escolar, religiosas etc., e estas não são neutras. São instituições sociais e históricas, portanto, exercem influência e são influenciadas pelo meio social em que estão inseridas. No que diz respeito ao ensino de filosofia, ultimamente, tem-se discutido a quase exclusividade da perspectiva eurocêntrica.

O eurocentrismo é caracterizado pela concepção de que somente a Europa e os Estados Unidos possuem credenciais para elaborar um conhecimento filosófico reconhecidamente válido. No entanto, no que diz respeito à filosofia, esta não possui uma carteira de identidade europeia, ou seja, ela é pluriversal, e, assim, está presente em todas as partes da terra. Filosofar é algo próprio do ser humano.

A pluriversalidade é o reconhecimento de que todas as perspectivas devem ser válidas; apontando como equívoco o privilégio de um ponto de vista. Com efeito, cabe-nos sustentar que a filosofia é um exercício pluriversal de pensamento; objetando sua universalidade. (Nogueira, 2011, p. 64-65).

Na perspectiva de que todas as visões devem ser levadas em consideração no processo educacional é que queremos discutir e problematizar as injustiças epistêmicas, de maneira especial nas aulas de filosofia. De fato, ainda persistem nos meios acadêmicos, escolares e institucionais a visão de que o conhecimento produzido na Europa é superior aos demais. Por esse motivo, muitos filósofos e filósofas africanos ou da diáspora africana alertam que essa é uma visão distorcida da realidade histórica.

A filosofia, ou melhor dizendo, o conhecimento filosófico, está presente em todas as partes do globo terrestre, todos os povos possuem e são capazes de elaborar sistemas de conhecimentos de si mesmos e do mundo. No entanto, não podemos pensar na filosofia sem uma tradição, sem recorrer ao conhecimento que fora produzido por filósofos(as), mesmo que este estejam ligados diretamente ou indiretamente ao pensamento europeu. Em nosso estudo, é imprescindível entrar ou que se entre em contato com o pensamento, teorias de filósofos(as) denominados eurocêntricos para, a partir daí, debatermos as questões relacionadas ao racismo e às injustiças epistêmicas.

2.2 As injustiças epistêmicas na perspectiva de Miranda Ficker (Injustiça testemunhal e Injustiça hermenêutica)

Para combater o racismo e as injustiças epistêmicas no âmbito da produção e compartilhamento de conhecimento é preciso compreendermos o que seja injustiça epistêmica. O conceito filosófico injustiça epistêmica foi formulada pela filósofa Miranda Fricker, e podemos dizer que, “Trata-se de uma exclusão da participação em práticas de produção e/ou transmissão de conhecimento motivada por preconceito de identidade, individual ou estrutural, que causa danos a um sujeito na sua capacidade de conhecedor” (Santos, 2022, p. 563).

A produção e/ou a transmissão de conhecimento é algo fundamental na vida social. As relações sociais, por exemplo, são baseadas nessa perspectiva, ou pelo menos deveríamos supor que todos são capazes de produzir e/ou transmitir conhecimentos válidos. De fato, toda sociedade produz conhecimentos, culturas, normas, valores etc., enfim, suas concepções de mundo. No entanto, como observamos no decorrer da história, foram produzidos critérios para que fossem criados conhecimentos e, conseqüentemente, estes fossem compartilhados. No

nosso caso específico, há uma predominância do conhecimento europeu, produzido por homens, enquanto há uma desvalorização e deslegitimação daquele produzido pelas mulheres.

Para compreendermos melhor como ocorrem as injustiças epistêmicas, é fundamental abordar como está distribuído o poder nas relações sociais. Nas relações de poder, existem vários fatores que podem influenciar os comportamentos dos indivíduos, tais como a relação de dependência familiar (o poder exercido pelos pais sobre seus filhos), ou mesmo nas relações afetivas (os amigos(as), namorados(as), companheiros de profissões).

De acordo com Fricker, o poder pode estar relacionado também a outras esferas da vida social, por exemplo, o poder estatal. O Estado é constituído, acima de tudo, como uma estrutura de poder, com isso, é preciso analisar as relações de poder. De acordo com Fricker (2023, p. 27-28): “Começamos pelo que considero ser a noção fortemente intuitiva de que o poder social é uma capacidade que temos como agentes sociais para influenciar a maneira como as coisas acontecem no mundo social”.

A capacidade de influenciar é pedra basilar contida nas noções de poder. Isso pode ocorrer de maneira passiva, ou seja, quando o sujeito não esboça nenhuma resistência. Ocorre também quando o agente consegue influenciar as ações do sujeito mesmo com sua resistência. Nesse sentido, Miranda Fricker apresenta o poder social da seguinte maneira: “uma capacidade socialmente situada para controlar as ações dos outros, onde essa capacidade pode ser exercida (ativa ou passivamente) por determinados agentes sociais ou, alternativamente, pode operar puramente de modo estrutural” (Fricker, 2023, p. 32-33).

De fato, as relações de poder são baseadas nessas duas características fundantes: atitudes ativas e passivas. O poder pode ser exercido ativamente quando o agente de poder usar de instrumentos coercitivos para atingir determinado objetivo ou propósito. Miranda Fricker nos dá um exemplo sobre essa realidade, quando diz: “Considere, por exemplo, o poder que uma guarda de trânsito tem sobre os motoristas, que consiste no fato de que ela pode multá-los por uma infração de estacionamento. Às vezes esse poder opera ativamente, como quando ela realmente aplica uma multa” (Fricker, 2023, p. 28).

Ademais, o poder também pode ser entendido como uma operação passiva, quando o comportamento do sujeito é influenciado pelas normas. De acordo com Fricker “é crucial que também funcione passivamente, como acontece sempre que sua capacidade de aplicar tal multa influencia o comportamento de uma pessoa ao estacionar” (2023, p. 28).

Dessa forma,

Até agora, temos considerado o poder como uma capacidade por parte dos agentes sociais (indivíduos, grupos ou instituições), exercida em relação a outros agentes sociais. Esse tipo de poder é frequentemente chamado de “diádico”, porque relaciona uma parte que está exercendo o poder a outra parte cujas ações são devidamente influenciadas. Mas, uma vez que também ele pode ser retratado como influenciando muitas partes (o poder da guarda de trânsito de restringir todos os motoristas em uma área), vou me concentrar no que é essencial: a saber, que esse tipo de poder é exercido por um agente. Então, vamos chamá-lo de poder *agencial*. (Fricker, 2023, p. 29).

O poder pode também ser concebido com um poder estrutural, “de modo que não haja um agente particular que o exerça” (Fricker, 2023, p. 29). Esse tipo de poder está enraizado nos contextos histórico-sociais e, muitas vezes, passa despercebido na vida de muitos sujeitos.

Nas relações sociais, o poder se faz presente de maneira imprescindível, pois é algo que está enraizado em todos os âmbitos da existência humana. Há relações de poder movidas pelas tradições, pelas relações familiares, afetivas, profissionais, como também por aquelas constituídas pelos pactos sociais, econômicos, políticos, educacionais etc., bem como são relações entrelaçadas pelas características ativas e passivas.

Um tipo de poder fundamental na concepção proposta é o de poder identitário. Poderíamos nos perguntar o que seria esse tipo de poder? Segundo Santos,

O tipo de poder social de interesse central para Fricker é o poder identitário, que pode também operar ativa ou passivamente, individual ou estruturalmente, mas que depende fundamentalmente do que Fricker chama de uma coordenação imaginativa, além de uma coordenação prática, para que possa atuar. Nesse sentido, o poder identitário é um poder social que depende de concepções socialmente compartilhadas acerca de identidades sociais para que possa exercer sua força em determinado contexto social. Quando alguém tem negada sua entrada em estabelecimentos comerciais por conta da sua cor de pele, por exemplo, e quando essa negação é sistemática e naturalizada em determinado contexto social, as ações dessa pessoa estão sob controle de um poder social identitário que, a partir de uma concepção sócio-imaginativa acerca de pessoas como ela, determina o que essa pessoa pode ou não fazer naquele contexto. O poder identitário opera fundamentalmente, então, a partir de estereótipos de identidade compartilhados. (Santos, 2022, p. 564).

Consideramos, então, que a concepção de poder identitário, é imprescindível para entender as injustiças que atingem uma significativa parcela da população brasileira, pois o poder identitário opera por estereótipos (Santos, 2022).

2.2.1 Injustiça testemunhal

Segundo Miranda Fricker há dois tipos de injustiças epistêmicas, a saber: injustiça testemunhal e injustiça hermenêutica. Dessa forma,

A injustiça testemunhal ocorre quando o preconceito faz com que um ouvinte dê um nível de credibilidade deflacionado à palavra de um falante; A injustiça hermenêutica ocorre em um estágio anterior, quando uma lacuna nos recursos interpretativos coletivos coloca alguém em desvantagem injusta quando se trata de fazer sentido das suas experiências sociais. (Fricker, 2023, p. 17-18).

De início, iremos abordar a injustiça testemunhal, tentaremos elencar os pontos fundantes da concepção de Fricker, tendo em vista que essa injustiça é muito recorrente na nossa sociedade brasileira, de maneira muito concreta, envolvendo as relações de identidade e gênero.

Tentaremos agora caracterizar o que venha a ser uma injustiça testemunhal de maneira mais detalhada. Miranda Fricker parte da análise do que seja injustiça para compreender como deveriam ser as relações epistemológicas alicerçadas no sistema justo:

É distintivamente particular à filosofia que ela esteja centralmente preocupada com as idealizações racionais dos seres humanos e suas atividades. Os filósofos estão muito interessados em entender o que é acertar. Tudo bem, mas não devemos parar por aí se quisermos também entender as práticas humanas que podem aproximar-se apenas de modo muito irregular do ideal racional. O foco na justiça cria uma impressão de que a justiça é a norma e a injustiça a aberração infeliz. Mas, obviamente, isso pode ser bastante falso. Também cria a impressão de que devemos sempre entender negativamente a injustiça por meio de uma compreensão prévia da justiça. Mas, de forma menos óbvia, o caminho para a compreensão às vezes pode ser o inverso. (Fricker, 2023, p.14).

Portanto, fica evidente que quando focamos nas relações sociais baseadas no ideal racional de justiça, temos a impressão que as relações e as estruturas sociais são historicamente justas. No entanto, como veremos, essas construções muitas vezes são fundamentais no universo do ideal de justiça.

A filósofa Miranda Fricker assinala que existe nessas concepções uma injustiça testemunhal, e essa é baseada muitas vezes em estereótipos preconceituosos. Por injustiça testemunhal, Miranda Fricker, entende da seguinte forma: “A ideia básica é que um falante sofre uma injustiça testemunhal apenas se o preconceito por parte de um ouvinte resultar na atribuição de menos credibilidade ao falante do que seria atribuído de outra maneira” (Fricker, 2023, p. 21).

De início, fica bastante evidente que a injustiça testemunhal é baseada no preconceito. E como nossas relações sociais, muitas vezes, são sustentadas em um sistema que faz uma diferenciação baseada em estereótipos, Fricker introduz o conceito de preconceito de identidade:

Como o preconceito pode assumir diferentes formas, há mais de um fenômeno que se enquadra no conceito de injustiça testemunhal. Eu introduzo a noção de preconceito de identidade como um rótulo para preconceitos contra pessoas enquanto tipos sociais, e isso permite concentrar-me no caso central da injustiça testemunhal: a injustiça que um falante sofre ao receber credibilidade deflacionada do ouvinte devido a um preconceito de identidade por parte do ouvinte, como no caso em que a polícia não acredita em uma pessoa porque ela é negra. (Fricker, 2023, p. 21).

De fato, o que a filósofa afirma é bastante corriqueiro, por exemplo, basta observar os relatos presentes na nossa realidade social, como também aqueles presentes na literatura, cinema, entre outros âmbitos. A questão da identidade do falante é muito relevante nesse sistema epistemológico injusto.

A noção de déficit de credibilidade é essencial quando falamos de injustiça testemunhal, uma vez que esse déficit, baseado em preconceito, afetará a vida dos sujeitos em suas troças epistêmicas, assim: “Podemos dizer que a injustiça testemunhal é causada por preconceito na economia da credibilidade” (Fricker, 2023, p. 18). Nesse sentido, a pessoa que sofre um déficit de credibilidade é prejudicada em algo básico das relações sociais que é a transmissão de conhecimento.

Esse déficit de credibilidade está relacionado à noção, introduzida por Fricker, de preconceito de identidade. Vejamos como ela caracteriza esse conceito teórico-filosófico: “Uma falante sofre tal injustiça testemunhal se, e somente se, ela receber um déficit de credibilidade devido ao preconceito de identidade por parte do ouvinte; portanto, o caso central da injustiça testemunhal é do déficit de credibilidade preconceituoso de identidade” (Fricker, 2023, p. 51). Dessa maneira, o preconceito de identidade, especialmente no que se refere à questão racial e gênero, orientação sexual etc., estará presente também nas mais variadas formas de injustiças sociais que os sujeitos venham a sofrer durante sua existência.

No que diz respeito à questão das normas de credibilidade, o aparato epistêmico que utilizamos para identificar os sujeitos que possuem confiança nas relações é o testemunho.

Hipoteticamente falando, segundo Fricker, em algum momento da nossa vida epistêmica em comunidade, foi necessário estabelecer essa norma para dar ou não o devido crédito às pessoas que estavam em posição de compartilhar seus conhecimentos de modo confiável. Dado que nas interações epistêmicas mais básicas precisamos identificar corretamente boas informantes, foi necessário lançar mão de um recurso para orientar essa identificação. (Jesus, 2022, p. 08).

Existem dois tipos de disfunção preconceituosa nas práticas testemunhas, segundo Fricker: “Ou o preconceito faz com que a falante receba mais credibilidade do que ela teria em outras circunstâncias – um excesso de credibilidade – ou resulta em ela receber menos

credibilidade do que teria em outras circunstâncias – um déficit de credibilidade” (Fricker, 2023, p. 37, grifos da autora).

Um sujeito pode receber um excesso de credibilidade devido, por exemplo, ao modo que ele se veste, ou fala, ou quando realiza uma palestra. Como também o déficit de credibilidade pode estar relacionado às mesmas posturas. Assim sendo, “Em geral, o excesso tenderá a ser vantajoso e o déficit desvantajoso. Como uma qualificação, no entanto, devemos notar que, em contextos localizados, o excesso poderia trazer desvantagem, e o déficit poderia trazer vantagem” (Fricker, 2023, p. 38).

No dia a dia, podemos nos deparar com situações em que o excesso de credibilidade pode ser desvantajoso, por exemplo, nos casos que médicos, educadores e religiosos, que são considerados como pessoas competentes em suas respectivas áreas de atuação, no entanto, em determinadas situações, contextos sociais, educacionais, não possuem respostas para certos questionamentos. Nesses casos, o excesso de credibilidade pode ser desvantajoso.

Por outro lado, poderíamos nos indagar:

Qual a possibilidade de que o déficit de credibilidade possa, em circunstâncias incomuns, ser uma vantagem? Considere o gago Cláudio, destinado um dia a ser imperador de Roma, mas que repetidamente escapa de tentativas de assassinato político na sua jornada, devido ao fato de que ele geralmente é considerado um tolo. (Fricker, 2023, p. 39).

Nesse caso específico, poderíamos supor que o déficit de credibilidade pode ser vantajoso, pois traz para o sujeito a possibilidade de escapar da morte. No entanto, argumenta Fricker: “veremos que a credibilidade é um bem que é preciso obter de forma suficiente para qualquer tipo de bom funcionamento, e, portanto, devemos pensar em seu déficit como geralmente desvantajoso” (Fricker, 2023, p. 39). Devemos considerar “que tanto o déficit de credibilidade quanto o excesso de credibilidade são casos de injustiça testemunhal” (Fricker, 2007, p. 39).

Um déficit de credibilidade, eventualmente, pode ocorrer mesmo quando não há preconceitos envolvidos, como alerta Fricker (2023, p. 42):

Um primeiro ponto a notar é que o preconceito não é a única coisa que pode causar déficit de credibilidade, e, portanto, nem todos os tipos de déficit de credibilidade são casos de injustiça testemunhal. Um déficit de credibilidade pode simplesmente resultar de *erro inocente*: erro que é eticamente e epistemicamente não-culpável. Uma razão pela qual sempre haverá casos de erro inocente é que o julgamento humano é falível, e por isso é inevitável que até mesmo os ouvintes mais habilitados e atentos cometerão, eventualmente, um julgamento equivocado da credibilidade de uma falante.

Considerando que a injustiça testemunhal é baseada em estereótipos de identidade negativos, devemos levar em conta as atitudes preconceituosas. O preconceito é a questão que permeia várias atitudes, comportamentos, opções políticas, educacionais e relações sociais, como já nos reportamos anteriormente. Todavia, Fricker, afirma que:

A proposta para a qual estou me dirigindo é que o veneno ético em questão é o preconceito. De diferentes pontos da história, podemos nos basear em muitos exemplos tristes de preconceitos obviamente relevantes para o contexto do julgamento de credibilidade, como a ideia de que as mulheres são irracionais, os negros são intelectualmente inferiores aos brancos, as classes trabalhadoras são os inferiores morais das classes altas, os judeus são ardilosos, os orientais são dissimulados... e assim por diante, num sombrio catálogo de clichês, mais ou menos propensos a insinuarem-se em julgamentos de credibilidade em diferentes momentos da história. (Fricker, 2023, p. 43-44).

Dessa forma, é possível compreender que os preconceitos estão presentes nas trocas epistêmicas, eles podem afetar a vida dos sujeitos no seu dia a dia, sobretudo nas relações de produção e/ou transmissão de conhecimento.

Em casos extremos, estereótipos de identidade desse tipo são capazes de impedir uma pessoa de compartilhar seu conhecimento e de participar de outras atividades sociais e epistêmicas. Portanto, quando uma conhecedora é prejudicada durante uma tentativa de compartilhar seu conhecimento por conta de um déficit de credibilidade preconceituoso de identidade, dizemos que ela ou ele sofre uma injustiça testemunhal. (Jesus, 2022, p. 10).

Podemos observar como o preconceito relacionado, por exemplo, ao gênero e raça, operam na sociedade provocando injustiças epistêmicas. Fricker nos dá dois exemplos das injustiças testemunhais: o primeiro caso é Marge Shorwood e segundo de Tom Robinson.

O primeiro é baseado no roteiro do filme *O Talentoso Ripley* (1999), e trata da trama de Tom Ripley, que dá nome à película, Marge Sheerwood e Dickie Greenleaf. A narrativa gira em torno desses três personagens-chave. Na narrativa, Tom, um jovem que vive de aplicar pequenos golpes, é contratado por Hebert, pai de Dickie, para trazer seu filho que vive na Europa de volta para casa. No entanto, ele fica encantado com o estilo de vida de Dickie, que é casado com Marge.

O casal possui uma vida regada aos prazeres que o dinheiro pode proporcionar, festas, mulheres, bebidas, viagens etc. Assim, a relação estabelecida entre os três é entrelaçada pelas desconfianças que Marge possui a respeito de Tom Ripley, de fato, ele acaba assassinando Dickie, mas com suas habilidades, inclusive de imitar a caligrafia, arma um cenário no qual dá a entender que este cometeu suicídio. Marge desconfia que seu esposo fora assassinado por

Tom Ripley. No entanto, no decorrer da investigação, o testemunho de Marge não é tido como de confiança pelo pai de Dickie e nem pelo investigador contratado por este.

Nesse sentido, argumenta Douglas Castro de Jesus:

Embora Marge tivesse boas razões para suspeitar de Tom, os preconceitos de gênero comprometiam sua participação efetiva na investigação sobre a morte de seu falecido noivo. Em primeiro lugar, o sogro de Marge a desprezava em sua capacidade de conhecedora por ele ser um homem machista. Em segundo lugar, esse desprezo se deve, também, ao fato de Tom ter endereçado o estereótipo da “mulher histérica” à Marge, um estereótipo preconceituoso sobre as mulheres serem supostamente mais emotivas e irracionais do que os homens, ou quando se quer desqualificar a fala de uma mulher dizendo que ela está delirando. Em suma, ninguém acreditava nas palavras de Marge naquele contexto, nem mesmo seu amigo mais próximo, Peter, quando ela relatou a ele suas desconfianças. (Jesus, 2022, p. 08).

Assim, o preconceito de identidade negativo relacionado à questão de gênero impede o testemunho de Marge numa sociedade em que o poder identitário social é patriarcal e machista, por exemplo.

No segundo caso, a injustiça testemunhal está ligada ao preconceito identitário de cunho racial. O referido caso é tirado do romance *O sol é para todos* (1960), da escritora norte-americana Harper Lee. Trata-se do caso de Tom Robinson, um homem negro, pobre e portador de uma deficiência física, que é acusado de praticar um estupro, sendo sua suposta vítima uma jovem de cor branca, Mayella. Cabe ressaltar que a sociedade norte-americana, como tantas outras, é marcada pelo preconceito racial, isto é, um ponto crucial no referido caso. Embora todas evidências apontem para a inocência de Tom Robinson, o tribunal o considera culpado:

A principal delas é que uma das lesões sofridas por Mayella só poderia ter sido cometida por um agressor que utilizasse a mão esquerda e Tom jamais poderia agredir alguém com sua mão esquerda, pois ele tinha o braço esquerdo todo imobilizado por conta de sua deficiência física. No decorrer do julgamento, fica evidente a impossibilidade de Tom provar sua inocência diante do júri racista. (Jesus, 2022, p. 08).

O júri e acusação não levam em consideração o testemunho de Tom Robinson, motivados pelo preconceito racial, com isso, eles rejeitam o testemunho e as evidências de que fato ele não poderia cometer tal ato devido à sua condição física. Nesse sentido, podemos observar como as relações sociais perpassadas pelo poder identitário decidem quem é competente e tem confiança para oferecer testemunho válido.

Podemos afirmar, portanto, que tanto Marge como Tom Robinson sofreram um déficit de credibilidade devido às questões de gênero e raça, e esse prejuízo epistêmico os

impossibilitou de compartilhar as suas experiências nas respectivas narrativas. Devemos ainda considerar que isso tudo acarreta em uma disfunção epistêmica, pois tanto agente como receptor epistêmico saem prejudicados nas relações sociais e epistêmicas, pois aqui é observado de maneira evidente que:

de um lado, a conhecedora é prejudicada por receber menos credibilidade do que lhe é devida, de outro lado, a audiência, que além realizar uma ação eticamente ruim, perde um item de conhecimento. É o que fica mais nítido no caso de Marge Sherwood. Ela é excluída da investigação ao passo que Herbert Greenleaf perde as evidências que Marge tinha para descobrir quem assassinou seu filho. (Jesus, 2022, p. 10).

Desse modo, no referido caso, o sogro de Marge não sofre um prejuízo epistêmico, uma vez que sua capacidade como agente epistêmico não é atingida.

2.2.2 Injustiça hermenêutica

A segunda forma de injustiça epistêmica é denominada por Fricker de injustiça hermenêutica. Por injustiça hermenêutica entende-se “*a injustiça de ter uma área significativa da sua experiência social obscurecida do entendimento coletivo devido à marginalização hermenêutica persistente e abrangente*” (Fricker, 2023, p. 204, grifos da autora).

Aqui estamos diante do fato de que um sujeito pode ter sua experiência social obscurecida, porque ainda não estão existentes os recursos epistêmicos disponíveis, para que este expresse o que lhe ocorreu. De acordo com Breno Santos (2022, p. 569): “Uma injustiça hermenêutica, como o nome já parcialmente indica, diz respeito a uma exclusão epistêmica direcionada aos modos de compreensão e interpretação de experiências sociais”. Nesse sentido, a pessoa ou os grupos sociais que sofrem uma injustiça hermenêutica sofrem um enorme prejuízo para compreenderem suas vivências e, conseqüentemente, também não podem comunicá-las de maneira adequada, inteligível.

Essa dificuldade se dá, por conta das inadequações dos recursos hermenêuticos compartilhados. Em linhas gerais, para Fricker, recursos hermenêuticos são práticas interpretativas e linguagens que utilizamos para entender os fatos sociais, incluindo experiências pessoais e coletivas (cf. FRICKER, 1999, p. 206). O ponto da autora é que em ambientes opressivos, a linguagem ou a prática interpretativa dominantes empobrecem os recursos hermenêuticos compartilhados tornando-os insuficientes ou inadequadas para compreender os fatos sociais que mais interessam aos grupos oprimidos. (Jesus, 2022, p. 19).

As injustiças hermenêuticas acontecem por causa de uma marginalização hermenêutica de alguns grupos sociais. Assim, indagamos, o que é marginalização hermenêutica? Em primeiro lugar, marginalização quer dizer que pessoas ou grupos sociais são sistematicamente excluídos de várias dimensões da vida social, por exemplo, da vida política e econômica. Em segundo lugar, a marginalização hermenêutica está relacionada aos processos epistêmicos, pois: “Estar marginalizada/o hermenêuticamente é o mesmo que estar em uma situação de desvantagem com relação aqueles/as que têm o poder de moldar os recursos hermenêuticos compartilhados” (Jesus, 2022, p. 19).

À vista disso, foram e ainda são marginalizadas as pessoas negras, mulheres, pessoas que possuem orientação sexual diferente da heterossexual etc., na produção do conhecimento válido. Miranda Fricker nos dá alguns exemplos elucidativos de injustiça hermenêutica quando relata a experiência do assédio sexual que muitas mulheres sofreram quando ainda não existia uma formulação teórico-conceitual e nem um aparato legal na época dos acontecimentos.

O primeiro exemplo é de Wendy Sanford, uma mulher, religiosa, de classe média, que após dar à luz passa por uma experiência até então desconhecida por ela e seu esposo. O que ela estava passando é o que hoje denominamos de *depressão pós-parto*, no entanto, Wendy não conseguia explicar aquilo que estava sentido, ou seja, suas experiências cotidianas para os demais. Sentia-se culpada juntamente com seu esposo daquilo vivenciava. Tal situação só seria compreendida quando, a convite de uma amiga, resolveu participar de uma roda de conversa com algumas mulheres. Nessa conversa, ela compreende o que está sentindo e experienciando cotidianamente. Nas palavras de Fricker:

Aqui está uma história de revelação relativa a uma experiência de depressão feminina, antes mal compreendida pelo próprio sujeito, por estar coletivamente mal compreendida. Sem dúvida, há uma série de fatores histórico-culturais que podem ajudar a explicar essa falta particular de entendimento – uma falta geral de franqueza quanto à normalidade da depressão, por exemplo –, mas na medida em que significativo entre esses fatores explicativos está algum tipo de injustiça, como uma desigualdade estrutural de poder entre homens e mulheres, o momento da verdade de Wendy Sanford parece não ser simplesmente um avanço hermenêutico para ela e para as outras mulheres presentes, mas também um momento em que algum tipo de injustiça epistêmica é superado. (Fricker, 2023, p. 197-198).

Devemos ressaltar que um fato determinante no referido caso é a injustiça epistêmica que atingia Wendy e outras mulheres naquela época, a qual é fruto das relações sociais desiguais existentes na sociedade.

O segundo exemplo é Carmita Wood, que era vítima de assédio sexual por parte de um professor da instituição da qual era funcionária (trabalhava no departamento de Física Nuclear

da Universidade de Cornell, situada o Estados Unidos). Carmelita passou por vários constrangimentos. O assediador exibiu e mexia no seu órgão genital quando estava na sua presença, a importunava também tocando em seu corpo e, numa festa de natal, a beijou de maneira forçada. Esses acontecimentos acarretaram em Carmita Wood também problemas à sua saúde física, o que a motivou a pedir afastamento do trabalho e pedir o seguro desemprego que lhe foi negado, pois ela não conseguiu descrever o motivo, e acabou alegando que seria de ordem pessoal. Nesse sentido: “Não havia, ou não parecia haver para ela, um modo de expressar sua experiência continuada e indesejada com esse professor que desse conta da real natureza do que havia sido experienciado. Ela teve seu pedido de auxílio negado” (Santos, 2022, p. 569).

Carmita Wood só teve uma compreensão de sua experiência quando compartilhou aquilo que viveu e estava passando com outras mulheres, que também foram vítimas de assédio sexual. A dificuldade encontrada por elas é que ainda, hermenêuticamente, não existia um conceito teórico-semântico para compreender, descrever e classificar tais experiências sofridas por elas. Nesse prisma, podemos falar de um processo de marginalização hermenêutica, devido a uma dupla exclusão das mulheres, a saber: a exclusão social e política das mulheres.

De acordo com Breno R. G. Santos (2022, p. 570):

uma exclusão dos processos de construção e revisão de recursos epistêmicos coletivos. No caso em questão, a baixa participação das mulheres nas atividades de construção conceitual em torno das opressões sociais correntes, que se dava, em grande medida, nas universidades e no campo jurídico, fez com que muitas das experiências que foram (e ainda são) centrais à vida delas, em uma sociedade marcada por preconceitos estruturais de gênero, ficassem obscurecidas do entendimento coletivo. Ainda que, em alguns casos, houvesse clareza para elas sobre a real natureza das suas experiências, o que parece não ter ocorrido com Carmita, essa clareza estaria faltando no debate coletivo acerca dos avanços sexuais unilaterais indesejados ocorridos no ambiente de trabalho, muitas vezes interpretados apenas como brincadeiras inocentes sem fundo de maldade.

Deve-se levar em conta ainda que essas lacunas hermenêuticas trazem prejuízos tanto para as mulheres que foram assediadas como para seus assediadores, pois: “nenhum dos dois tem um entendimento adequado de como ele a está tratando” (Fricker, 2023, p. 200). Embora a incapacidade cognitiva do assediador não traga desvantagens, no caso de Carmita, ela tem um enorme prejuízo, uma vez que:

a incapacidade cognitiva da assediada é seriamente desvantajosa para ela. A incapacidade cognitiva a impede de entender um pedaço significativo de sua própria experiência: isto é, um pedaço de experiência que é fortemente do interesse dela entender, pois sem esse entendimento, ela fica profundamente perturbada, confusa e isolada, sem mencionar vulnerável ao assédio contínuo. Sua desvantagem hermenêutica a torna incapaz de entender os abusos contínuos sofridos, e isso, por sua

vez, a impede de protestar, muito menos de garantir medidas eficazes para pará-los. (Fricker, 2023, p. 200).

A injustiça hermenêutica, como também a injustiça testemunhal, trazem prejuízos aos agentes epistêmicos, produzindo sua marginalização epistêmica. Todavia, devemos ressaltar que na injustiça hermenêutica os prejuízos são mais difíceis de serem detectados, uma vez que as lacunas hermenêuticas possuem aspectos estruturais. Na sociedade, como a brasileira, o conhecimento válido é aquele que se tornou hegemônico devido aos fatores socioeconômicos, culturais, políticos etc., dos grupos dominantes, ou seja, os grupos sociais que detêm o poder definem o tipo de conhecimento que deve ser reconhecido como competente e confiável.

Dessa maneira, pessoas e/ou grupos que estão fora desse ciclo de poder sofrem constantemente prejuízos, pois não conseguem compreender, descrever e classificar suas experiências devido aos preconceitos de identidade ou a escassez de recursos hermenêuticos. Podemos, ainda, pensar que essa marginalização estrutural, acompanha a existência dos agentes epistêmicos de diversas maneiras, por exemplo, no meio educacional.

Em uma realidade na qual o racismo é a via de regra, a norma, os conhecimentos produzidos pelos grupos dominados serão excluídos ou minimamente aceitos, por exemplo, nas universidades, escolas e nas relações sociais em geral. Essa lacuna hermenêutica é prejudicial tanto para os grupos dominados como para aqueles que detêm o poder social de formular as concepções válidas de conhecimento. Por exemplo, no Ensino Médio, que tipo de conhecimento produzido e transmitido a respeito dos povos indígenas, da população negra maranhense, de pensadores e pensadoras maranhenses etc.

2.3 O racismo e a BNCC

De início, devemos considerar que a educação para o exercício da cidadania é algo almejado e fixado nas leis que regem a educação brasileira, por exemplo, a LDB 9.394/96, a qual assevera que:

Art. 1º. A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

[...]

§ 2º. A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.

Art. 2º. A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno

desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (Brasil, 1996, s./p.).

Assim, a educação é considerada um bem que deve ser fomentado por várias instituições, sendo elas família, instituições religiosas e, sobretudo, pelo Estado⁴. O Estado tem por finalidade: “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (Brasil, Constituição Federal, Art.3. IV). No entanto, observa-se que há uma disparidade entre aquilo que está fixado nas leis e a realidade cotidiana, uma vez que, no mundo social, a realidade concreta difere daquela idealizada nas leis.

No que diz respeito à realidade escolar, “Nem sempre é fácil estabelecer um diálogo sobre temas polêmicos: política, religião, sexo, racismo. [...] Porém são temas que, por causa de sua importância, não podem permanecer fora da pauta de discussões sobre educação e cidadania” (Cavalleiro, 2001, p. 141). Dessa maneira, não podemos deixar pautar o debate sobre a formação dos alunos e alunas que estão no sistema de ensino, seja ele público ou privado, sem tocar nessas temáticas. A realidade brasileira, por exemplo, é marcada pelo racismo nas suas mais diversas formas, seja individual, institucional e estrutural, como foi formulado teoricamente pelo jurista e filósofo Sílvio Almeida.

No entanto, de acordo com Cavalleiro (2001, p. 142):

por causa do racismo ainda existente no Brasil, muito direitos não tem sido respeitado: direito ao trabalho, à permanência na escola, moradia digna etc., o que em muitos momentos põe em xeque a democracia brasileira. Ideologias, estereótipos e práticas discriminatórias continuam influenciando nossa realidade.

Nilma Lino Gomes (1996), de maneira muito lúcida, afirma:

A escola não é um campo neutro onde, após entrarmos, os conflitos sociais e raciais permanecem do lado de fora. A escola é um espaço sociocultural onde convivem os conflitos e as contradições. O racismo, a discriminação racial e de gênero, que fazem parte da cultura e da estrutura da sociedade brasileiras, estão presentes nas relações entre educadores/as e educandos/as. (Gomes, 1996, p. 69).

Dessa maneira, faz-se necessário um debate sobre as relações étnico-raciais no qual sejam levadas em consideração a realidade escolar, por exemplo, pois observamos que nem sempre essas questões são tratadas como deveriam ser. Ainda de acordo com Gomes (1996):

⁴ Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Não podemos negar que o número de educadores e educadoras atentos a essas questões tem aumentado nos últimos anos, porém maioria ainda prefere discutir a escola somente do ponto de vista socioeconômicos. Tal atitude é reducionista, pois existem outras relações dentro da instituição escolar que interferem no processo de escolarização. Os valores que são transmitidos aos alunos/as dentro do ambiente escolar não são apenas aqueles pertinentes à questão social. São também raciais e de gênero. (Gomes, 1996, p. 69).

No que diz respeito ao Ensino Médio, os processos educativos devem proporcionar “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico (Brasil, Art. 35, parágrafo III). Nesse sentido é que cabe todo o esforço das instituições educacionais de tratarem dessas temáticas no cotidiano da realidade escolar. As desigualdades raciais existentes no âmbito escolar não podem ser desconsideradas, mas devem ser combatidas.

No que concerne às leis vigentes no Brasil, é de grande relevância a Lei n.10.639/2003, que foi promulgada no dia 9 de janeiro de 2003, em sintonia com a lei 11, 645/08, que realiza uma alteração do artigo 26-A da lei 9. 394/ 1996, conhecida como LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A lei n. 10. 639/2003 fixou a obrigatoriedade do ensino da História e História e Cultura Afro-Brasileira:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.
 § 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.
 § 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras. (Brasil, 2003, s./p.).

Na Lei nº 11.645, de 10 março de 2008, lê-se:

Art. 1º O art. 26-A da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:
 Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.
 § 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (Brasil, 2008, s./p.)

Outro marco legal no que diz respeito à educação para relações étnico-raciais é o Parecer do CNE/CP 003/04. Nesse documento consta que: “[...] a educação das relações étnico-raciais impõe aprendizagens entre brancos e negros, trocas de conhecimentos, quebra de desconfianças, projeto conjunto para construção de uma sociedade justa, igual, equânime” (BRASIL, 2004, p. 06). É preciso, portanto, pensar no processo de reeducação fundamentada nos princípios que visam construir uma país mais justo, que trate seus cidadãos de maneira coerente com a diversidade étnico-racial que o compõem. Para nosso estudo, também devemos fazer referência à BNCC, que é um documento de suma importância para pensarmos a educação brasileira. Nas suas competências específicas, traz orientações que deverão ser introduzidas nas práticas educacionais (Brasil, 2016, p. 564).

Esses marcos legais são importantes para entendermos como o combate às injustiças existentes no sistema educacional devem ser realizadas. Nesse sentido, podemos falar de uma proposta de educação antirracista:

Combater o racismo, trabalhar pelo fim da desigualdade social e racial, empreender reeducação das relações étnico-raciais não são tarefas exclusivas da escola. As formas de discriminação de qualquer natureza não têm o seu nascedouro na escola, porém o racismo, as desigualdades e discriminações correntes na sociedade perpassam por ali. Para que as instituições de ensino desempenhem a contento o papel de educar, é necessário que se constituam em espaço democrático de produção e divulgação de conhecimentos e de posturas que visam a uma sociedade justa. A escola tem papel preponderante para eliminação das discriminações e para emancipação dos grupos discriminados, ao proporcionar acesso aos conhecimentos científicos, a registros culturais diferenciados, à conquista de racionalidade que rege as relações sociais e raciais, a conhecimentos avançados, indispensáveis para consolidação e concerto das nações como espaços democráticos e igualitários. (Brasil, 2004, p. 06).

Numa sociedade como a nossa, na qual as desigualdades sociais são uma marca registrada, a discriminação racial não é uma exceção, mas uma regra geral. Esta atua de muitas formas, inclusive, veladamente pelas instituições públicas. É evidente a temática por nós proposta, o combate às injustiças epistêmicas, não é algo exclusivo de uma disciplina ou área do conhecimento, ela deve atravessar todas as outras disciplinas, projetos pedagógicos, eletivas, entre outros. Nesse sentido,

Realizar uma educação anti-racista é transformar o cotidiano escolar, fazendo, impreterivelmente, uma reflexão profunda sobre o que sentimos e como agimos diante da diversidade. Só o conhecimento dos nossos sentimentos e a elaboração de formas

de lidar com a diversidade possibilitarão uma distribuição igualitária dos afetos e estímulos no espaço escolar [...]. (Cavalleiro, 2001, p. 155).

Deve-se ter em mente que muitas práticas alicerçadas em preconceitos raciais, por exemplo, criam barreiras epistemológicas tanto para os professores(as) como também para os alunos(as). Essa pauta não é importante somente para as pessoas negras (pretos ou pardos), ela é benéfica para a sociedade como um todo. Dessa forma,

O resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra não interessa apenas aos alunos de ascendência negra. Interessa também aos alunos de outras ascendências étnicas, principalmente branca, pois ao receber uma educação envenenada pelos preconceitos, eles também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas. Além disso, essa memória não pertence somente aos negros. Ela pertence a todos, tendo em vista que a cultura da qual nos alimentamos quotidianamente é fruto de todos os segmentos étnicos que, apesar das condições desiguais nas quais se desenvolvem, contribuíram cada um de seu modo na formação da riqueza econômica e social e da identidade nacional. (Munanga, 2007, p. 17).

Para que haja efetivamente um combate às injustiças sociais, sobretudo, epistêmicas, é preciso uma abordagem mais ampla de como o sistema educacional está alicerçado atualmente. Destarte, persistem ainda muitos preconceitos nos meios educacionais, sejam eles relacionados às questões raciais, de cor, gênero, orientação sexual etc. Segundo Munanga,

Não existem leis no mundo que sejam capazes de erradicar as atitudes preconceituosas existentes nas cabeças das pessoas, atitudes essas provenientes dos sistemas culturais de todas as sociedades humanas. No entanto, cremos que a educação é capaz de oferecer tanto aos jovens como aos adultos a possibilidade de questionar e desconstruir os mitos de superioridade e inferioridade entre grupos humanos que foram introjetados neles pela cultura racista na qual foram socializados. (Munanga, 2007, p. 17).

Uma educação antirracista é uma tarefa cada vez mais necessária, visto que é imprescindível que o combate às injustiças epistêmicas também esteja no centro dos debates educacionais contemporâneos. Assim, precisamos também reeducar as práticas baseadas em virtudes corretivas, alicerçadas na concepção de que todos(as) podem produzir e compartilhar conhecimentos.

3 O COMBATE ÀS INJUSTIÇAS EPISTÊMICAS COMO PROPOSTA METODOLÓGICA PARA O ENSINO DE FILOSOFIA NO CENTRO DE ENSINO EDUCAM MAIS OLINDINA NUNES FREIRE

3.1 Considerações iniciais

A sociedade brasileira, como todos os sistemas sociais, é bastante complexa. O Brasil possui uma variedade de riquezas econômicas, culturais, políticas, sociais, no entanto, também é um país marcado pelas desigualdades. No que diz respeito às relações sociais, as questões étnico-raciais, são marcadas pela discriminação, preconceito e racismo. Aqui entende-se que o racismo se origina a partir de uma concepção de que existe uma hierarquia, por exemplo, em que há pessoas que são consideradas superiores e outras consideradas inferiores. A esse respeito, como vimos, Silvio Almeida popularizou no debate sobre as relações étnico raciais a concepção de racismo estrutural. Mais uma vez, segundo ele, o racismo:

é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertençam. (Almeida, 2021, p. 32).

Aqui devemos reiterar que a noção de raça não é mais aceita como conceito ou teoria pela ciência biológica, ou seja, não tem fundamento científico. Todavia, a noção de raça é imprescindível para entendermos como as relações sociais acontecem no mundo real, uma vez que as relações sociais são “racializadas”. Ela é usada como “um fator político importante, utilizado para naturalizar desigualdades e legitimar a segregação e o genocídio de grupos sociologicamente considerados minoritários” (Almeida, 2021, p. 31). Dessa maneira, entende-se que o racismo é algo que constitui a estrutura social brasileira, por exemplo, em como uma pessoa negra é tratada, observada de maneira diferente quando entra em um supermercado. Essa e outras situações acontecem devido ao fato de as relações que acontecem no dia a dia são “racializadas” e a cor da pessoa é usada como parâmetro para atribuir e subtrair vantagens.

Se houver um olhar atento, pode-se constatar que os benefícios ficaram e permanecessem nas mãos daqueles que detém as mais variadas formas de poder, ou seja, na classe dominante, que é majoritariamente branca, enquanto as desvantagens ficam nas mãos dos dominados, formada em sua maioria por pessoas negras. Nesse sentido, pode-se compreender o conceito de discriminação racial, pois:

é a atribuição de tratamento diferenciado a membros de grupos racialmente identificados. Portanto, a discriminação tem como requisito fundamental o poder, ou seja, a possibilidade efetiva do uso da força, sem o qual não é possível atribuir vantagens ou desvantagens por conta da raça. (Almeida, 2021, p. 32).

A discriminação racial pode acontecer de duas formas, a saber: indireta e direta. Na sua forma direta “é um repúdio ostensivo a indivíduos e grupos” (Almeida, 2021, p. 32). Já a discriminação indireta ocorre de maneira mais sutil e elaborada, uma vez que

é um processo em que a situação específica de grupos minoritários é ignorada – discriminação de fato –, ou sobre a qual são impostas regras de “neutralidade racial” [...], sem que se leve em conta a existência de diferenças sociais significativas – discriminação pelo direito ou discriminação por impacto adverso. (Almeida, 2021, p. 32).

De todas as formas a discriminação produz a estratificação social, devendo ser analisada como “um fenômeno *intergeracional*, em que o percurso de vida de todos os membros de um grupo social – o que inclui as chances de ascensão social, de reconhecimento e de sustento material – é afetado” (Almeida, 2021, p. 32). Além disso, a discriminação pode ser negativa ou positiva, ela é negativa quando cria prejuízo, desvantagens na vida dos indivíduos ou grupos. Ela é positiva quando visa corrigir ou compensar desigualdades que forma historicamente constituída através do mecanismo de poder.

Deve-se entender o racismo como algo mais profundo, sistemático, baseado em práticas inconscientes e conscientes, do que simplesmente um desvio, um desarranjo comportamental individual ou grupal. O racismo é um elemento estruturante da sociedade brasileira e envolve elementos políticos, jurídicos, ideológicos e econômicos. Além disso, está entranhado no imaginário social, o qual afeta as relações sociais nas suas mais variadas dimensões. Dito isso, como vimos, pode-se falar do racismo, de acordo com Almeida (2021), a partir de três abordagens, a saber: racismo na concepção individual, institucional e estrutural. Aqui, maneira breve, serão conceituadas as três abordagens propostas por Silvio Almeida.

Por racismo individual, entende-se aquele praticado por um indivíduo de maneira isolada. Aqui as atitudes comportamentais podem ser entendidas como um desarranjo, uma patologia ou anormalidade. Nessa concepção, não é admitida a existência do racismo, mas do preconceito, sendo o caminho proposto para o seu combate por via jurídica, ou seja, através da formulação e aplicação de um aparato jurídico.

Por racismo institucional, entende-se aquele que acontece/opera através das instituições que privilegiam certos grupos sociais dependendo da raça a que pertençam. Nas palavras de

Silvio Almeida (2021) o racismo: “é tratado como o resultado do funcionamento das instituições, que passam a atuar em uma dinâmica que confere, ainda que indiretamente, desvantagens e privilégios com base na raça” (Almeida, 2021, p. 32). Observa-se aqui um avanço diante de concepção individual do racismo, pois, entende-se que sendo o racismo um processo histórico, ele precisa que as instituições sociais operem de tal forma que tornem possível a atribuição de vantagens e desvantagens oriundas de um processo de “racialização”.

Por fim, para Silvio Almeida, a questão central é que o racismo é sempre estrutural, ou seja, de que ele é um

elemento que integra a organização econômica e política da sociedade. Em suma, o que queremos explicitar é que o racismo é a manifestação normal de uma sociedade, e não um fenômeno patológico ou que expressa algum tipo de anormalidade. O racismo fornece o sentido, a lógica e a tecnologia para a reprodução das formas de desigualdade e violência que moldam a vida social contemporânea. (Almeida, p. 15).

Na sua concepção estrutural, ele é visto como um processo social, histórico, jurídico, econômico e político. Assim, observa-se a criação de maneira sistemática de estruturas/mecanismos nos quais as pessoas sejam discriminadas. No caso brasileiro, pode-se ver como o sistema de maneira geral discriminou/discrimina pessoas negras no acesso à educação, por exemplo.

Dessa forma, entende-se que para combater o racismo, como também as injustiças epistêmicas, é preciso um esforço de todos e todas. O conceito de injustiças epistêmicas foi formulado pela filósofa Miranda Fricker (2023) e diz respeito às injustiças cometidas a uma pessoa ou grupo como agente epistêmico/conhecedor. Nesse sentido, há uma aproximação entre o pensamento de Miranda Fricker e a análise feita por Silvio Almeida, uma vez que as injustiças praticadas no campo do conhecimento, ou seja, as injustiças epistêmicas, estão intimamente relacionadas aos estereótipos negativos relacionados ao gênero, à cor, à orientação sexual etc.

Entretanto, há um distanciamento por parte de Miranda Fricker, uma vez que sua teoria se volta para os danos causados pelo preconceito identitário na vida dos agentes na ordem da produção e compartilhamentos de suas vivências e conhecimento. O racismo produz uma hierarquia na ordem moral, estética, intelectual, ao afirmar que certas pessoas, geralmente brancas, são moralmente boas, enquanto outras, pessoas negras ou indígenas, são quase sempre consideradas pessoas de má índole. No campo da estética também há uma visão hierárquica na qual a beleza está atrelada à branquitude. Por fim, no campo do conhecimento também existe um viés racista, no qual pessoas negras, mulheres e homens, são discriminados como sujeitos no campo da produção do conhecimento.

Com isso, durante muito tempo, foi dito que pessoas brancas, preferencialmente homens, são aptas para o trabalho intelectual, enquanto pessoas negras destinadas aos trabalhos manuais/braçais. Nesse sentido, a teoria das injustiças epistêmicas possui um grande potencial na desconstrução desses estereótipos, preconceitos identitários negativos que estão inculcados em nas mentes dos sujeitos, atitudes, comportamentos e nos espaços educacionais, tais como a família, escola, entre outras.

Ainda de acordo com Fricker (2023, p. 17), pensa-se que a justiça é a regra básica que norteia as relações sociais, e a injustiça será a anormalidade, o desvio etc. Contudo, pode-se observar que isso não é o que acontece cotidianamente. Assim, as injustiças estão presentes no dia a dia, nas mais diversas dimensões de nossas vidas, inclusive na educação. A escola é uma instituição social indispensável, fato comprovado, pois todas as sociedades das mais simples como também as que possuem elevados graus de complexidades possuem sistemas educacionais. Diante disso, pode-se afirmar que ninguém escapa da educação, pois de uma maneira ou de outra entra-se em contato com ela. Deve-se ter em mente que a escola é uma construção social e histórica que é permeada por concepções educacionais, políticas, econômicas, ideológicas etc.

Observando que na realidade escolar existe uma diversidade cultural e identitária, em que o preconceito e as injustiças também se fazem presentes, através de suas mais variadas manifestações, por exemplo, atitudes, comportamentos, opções/orientações pedagógicas, é necessário que haja um debate visando tentativas de combater às injustiças nesse ambiente. Assim, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) orienta, na sua competência específica para o Ensino Médio, o seguinte:

Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos. O exercício de reflexão, que preside a construção do pensamento filosófico, permite aos jovens compreender os fundamentos da ética em diferentes culturas, estimulando o respeito às diferenças (linguísticas, culturais, religiosas, étnico-raciais etc.), à cidadania e aos Direitos Humanos. Ao realizar esse exercício na abordagem de circunstâncias da vida cotidiana, os estudantes podem desnaturalizar condutas, relativizar costumes e perceber a desigualdade, o preconceito e a discriminação presentes em atitudes, gestos e silenciamentos, avaliando as ambiguidades e contradições presentes em políticas públicas tanto de âmbito nacional como internacional. (Brasil, 2018, p. 577).

Considerando, portanto, que a disciplina de filosofia visa proporcionar aos/às alunos/as o desenvolvimento de um pensamento crítico, reflexivo, entre outras dimensões. Além disso, favorecer/promover que estes exerçam a cidadania de maneira mais consciente, respeitando as

diversidades existentes no mundo social. Por isso, é necessário que os/as alunos/as sejam agentes que combatam as injustiças que permeiam as relações sociais. Assim, propõe-se a seguinte sequência didática como forma de combate às injustiças epistêmicas no ambiente educacional, sobretudo, nas aulas de filosofia.

3.2 Fundamentação teórica

O combate às injustiças deve ser uma meta almejada por todos, família, escola, por exemplo, mas nem sempre isso acontece. Muitas vezes, ocorre um silenciamento, sobretudo quando as injustiças estão relacionadas às questões raciais, de gênero e orientação sexual. Na área da epistemologia social, uma questão levantada por Miranda Fricker (2007) diz respeito às injustiças epistêmicas, entendendo que as práticas sociais dos agentes são baseadas na competência e confiabilidade dos testemunhos. Acontece que muitos testemunhos não são aceitos na economia da credibilidade⁵, compreendendo as relações sociais pelo poder social, que define quem tem confiança e competência para dar testemunho válido, aceito pelos agentes epistêmicos.

A referida filósofa traz para o debate o conceito de injustiças epistêmicas, que consiste em mal cometido a uma pessoa relacionado à sua capacidade de conhecedor. De acordo com Breno Santos (2022, p. 563), “Trata-se de uma exclusão da participação em práticas de produção e/ou transmissão de conhecimento motivada por preconceito de identidade, individual ou estrutural, que causa danos a um sujeito na sua capacidade de conhecedor”. Uma injustiça epistêmica está diretamente relacionada ao poder identitário, uma vez que esse poder define quem tem ou não capacidade de produzir/compartilhar conhecimento válido, potente, confiável. O poder identitário se relaciona diretamente ao poder social, que consiste em “uma capacidade socialmente de controlar ações dos outros” (Santos, 2023, p. 563).

Segundo Fricker, as injustiças epistêmicas ocorrem em duas dimensões, a saber: injustiça testemunhal e injustiça hermenêutica. A primeira, a injustiça testemunhal, acontece quando um falante recebe menos crédito em sua fala devido a algum preconceito identitário, como vimos, isso acontece quando uma pessoa tem seu testemunho desqualificado devido ao

⁵ Por “economia de credibilidade”, Fricker entende os modos pelos quais identificamos bons e maus informantes e atribuímos credibilidade ou autoridade epistêmica. Nossas trocas epistêmicas cotidianas ocorrem tendo como pano de fundo essa economia, e as injustiças que decorrem dela são manifestações de problemas presentes nela. (SANTOS, 2023, p. 563).

preconceito de identidade negativa (cf. Fricker, 2007, p. 17), preconceito esse, por exemplo, ligado ao gênero, ou mesmo o preconceito racial.

Dessa maneira, pode-se entender que uma pessoa pode sofrer um déficit de confiança/competência devido aos preconceitos identitários negativos, relacionados à cor e/ou ao seu gênero. Ao pensar no ambiente educacional, por exemplo, quando uma aluna não tem suas experiências levadas em consideração devida sua condição de mulher, vê-se os estereótipos negativos relacionadas às mulheres, de que elas não entendem de economia, futebol, política etc., assim, em uma aula sobre essas temáticas a tendência é que seu testemunho, ou seja, a sua participação não seja digna de confiança.

Ou ainda quando ocorre algum ato de furto e uma pessoa negra é acusada de tal ato, a tendência é dar pouco ou nenhum crédito à sua fala, defesa, ou argumentos usados, proferidos pelo acusado, os quais não são, muitas vezes, aceitos devido a um preconceito identitário negativo relacionado à cor de sua pele. No imaginário coletivo, geralmente pessoas negras, são consideradas suspeitas.

Nesse sentido, estamos cotidianamente diante de práticas em que a justiça não é a normal, mas sim as injustiças. Por isso, é necessário entrar nesse debate, pois por mais difícil que seja é algo que se deve enfrentar. Como os agentes epistêmicos, devemos proporcionar que aqueles que são sistematicamente silenciados tenham condições de produzir e compartilhar consentimentos.

A segunda dimensão das injustiças epistêmicas é a hermenêutica, que acontece: “quando uma lacuna nos recursos interpretativos coletivos coloca alguém em desvantagem injusta quando se trata de fazer sentido das suas experiências sociais” (Fricker, 2023, p. 17). Para exemplificar, como vimos, Miranda Fricker recorre ao fato das mulheres sofrerem assédio sexual, mas, como existia uma lacuna conceitual e jurídica para tal prática, elas não conseguiam explicar para si mesmas e para outras pessoas suas experiências/vivências.

Dito isso, pode-se entender que as injustiças epistêmicas estão presentes no dia a dia da vida dos/as alunos/as, seja no ambiente escolar ou fora desse espaço. Tendo-se em vista que os preconceitos relacionados ao gênero e à cor é algo corriqueiro, embora muitas vezes seja negado, ele se faz presente. Por exemplo, muitas vezes as falas/testemunhos dos/as alunos/as não são levadas em consideração nas aulas, ou ainda quando existe uma ausência/silenciamento de pensadores/as que não são dos grandes centros de difusão do conhecimento.

Por fim, o presente estudo deve focar mais na dimensão testemunhal, nas injustiças que ocorrem devido aos estereótipos identitários negativos presentes no ambiente escolar. Dito isso,

é que se propõe este estudo/debate sobre o combate às injustiças epistêmicas nas aulas de filosofia, pois é uma área do conhecimento também marcada pelo silenciamentos/ausências de pensadores/as e filósofos/as negros/as, por exemplo.

3.3 Metodologia

A presente sequência didática foi fundamentada na metodologia qualitativa-participante. Entende-se por pesquisa qualitativa aquela que atente às realidades concretas da vida cotidiana, ou seja, os problemas que afligem as pessoas nas suas realidades. Desse modo, de acordo com Maria Cecília de Sousa Minayo:

[...] Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes. O universo da produção humana que pode ser resumido no mundo das relações, das representações e da intencionalidade e é objeto da pesquisa qualitativa dificilmente pode ser traduzido em números e indicadores quantitativos. (Minayo, 2007, p. 21).

Dessa maneira, uma pesquisa sobre injustiças epistêmicas não poderá ser realizada sem uma metodologia que não leve em conta esses fatores que envolvem as relações sociais, tais como as atitudes, crenças, os valores que são constituídos pelo poder social, como a realidade escolar. É importante que tenham dados quantitativos, no entanto, é dado um enfoque maior aos aspectos qualitativos. Ademais, também é uma pesquisa de caráter participante, pois os sujeitos da pesquisa estão envolvidos diretamente na construção do conhecimento, assim como apontando caminhos para a solução dos problemas por eles enfrentados.

Ao considerar que todo processo foi baseado nessa dinâmica de interação entre o agente pesquisador e os sujeitos da pesquisa, entende-se que os sujeitos da pesquisa não são meros depósitos do conhecimento produzido, mas sim agentes epistêmicos capazes de produzir e compartilhar conhecimentos válidos.

Utilizamos também como instrumento de pesquisa o método etnográfico adaptado à educação. Por método etnográfico, deve-se entender:

A etnografia é um esquema de pesquisa desenvolvido pelos antropólogos para estudar a cultura e a sociedade. Etimologicamente etnografia significa “descrição cultural”. Para os antropólogos, o termo tem dois sentidos: (1) um conjunto de técnicas que eles usam para coletar dados sobre os valores, os hábitos, as crenças, as práticas e os

comportamentos de um grupo social; e (2) um relato escrito resultante do emprego dessas técnicas. (André, 2008, p. 27).

Pode-se definir a pesquisa etnográfica como a arte de descrever culturas ou grupos (Godoy, 1995). Assim, com esta pesquisa, busca-se propor instrumentos de combate às injustiças epistêmicas. É necessário, pois, entender as atitudes, os comportamentos dos indivíduos e como eles se relacionam com a cultura, a produção e compartilhamento de conhecimento do grupo que está sendo estudado. Nesse sentido, será realizada uma adaptação do método etnográfico relacionado à educação.

Nas palavras de André (2008), a relação que se pode estabelecer entre o método etnográfico e a educação pode ser caracterizada: “Em primeiro lugar quando ele faz uso das técnicas que tradicionalmente são associadas à etnografia, ou seja, a observação participante, a entrevista intensiva e a análise de documentos” (André, 2008, p. 28). Essas duas características, a observação participante e análise de documentos, são a base da pesquisa etnográfica. Aliás, a pesquisa é chamada de participante justamente porque o pesquisador, durante suas atividades interagindo com os participantes, pode afetar ou ser afetado pela situação estudada. Nesse processo, as entrevistas e os documentos são fundamentais para aprofundar, esclarecer e contextualizar os fenômenos (André, 2008).

A pesquisa etnográfica parte do princípio da interação do pesquisador e o objeto pesquisado. É esse princípio “que determina fortemente a segunda característica da pesquisa do tipo etnográfico, ou seja, que o pesquisador é o instrumento principal na coleta e na análise dos dados. Os dados são mediados pelo instrumento humano, o pesquisador” (André, 2008, p. 28). Desse modo, devemos levar em conta que essa característica possui uma peculiaridade que é a pessoa do pesquisador. O pesquisador como instrumento pode mudar procedimentos, técnicas de coletas de dados, fazer adaptações para que sua pesquisa corresponda aos anseios iniciais.

Como terceira característica, há a ênfase que é dada a todo processo de investigação:

Outra característica importante da pesquisa etnográfica é a ênfase no processo, naquilo que está ocorrendo e não no produto ou nos resultados finais. As perguntas que geralmente são feitas nesse tipo de pesquisa são as seguintes: O que caracteriza esse fenômeno? O que está acontecendo nesse momento? Como tem evoluído? (André, 2008, p. 29).

O pesquisador deve voltar sua atenção, seu olhar, mais para como os fenômenos sociais acontecem, como eles se desenrolam no decorrer das relações sociais, media as atitudes, comportamentos, interações, silêncio etc. É evidente que o produto final de uma pesquisa é

fundamental. No entanto, não se deve ficar atento somente ao resultado final, mais a todo o processo percorrido.

A quarta característica da pesquisa de cunho etnográfico: “é a preocupação com o significado, com a maneira própria com que as pessoas veem a si mesmas, as suas experiências e o mundo que as cerca” (André, 2008, p. 29). Nesse sentido, requer do pesquisador que fique atento para “tentar apreender e retratar essa visão pessoal dos participantes” (André, 2008, p. 29). Captar o significado dado que os participantes atribuem aos fatos, eventos, à sua própria existência e inserção na realidade social é uma tarefa imprescindível do pesquisador (Godoy, 1995).

A quinta característica está relacionado ao trabalho de campo:

O pesquisador aproxima-se de pessoas, situações, locais, eventos, mantendo com eles um contato direto e prolongado. Como se dá esse contato? Primeiro não há pretensão de mudar o ambiente, introduzindo modificações que serão experimentalmente controladas como na pesquisa experimental. Os eventos, as pessoas, as situações são observadas em sua manifestação natural, o que faz com que tal pesquisa seja também conhecida como naturalística ou naturalista. (André, 2008, p. 29).

O trabalho de campo é um dos pontos fundamentais da pesquisa etnográfica, pois aqui o pesquisador pode entrar em contato direto com a cultura do grupo que é objeto de investigação. O contato com a produção cultural, os seus significados, são fundamentais para que o pesquisador possa compreender, de maneira mais profunda, a cultura ou grupo social em questão.

Ao assumir uma perspectiva holística, o etnógrafo procura descrever o grupo social da forma mais ampla possível- sua história, religião, política, economia e ambiente -, pois parte do princípio de que descrição e compreensão do significado de um evento social só são possíveis em função da compreensão das inter-relações que emergem de um dado contexto. (Godoy, 1995, p. 28).

O trabalho do etnógrafo, como é apontado aqui, é muito complexo, exigente, pois ele deve se colocar a partir de uma perspectiva mais abrangente da realidade social. Deve ter uma atitude receptiva aos fenômenos sociais que estão ocorrendo no seu ambiente (lócus social) da pesquisa. No entanto, cabe ressaltar que:

Evidentemente isso não significa iniciar o trabalho de campo com a mente vazia. Como em qualquer trabalho de investigação, o projeto contém um conjunto básico de instruções sobre o que fazer e aonde ir durante o estudo. A organização e o planejamento do trabalho não retiram o caráter próprio da etnografia, onde intuição, empatia, descoberta acidental [...] e criatividade exercem papéis fundamentais. (Godoy, 1995, p. 28)

Outras duas características fundamentais são a descrição e a indução, pois o “pesquisador faz uso de uma grande quantidade de dados descritivos: situações, pessoas, ambientes, depoimentos, diálogos, que são por ele reconstruídos em forma de palavras ou transcrições literais” (André, 2012, p. 28). O pesquisador, a partir dos dados recolhidos, faz uma descrição deles (Godoy, 1995).

No entanto, isso não quer dizer que o pesquisador construa sua explicação a partir do zero, ele deve levar em consideração aquilo que foi elaborado, estudado, pesquisado por outros pesquisadores sociais. Assim,

O pesquisador deve se manter bem-informado acerca do tema em estudo, podendo assim utilizar o conhecimento obtido por meio de uma cuidadosa revisão de literatura, quando ele se mostrar útil para a explicação de certos eventos. À medida que os dados forem sendo coletados em campo, o etnógrafo deve se manter sempre alerta para refutar o modelo anteriormente aceito, corroborá-lo ou alterá-lo em função do aumento do conhecimento do fenômeno sob investigação. Essa interação contínua entre os dados reais e as possíveis explicações teóricas é fundamental num trabalho de caráter etnográfico. (Godoy, 1995, p. 28-29).

Esses passos são importantes para construção de novas hipóteses, de novos conceitos, etc., como bem diz André (2008, p. 30): “a pesquisa etnográfica busca a formulação de hipóteses, conceitos, abstrações, teorias e não sua testagem. [...] O que esse tipo de pesquisa visa é a descoberta de novos conceitos, novas relações, novas formas de entendimento da realidade”. Dessa maneira, a pesquisa etnográfica, é muito oportuna para a realização da presente pesquisa, uma vez que entre outras coisas, o que se pretende é combater as injustiças epistêmicas que os sujeitos sofrem no dia-a-dia, sejam elas relacionadas ao preconceito de gênero, cor, orientação sexual, étnico-racial, entre outras.

Ademais, será usada a pesquisa bibliográfica a partir da leitura, uso de artigos científicos, livros, teses, dissertações, entrevistas, vídeos, filmes, romances, e materiais disponibilizados por diversos meios de comunicações. Como referencial teórico, a presente sequência didática está alicerçada ao pensamento da filósofa Miranda Fricker, que formulou a teorias das Injustiças Epistêmicas. Além disso, também será utilizada a teoria formulada por Silvio Almeida, exposto no livro *Racismo Estrutural*. Dito isso, parte-se para a descrição sobre o que se entende por sequência didática.

3.4 O conceito de sequência didática

Pode-se perguntar o que é mesmo uma sequência didática? Entendendo o que caracteriza: “é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em

torno de um gênero textual oral ou escrito” (Dolz; Schneuwly; Noverra, 2013, p. 82). O que podemos observar, em primeiro lugar, é uma sequência didática a um conjunto de atividade, ou seja, não é algo isolado, esporádico, feito de improviso, mas uma atividade planejada, elaborada, com vista a uma determinada finalidade.

Outro aspecto importante é que ela pode ser ancorada em “torno de um gênero textual oral e escrito”, isso é fundamental tendo em vista que uma variedade de gêneros textuais, orais e escritos, os quais alunos e professores devem dominar durante o processo de ensino-aprendizagem, como também em suas jornadas existenciais:

Quando nos comunicamos, adaptamo-nos à situação de comunicação. Não escrevemos da mesma maneira quando redigimos uma carta de solicitação ou um conto; não falamos da mesma maneira quando fazemos uma exposição diante de uma classe ou quando conversamos à mesa com amigos. Os textos escritos ou orais que produzimos diferenciam-se uns dos outros e isto porque são produzidos em condições diferentes. (Dolz; Schneuwly; Noverra, 2013, p. 83).

A sequência didática que proposta aqui é baseada em textos orais e escritos de cunho filosófico, com a finalidade de propor aos alunos conteúdos que possibilitem uma visão crítica das temáticas abordadas na sequência.

Para Dolz, Schneuwly e Noverraz (2013, p. 83):

Uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação. O trabalho escolar será realizado, evidentemente, sobre gêneros que o aluno não domina ou o faz de maneira insuficiente; sobre aqueles dificilmente acessíveis, espontaneamente, pela maioria dos alunos e sobre gêneros públicos e não privados [...]. As sequências didáticas servem, portanto, para dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis

Penso que essa finalidade é necessária, sobretudo quando se analisa a nossa realidade escolar, pois se observa ainda uma deficiência muito elevada nos domínios dos gêneros textuais, sejam eles orais ou escritos. A falta de repertório argumentativo por parte dos alunos, muitas vezes, acaba tendo como consequências a adoção de práticas preconceituosas, autoritárias, entre outras. Esses fatos são observáveis nos alunos que estão ingressando, como também nos que estão terminando o processo formativo. Vejamos agora a estrutura basilar de uma sequência didática.

O professor Marcelo Giordan diz que: “Consideramos então, que Sequências Didáticas são instrumentos desencadeadores das ações e operações da prática docente em sala de aula” (Guimarães; Giordan, 2013, p. 02). As sequências didáticas possuem uma relação dialética, pois

são um instrumento que proporciona tanto a construção do conhecimento por parte dos discentes como dos docentes. Aqui poderíamos dizer que as sequências didáticas não são baseadas em teorias que têm alunos como seres passivos, mas construtores do seu próprio conhecimento também.

Disto isso, busca-se esboçar a estrutura de uma sequência didática. As sequências didáticas são compostas de quatro componentes estruturais, a saber: apresentação da situação, primeira produção, os módulos e a produção final. Nas palavras de Dolz, Schneuwly e Noverraz (2013, p. 84):

Após uma *apresentação da situação* na qual é descrita de maneira detalhada a tarefa de expressão oral ou escrita que os alunos deverão realizar, estes elaboram um primeiro texto inicial, oral ou escrito, que corresponde ao gênero trabalhado; é a *primeira produção*. Esta etapa permite ao professor avaliar as capacidades já adquiridas e ajustar as atividades e exercícios previstos na sequência às possibilidades e dificuldades reais de uma turma. Além disso, ela define o significado de uma sequência para o aluno, isto é, as capacidades que devem desenvolver para melhor dominar o gênero de texto em questão. Os *módulos*, constituídos por várias atividades ou exercícios, dão-lhe os instrumentos necessários para este domínio, pois os problemas colocados pelo gênero são trabalhados de maneira sistemática e aprofundada. No momento da *produção final*, o aluno pode pôr em prática os conhecimentos adquiridos e, com o professor, medir os progressos alcançados. A produção final serve, também, para uma avaliação de tipo somativo, que incidirá sobre os aspectos trabalhados durante a sequência.

Serão agora detalhados cada um dos pontos acima levantados, começando pela *apresentação da situação*, que, de acordo como os referidos autores antes mencionados:

A apresentação da situação visa expor aos alunos um projeto de comunicação que será realizado “verdadeiramente” na produção final. Ao mesmo tempo, ela os prepara para a produção inicial, que pode ser considerada como uma primeira tentativa de realização do gênero que será, em seguida, trabalhado nos módulos. A apresentação da situação é, portanto, o momento em que a turma constrói uma representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem a ser executada. (Dolz; Schneuwly; Noverra, 2013, p. 84).

Aqui surge a necessidade exposta pelo professor (docente) de maneira clara e detalhada os conteúdos que serão trabalhados em “sala de aula”, cuja a finalidade será a produção de um texto argumentativo. Duas dimensões devem ser levadas em conta nessa primeira etapa do processo que o projeto é coletivo e está relacionado ao conteúdo. Nesse sentido,

A primeira dimensão é a do *projeto coletivo de produção de um gênero oral ou escrito*, proposto aos alunos de maneira bastante explícita para que estes compreendam o melhor possível a situação de comunicação na qual devem agir; qual é, finalmente, o problema de comunicação que devem resolver, produzindo um texto oral ou escrito. Deve-se dar indicações que respondam às seguintes questões: - Qual

é o gênero que será abordado? - A quem se dirige a produção? - Que forma assumirá a produção? - Quem participará da produção? (Dolz; Schneuwly; Noverra, 2013, p. 84).

Essa fundamentação teórico-prática é de grande relevância para realização de todo o processo que se seguirá. É necessário compreender a situação dos/as alunos/as a respeito da problemática que será abordada, analisada, discutida, a partir de uma fundamentação filosófica.

Outra dimensão está relacionada aos conteúdos, e estes devem ressaltar sua importância no que diz respeito à situação concreta da realidade pessoal, social, existência dos que estão envolvidos. A partir dos conteúdos expostos, estes terão que produzir um texto tomando uma posição teórico-prática a respeito do que lhe fora proposto: “Na apresentação da situação, é preciso que os alunos percebam, imediatamente, a importância desses conteúdos e saibam com quais vão trabalhar” (Dolz; Schneuwly; Noverra, 2013, p. 85). A primeira fase, portanto, visa proporcionar aos alunos/as para que tenham uma noção do projeto, dos conteúdos e procedimentos metodológicos que serão utilizados nas aulas para produzir e desenvolver a sequência didática.

Realizada essa primeira etapa da sequência didática, é iniciada a produção inicial, que constitui a segunda parte do processo. É bom ressaltar que:

No momento da produção inicial, os alunos tentam elaborar um primeiro texto oral ou escrito e, assim, revelam para si mesmos e para o professor as representações que têm desta atividade. Contrariamente ao que se poderia supor, a experiência nos tem mostrado que este encaminhamento não põe os alunos numa situação de insucesso; se a situação de comunicação é suficientemente bem definida durante a fase de apresentação da situação, todos os alunos, inclusive os mais fracos, são capazes de produzir um texto oral ou escrito que responda corretamente à situação dada, mesmo que não respeitem todas as características do gênero visado. Cada aluno consegue seguir, pelo menos parcialmente, à instrução dada. (Dolz; Schneuwly; Noverra, 2013, p. 86).

O sucesso obtido nessa primeira produção é de suma importância para o desenvolvimento da sequência didática, pois é aqui que vão ser percebidos os pontos essenciais que precisam de intervenção, tanto na sequência quanto para os alunos/as melhorarem seus percursos de aprendizagem. Deve-se observar dois pontos, que são: a) um primeiro encontro com o gênero; e b) a realização prática de uma avaliação formativa e primeiras aprendizagens.

No que diz respeito ao primeiro: “A apresentação da situação não desemboca necessariamente em uma produção inicial completa. Somente a produção final constitui, bem frequentemente, a situação real, em toda sua riqueza e complexidade” (Dolz; Schneuwly; Noverra, 2013, p. 86). É preciso percorrer um caminho até a culminância de todo processo e é lá que aparecerá a produção final em toda sua complexidade. No segundo ponto:

Para o professor, estas primeiras produções – que não receberão, evidentemente, uma nota – constituem momentos privilegiados de observação, que permitem refinar a sequência, modulá-la e adaptá-la de maneira mais precisa às capacidades reais dos alunos de uma dada turma. Em outros termos, de pôr em prática um processo de avaliação formativa. (Dolz; Schneuwly; Noverra, 2013, p. 86).

Aqui o professor poderá avaliar a produção realizada pelos alunos/as, observando em que estágio de entendimento estes se encontram. Esse procedimento dará ao professor a possibilidade de conhecer, diferenciar e particularizar seu ensino durante o processo.

Dito isto, passemos aos módulos: “Depois da primeira produção entramos nos denominados módulos que visam: [...] trabalhar os problemas que apareceram na primeira produção e de dar aos alunos os instrumentos necessários para superá-los” (Dolz; Schneuwly; Noverra, 2013, p. 87). Podemos entender os módulos como um processo que visa decomposição dos problemas que surgiram na primeira etapa. Esse processo é importante, pois se detectadas dificuldades iniciais, será trabalhado agora através de instrumentos previamente elaborados sobre como superá-los.

No processo da elaboração das atividades, deve-se ter a clareza de que o movimento parte “do complexo para o simples: da produção inicial aos módulos, cada um trabalhando uma ou outra capacidade necessária ao domínio de um gênero. No fim, o movimento leva novamente ao complexo: a produção final” (Dolz; Schneuwly; Noverra, 2013, p. 88). Ademais, os autores levantam três questionamentos que devem estar presentes no processo de elaboração de cada módulo: “1) Que dificuldades da expressão oral ou escrita abordar? 2) Como construir um módulo para trabalhar um problema particular? 3) Como capitalizar o que é adquirido nos módulos?” (Dolz; Schneuwly; Noverra, 2013, p. 88). Dito isso, tenta-se descrever como os módulos devem ser elaborados. Para atingir os objetivos propostos, deve-se ter em mente as seguintes dimensões nos processos de construção dos módulos, a saber: trabalhar problemas de diferentes níveis, variar atividades e exercícios e capitalizar as aquisições do processo.

Na primeira etapa, trabalhar problemas de níveis diferentes é alicerçada da seguinte forma: “inspirando-nos nas abordagens da psicologia da linguagem, podemos distinguir quatro níveis principais na produção de textos” (Dolz; Schneuwly; Noverra, 2013, p. 88). Assim, no que se refere aos níveis de produção de textos, na representação da situação de comunicação, os alunos/as devem “aprender a fazer uma imagem, a mais exata possível, do destinatário do texto [...], da finalidade visada [...], de sua própria posição enquanto autor ou locutor [...] e do gênero visado” Dolz; Schneuwly; Noverra, 2013, p. 88).

Realizada em primeira parte, os alunos/as devem:

conhecer as técnicas para buscar, elaborar ou criar conteúdo. Estas técnicas diferem muito em função dos gêneros: técnicas de criatividade, busca sistemática de informações relacionadas ao ensino de outras matérias, discussões, debates e tomada de notas, citando apenas os mais importantes. (Dolz; Schneuwly; Noverra, 2013, p. 88).

No que diz respeito ao planejamento do texto, aqui os alunos/as devem estruturar o texto levando em consideração a finalidade e destinatário. Por fim, na elaboração do texto, eles/as devem utilizar uma linguagem mais condizente e eficaz para escrever o seu texto.

A segunda etapa é variar atividades e exercícios. Compreende-se que existe uma variedade de categorias de exercícios que o professor pode utilizar no decorrer da sequência, a fim de atingir seus objetivos, por exemplo, atividades de observação e análise de textos, tarefas simplificadas de produção de textos e elaboração de uma linguagem comum. Esses procedimentos levam à capacitação dos/as alunos/as, através de diferentes instrumentos, na elaboração de conteúdos que serão utilizados no produto final.

Na terceira etapa, capitalizar aquisições, a finalidade é de proporcionar aos alunos/as “um vocabulário, uma linguagem técnica, que será comum à classe e ao professor e, mais do que isso, a numerosos alunos fazendo o mesmo trabalho sobre os mesmos gêneros” (Dolz; Schneuwly; Noverra, 2013, p. 88). Os alunos/as podem, no final dos módulos, criar/esquematizar uma síntese, ou seja, fazer um resumo do foi adquirido durante a sua execução.

Por fim, chegamos à etapa final da sequência didática que é a produção final. Na etapa final, torna-se possível observar empiricamente o resultado de todo este processo, pois o aluno terá a “possibilidade de pôr em prática as noções e instrumentos elaborados separadamente nos módulos. Esta produção permite, também, ao professor realizar uma avaliação somativa. (Dolz; Schneuwly; Noverra, 2013, p. 88).

É de fundamental importância ressaltar que todo esse processo é importante tanto para os alunos (discentes) como para os professores (docentes). Segundo a perspectiva de que a interação professor-alunos é fundamental para o ensino-aprendizagem, é que a sequência didática é baseada no diálogo que será estabelecido entre os envolvidos.

O professor desempenha papel fundamental na elaboração de atividades de ensino, pois é por meio desse instrumento de mediação que o aluno estabelecerá relação entre os fenômenos e processos das ciências. Para tal, é preciso adotar uma perspectiva problematizadora para o ensino e para a aprendizagem, de tal forma que se construa um autêntico diálogo em sala de aula. Nessa perspectiva, o professor é o agente que instaura o diálogo entre os conceitos científicos e seus alunos, e em consequência pode

promover a participação ativa do aluno no processo de apropriação dos conhecimentos mediados por interações socioculturais. (Guimarães; Giordan, 2013, p. 02).

Portanto, parte-se do ponto de vista de que o conhecimento é algo a ser construído também nesse percurso partilhado e compartilhado por todos, ou seja, nessa interação dialética.

É ainda necessário afirmar que toda sequência didática passa por um processo de validação que consiste basicamente na verificação de possíveis falhas e procedimentos inadequados, que possam ter passados despercebidos durante o processo de construção e aplicação da sequência didática, por isso é importante que ocorra um processo de validação.

A presente sequência didática será aplicada com alunos do 3º ano do Ensino Médio do CEM Olindina Nunes Freire, e serão necessárias 08 (oito) semanas para elaboração, apresentação e avaliação.

3.5 Sequência didática

3.5.1 Sequência das ações

- **Apresentação da situação;**
- Apresentação da sequência didática;
- Explicação dos procedimentos legais;
- Encaminhamentos práticos para assinaturas dos termos.

3.5.2 Objetivo geral de pesquisa

- Identificar como os estereótipos, os preconceitos e o racismo são construções sociais e epistêmicas, no intuito de propor a desconstrução de estereótipos e preconceito identitários com viés negativo que sustentam as injustiças epistêmicas.

3.5.3 Objetivos específicos de pesquisa

- Identificar as concepções dos/as alunos/as sobre estereótipos, preconceito, preconceito identitário negativo e racismo;
- Descrever como os estereótipos e os preconceitos foram social e historicamente construídos;
- Prover os/as alunos/as do conceito de injustiça epistêmica na sua dimensão testemunhal;
- Avaliar a capacidade dos/as alunos/as mediante às aprendizagens adquiridas no desenvolvimento da sequência didática na formulação propostas para combate às injustiça testemunhal no ambiente escolar

3.5.4 Procedimentos metodológicos

A presente sequência didática será dividida por etapas e serão necessárias algumas aulas para que seja plenamente desenvolvida, a saber:

Etapa 1:

Objetivo de ensino: Promover nos/as alunos/as a percepção da injustiça epistêmica na dimensão testemunhal como um problema socioeducacional de grande relevância no ambiente escolar.

A sequência didática teve início com a problematização das injustiças na vida cotidiana e, sobretudo, foram dados enfoques nas dimensões sociais e epistemológicas. Na realização dessa primeira parte, foram exibidos vídeos de conteúdos jornalísticos que retratem situações em que a manifestação dos estereótipos, do preconceito e o racismo pautaram as atitudes das pessoas envolvidas. Também foi exibido um vídeo e uma palestra do filósofo Silvio Almeida, sobre *Racismo Estrutural*, em que de maneira didática ele apresentou os conceitos que serão pertinentes em nosso debate.

Após a exibição dos vídeos, solicitamos aos/as alunos/as que relatassem com poucas palavras como podemos caracterizar estereótipos, preconceito, racismo. A partir das palavras-chaves, os alunos/as realizaram uma pesquisa e descreveram os devidos conceitos, como também fizeram uma pesquisa com o enfoque nas situações a respeito dos temas abordados até o presente momento.

Observação: a pesquisa foi realizada em casa e entregue na etapa seguinte.

Referência do vídeo:

O QUE É RACISMO ESTRUTURAL? | Silvio Almeida

Link: <https://www.youtube.com/watch?v=PD4Ew5DIGrU>

Referência do vídeo:

Lili entrevista | Silvio Almeida

Link: <https://www.youtube.com/watch?v=0TpS2PjLprM&t=10s>

Etapa 2:

Objetivo de ensino: proporcionar um momento para que os/as alunos/as possam apresentar suas concepções sobre preconceito, racismo, e conceitos relacionados através de discussão. Como apoio didático, serão utilizados textos previamente selecionados que retratem situações de preconceito/discriminação no dia a dia.

Realizamos uma roda de conversa, os/as alunos/as sentados de maneira circular para que se sentissem mais à vontade, isto é, confortáveis para expor e compartilhar os conceitos como também as suas respectivas visões sobre as situações pesquisadas. Um foi uma roda de conversa onde os alunos/as ficaram bastante à vontade para exporem /relatarem suas ideias/concepções etc. No final da aula, recolhi todas atividades.

Etapa 3:

Objetivo de ensino: Desconstruir estereótipos que marcam os sujeitos.

A presente promovemos a desconstrução dos estereótipos no meio social e educacional. A partir de tudo o que vimos, estudamos, pesquisamos e debatemos com os/as alunos/as a respeito das noções básicas do que seja estereótipos, preconceito e racismo. No desenvolvimento da aula, realizamos a desconstrução de estereótipos relacionados às injustiças epistêmicas. Foram apresentadas imagens de algumas pessoas que desenvolvem atividades nas mais variadas áreas do conhecimento. A partir disso, solicitamos que aos/as alunos/as olhassem, falarem e escrevessem a respeito da profissão de cada pessoa. Terminada essa primeira parte, apresentamos novamente as imagens, com a verdadeira biografia das referidas personagens, com a finalidade de comparar as atividades/profissões/identidades levantadas pelos/as alunos/as anteriormente com os acertos e erros, a fim de demonstrarmos como os estereótipos não se sustentavam.

Etapa 4:

Objetivos de ensino: Compreender como foi construindo o discurso que desqualifica o testemunho dado por certas pessoas, devido ao gênero, à cor e à orientação sexual.

Durante a aula, os/as alunos/as serão questionados sobre as concepções/ideias que levam muito a desconsiderar do testemunho de uma mulher, de pessoas indígenas, de pessoas com

orientação homossexual etc. Espera-se certas variedades de respostas. Apresentamos, a partir do pensamento da filósofa Miranda Fricker, o conceito de injustiça epistêmica. Abordamos sua dupla dimensão, a saber, a injustiça testemunhal e hermenêutica, no entanto, priorizamos à exposição, análise e compreensão do que seja uma injustiça testemunhal e como ela opera, inclusive, no âmbito educacional.

Etapa 5:

Objetivo de ensino: Apontar para a não sustentação de concepções que promovem a desvalorização/desqualificação do testemunho de pessoas devido aos preconceitos identitários, que sustentam as injustiças epistêmicas vigentes na sociedade.

Nessa aula, através de alguns exemplos retirados da experiência cotidiana, ficou evidente como o preconceito é baseado em estereótipos de identidade negativos, sobretudo relacionado à cor. Alegou-se, durante muito tempo, que pessoas negras eram incapazes de produzir conhecimento, uma vez que o testemunho/fala dessas pessoas foi historicamente e socialmente marginalizados, e por isso não deviam ser consideradas confiáveis, dignas de crédito. Foram apresentadas algumas pensadoras, filósofas, artistas etc., que quebraram esses preconceitos com suas atuações e contribuições em suas respectivas áreas. Por exemplo, no campo da arte musical, estava prevista apresentada a vida de João Batista do Vale, compositor e cantor pedreirense, que produziu e compartilhou um vasto repertório musical, apesar de ser considerado um semianalfabeto, diga-se, Joao do Vale, era uma pessoa negra, provavelmente descendente de pessoas escravizadas⁶.

Na área da filosofia, apresentamos a filósofa e ativista negra Djamila Ribeiro, autora de vários e importantes livros sobre a presença da mulher nos espaços de poder e na luta feminista e antirracista.

Na política, apresentamos a contribuição da jovem deputada Ana Julia, que desconstruiu estereótipo a respeito da figura do jovem como alienado social e politicamente.

Depois da exposição, realizamos uma discussão com a finalidade de analisar as conclusões que os/as alunos/as chegaram a respeito da temática.

Como segunda avaliação, realizamos uma redação, conduzida pela professora de Língua Portuguesa, Waleria Veloso. Aqui ressaltamos o caráter interdisciplina da nossa pesquisa.

⁶ Devido ao tempo disponível não foi possível apresentar de maneira mais profunda a rica biografia de João Batista do Vale, citamos brevemente alguns dados e suas contribuições musicais. Todavia, quero ressaltar que essa proposta de sequência didática poderá ser replicada e atender assim nossa intenção.

Dessa forma, os/as alunos/as, partindo dos assuntos abordados e debatidos ao longo da Sequência Didática, realizaram nova análise sobre as concepções/conceitos/situações, e descreveram como veem as situações de injustiças epistêmicas a partir da desconstrução dos estereótipos e preconceitos. Eles/as apresentaram propostas de combate ao racismo e às injustiças epistêmicas na escola.

Etapa 6⁷:

Objetivos de ensino: discutir as apropriações dos/as alunos/as sobre o tema após o desenvolvimento da referida sequência didática e apresentar propostas de combate às injustiças epistêmicas

Será realizada uma roda de conversa na qual os alunos/as que se sentirem à vontade poderão expor suas concepções sobre a temática das injustiças epistêmicas. Serão também discutidas as propostas que forem apresentadas para o combate às injustiças epistêmicas no contexto escolar.

3.5.5 Avaliação

Realizamos a avaliação mediante a análise comparativa produção textual realizadas no percurso da sequência didática, sendo que a primeira produção foi realizada na primeira etapa para se termos uma compreensão dos conceitos e ideias que os/as alunos/as possuíam a respeito dos temas abordados na referida sequência. A segunda produção textual (redação), foi realizada no decorrer da quinta etapa e consistiu na descrição dos mesmos conceitos descritos na primeira atividade, porém, tendo por base as desconstruções feitas durante a sequência didática.

A realização das atividades demonstrou que foi possível chegar à desconstrução de estereótipos, preconceitos e do racismo relacionados às injustiças epistêmicas, sobretudo na dimensão testemunhal. Por fim, avaliamos a capacidade dos/as alunos/as de indicar propostas de combate às injustiças epistêmicas no ambiente escolar.

⁷ A avaliação da sequência didática foi realizada, como já falei anteriormente, através da redação e das propostas sugeridas pelos/as alunos/as. Não foi possível realizar a roda de conversa dos/as alunos/as com os demais professores/as. Entre os motivos, podemos elencar, questões relacionadas ao espaço escolar limitado da Escola Naise Trindade e também do tempo disponível no planejamento escolar (que foi atípico). Todavia, aproveitando o período destinado a formação pedagogia, realizado no início do mês de março, realizei apresentação do resultado da sequência didática para todo como docente. Estamos presente nessa ocasião membros da URE de Pedreiras-MA. Como minha intenção é de dá continuidade de aplicação dessa Sequência teremos oportunidade de realizar essa parte de maneira mais adequada.

3.6 Análise dos dados a partir da aplicação da Sequência Didática

A sequência didática foi realizada no Centro Educa Mais Olindina Nunes Freire, escola de tempo integral do Estado na cidade de Pedreiras, Maranhão. Devido às enchentes que acontecem na região do médio Mearim, quando o rio transborda para além do seu leito e o volume de água atinge muitas ruas de Pedreiras, algumas escolas tornam-se ponto de apoio para as famílias desabrigadas, fato evidenciado no ano corrente. Outro fato, foi o processo de reforma das estruturas do referido Centro Educa Mais. Vivenciamos um ano letivo atípico, nos seguintes aspectos: as aulas tiveram que seguir um outro cronograma e planejamento.

Outro fato que também afetou o andamento das atividades escolares no Centro Educa Mais foi a paralisação das cozinheiras, do pessoal da limpeza, devido aos atrasos salariais. Ainda tivemos a greve dos professores da rede estadual que reivindicavam reajustes nos salários.

No período de ocupação das escolas pelas pessoas desabrigadas, tivemos aulas online, depois voltamos para as presenças. As aulas presenciais foram realizadas com adaptações: os alunos do terceiro ano foram alocados no Centro de Ensino Oscar Galvão, pois foram cedidas pela referida escola duas salas para as atividades do Centro Educa Mais, duas turmas funcionando no turno matutino e outras duas no turno vespertino. O segundo ano está sendo atendido em uma escola da rede municipal, com capacidade para as cinco turmas que compõem o referido ano. Estamos lotados na Escola Imaculada Conceição, no bairro Maria Rita, no turno vespertino.

No que diz respeito ao primeiro ano, estamos trabalhando na Escola Naise Trindade, escola cedida pelo município de Pedreiras, no bairro Matadouro, no turno matutino. São cinco salas com uma média de 40 alunos por turma. A sequência didática foi realizada com os/as alunos/as da sala 100. A escolha dos/as alunos/as da 1ª série ocorreu pelo seguinte critério, sou professor de filosofia da referida série.

Os passos que seguimos foram de apresentação da sequência didática para a diretoria da escola e para os/as professores/as. Ademais, foi feito o pedido formal para realização e assinatura dos referidos pedidos. Depois da comunicação à direção da escola, partimos para aplicação da Sequência em sala, assim, comunicamos oficialmente para os/as alunos/as a nossa intenção e recebemos um apoio de todos/as para darmos início à proposta.

No primeiro encontro, realizamos a apresentação da sequência didática, denominada *Combatendo às injustiças epistêmicas*, para os/as alunos/as da sala 100, da 1ª série do Ensino

Médio. Como já dito anteriormente, estamos realizando nossas atividades educacionais na Escola Naise Trindade, com isso, ressaltamos que a estrutura da sala é a maior da referida escola e proporciona que os/as alunos/as possam formar um círculo (como uma roda de conversa).

Ademais, contamos com a participação de dois membros da diretoria da escola, os seguintes profissionais: o professor Antonio Alexandre de Brito Silva⁸, na função de coordenador pedagógico (o professor Alexandre estava no processo de transmissão de cargo); e a professora Francisca de Jesus Costa Santos⁹, (que viria assumir função de gestão pedagógica e que exerce até o presente momento). Realizamos a apresentação dos respectivos profissionais e alguns esclarecimentos a respeito do mestrado PRO-FILO (mestrado profissional em Filosofia).

A apresentação da Sequência foi realizada através de slides. A escola possui um Datashow que fica disponível para os/as professores/as, todavia, nesse dia, usamos material didático próprio, além do Datashow, um computador e passador de slides. Percebemos nesse primeiro contato um entusiasmo por parte dos/as alunos/as com nossa proposta de estudo. No decorrer do encontro, houve uma interação tanto dos/as alunos/as como também do professor Alexandre e da professora Francisca. Entre as contribuições, podemos citar a fala do professor Alexandre a respeito do estereótipo ligado ao preconceito de gênero. O exemplo dado estava relacionado às mulheres que trabalham dirigindo veículos. A professora Francisca falou que antigamente quase não se notava a presença de médicos/as negro/as. Os alunos/as também apresentaram questões como as acima referidas.

Também abordamos, inicialmente, o preconceito existente a respeito de que as mulheres não são aptas para certas áreas do conhecimento, por exemplo, a área de exatas. E pudemos desconstruir esse estereótipo observando que no quadro de profissionais do Centro Educa Mais, possuímos professoras na referida área.

Falamos que precisaríamos da autorização dos pais/mães ou responsáveis dos/as alunos/as para realização da Sequência e que seria entregue um termo visando a devida autorização. Um aluno questionou se era realmente necessário a autorização e fizemos os devidos esclarecimentos referentes à idade dos participantes, uso de imagens etc. Observamos também que alguns já queriam levar o termo.

⁸ Como formação em Pedagogia pela Universidade Estadual do Vale do Acaraú (UVA) e História pela Universidade Metropolitana de Santos (UNIMES).

⁹ Como formação em Ciências habilitada em Biologia pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), possui Especialização em Fundamentos da Biologia.

Por fim, ficou acordado que teríamos um grupo de WhatsApp, visando nossa interação extraclasse.

A primeira etapa tinha como objetivo de ensino: Promover nos/as alunos/as a percepção da injustiça epistêmica na dimensão testemunhal como um problema socioeducacional de grande relevância no ambiente escolar.

Assim, iniciamos com um pouco de atraso, pois tivemos de organizar a sala de aula em forma de roda de conversa, preparar equipamentos eletrônicos, como o Datashow, notebook e a caixa de som, a qual tinha um pequeno problema. Nesse primeiro encontro, por alguns contratempos, perdemos alguns minutos.

Realizamos uma explanação inicial sobre o conceito de justiça. Pedimos que os/as alunos/as falassem sobre o que comumente entendemos por justiça, depois falamos que geralmente pensamos que a justiça seja a normal, mas que existem muitos casos de injustiças. Fizemos uma referência à teoria da filósofa Miranda Fricker e ao conceito de Injustiças Epistêmicas. Apontamos que sua teoria é baseada na concepção de que existem injustiças epistêmicas de ordem testemunhal e hermenêutica.

Após essa introdução que visava o início do discurso sobre o racismo, apresentamos três pequenos vídeos/reportagens sobre a referida temática, a saber: 1. Sobre o jogador de futebol, atacante brasileiro Vinicius Junior: “Vinicius Júnior é vítima de racismo na Espanha”¹⁰; o segundo vídeo trazia uma reportagem sobre uma influencer que praticou racismo com várias crianças negras e pobres, com a seguinte chamada/título: “Influenciadoras que deram banana e macaco de pelúcia para crianças negras serão investigadas”¹¹; por fim, apresentamos um vídeo do advogado, filósofo, escritor e atualmente ministro dos Direitos Humanos Silvio de Almeida, intitulado “O que é racismo estrutural?”¹².

Após a apresentação/exibição, foi realizado um bate-papo no qual pedimos aos/as alunos/as que relatem com poucas palavras como podemos caracterizar estereótipos, preconceito e racismo. Observamos algumas falas, assim, um aluno disse: “é algo que a gente cria”. Outro: “uma imagem que temos do outro”. Uma aluna fez o seguinte comentário: “por

¹⁰ STURM, Lúcio. Vinicius Júnior é vítima de racismo na Espanha. Domingo espetacular. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=jCvfmzVWN7Q&t=11s>. Acesso em: 08 jan. 2024.

¹¹ NASCIMENTO, Rafael; MONTEIRO, Jefferson. Influenciadoras que deram banana e macaco de pelúcia para crianças negras serão investigadas. Rede Globo. g1 Rio . Disponível em: <https://www.youtube.com/shorts/defyH9fE0MI>. Acesso em: 08 jan. 2024

¹² ALMEIDA, Silvio. O que é racismo estrutural. TV Boitempo. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=PD4Ew5DIGrU&t=358s>. Acesso em: 08 jan. 2024.

que eles (brancos) são sempre bons e nós não”. Outra aluna disse o seguinte: “o Vinicius sofre racismo por causa da cor, da raça”, “raça não existe, todos são humanos”.

No término do encontro, foi encaminhada uma atividade pessoal. Uma pesquisa relacionada a alguns termos e conceitos que deveriam ser extraídos, a partir da análise de um vídeo que os/as alunos/as deveriam assistir, para posteriormente elaboração de um texto dissertativo. Para realização dessa atividade a ser produzida em casa, foi indicado que os/as alunos/as assistissem o vídeo intitulado “Lili entrevista | Silvio de Almeida”¹³.

Os/as alunos/as devem observar quais os principais conceitos/termos utilizados na referida entrevista, anotar no caderno e depois pesquisar em outras fontes o que eles significam. Ademais, deviam produzir um pequeno texto dissertativo.

A seguir está o roteiro disponibilizado para os/as alunos/as.

Atividade para o próximo encontro:

1. passo: assistir ao vídeo “Lili entrevista | Silvio Almeida”;
2. passo: listar e anotar os principais conceitos apresentados na referida entrevista;
3. passo: pesquisar o significado de cada conceito;
4. passo: iremos realizar a socialização no próximo encontro.

Na segunda etapa, nosso objetivo de ensino era proporcionar um momento para que os/as alunos/as possam apresentar suas concepções sobre preconceito, racismo, e conceitos a elas relacionados através de discussão. Começamos com a organização da sala de aula, colocando as cadeiras em forma de círculo e organizando o material didático. Recebemos as atividades propostas relacionadas à primeira etapa. Dessa forma, devido ao período de férias, tivemos um pouco de dificuldade nessa etapa, por exemplo: esquecimento dos/as alunos/as do compromisso assumido.

Realizamos uma roda de conversa sobre a situação da mulher na sociedade em geral. Como material didático para facilitar a discussão e o debate, foram usados os seguintes textos: *Eu não sou mulher*, de Sojourner Truth¹⁴ e também um pequeno trecho do livro *Injustiça Epistêmica: O poder e a Ética do Conhecimento*, da filósofa Miranda Fricker. No referido livro, encontramos uma fala da filósofa Simone de Beauvoir¹⁵.

A seguir trazemos os textos que foram disponibilizados no encontro.

E EU NÃO SOU UMA MULHER?

¹³ SCHWARCZ, Lilia K. M. Lili entrevista Silvio de Almeida. Lili Schwarcz. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=0TpS2PJJprM&t=33s>. Acesso em: 08 jan. 2024.

¹⁴ Foi uma abolicionista e ativista dos direitos das mulheres.

¹⁵ Foi uma escritora e filósofa existencialista.

TEXTO 1.

Bem, minha gente, quando existe tamanha algazarra é que alguma coisa deve estar fora da ordem. Penso que espremidos entre os negros do sul e as mulheres do norte, todos eles falando sobre direitos, os homens brancos, muito em breve, ficarão em apuros. Mas em torno de que é toda essa falação?

Aquele homem ali diz que é preciso ajudar as mulheres a subir numa carruagem, é preciso carregar elas quando atravessam um lamaçal e elas devem ocupar sempre os melhores lugares. Nunca ninguém me ajuda a subir numa carruagem, a passar por cima da lama ou me cede o melhor lugar! E não sou uma mulher? Olhem para mim! Olhem para meu braço! Eu capinei, eu plantei, juntei palha nos celeiros e homem nenhum conseguiu me superar! E não sou uma mulher? Eu consegui trabalhar e comer tanto quanto um homem – quando tinha o que comer – e também aguentei as chicotadas! E não sou uma mulher? Pari cinco filhos e a maioria deles foi vendida como escravos. Quando manifestei minha dor de mãe, ninguém, a não ser Jesus, me ouviu! E não sou uma mulher? E daí eles falam sobre aquela coisa que tem na cabeça, como é mesmo que chamam? (uma pessoa da plateia murmura: “intelecto”). É isto aí, meu bem. O que é que isto tem a ver com os direitos das mulheres ou os direitos dos negros? Se minha caneca não está cheia nem pela metade e se sua caneca está quase toda cheia, não seria mesquinho de sua parte não completar minha medida? Então aquele homenzinho vestido de preto diz que as mulheres não podem ter tantos direitos quanto os homens porque Cristo não era mulher! Mas de onde é que vem seu Cristo? De onde foi que Cristo veio? De Deus e de uma mulher! O homem não teve nada a ver com Ele.

Se a primeira mulher que Deus criou foi suficientemente forte para sozinha, virar o mundo de cabeça para baixo, então todas as mulheres, juntas, conseguirão mudar a situação e pôr novamente o mundo de cabeça para cima! E agora elas estão pedindo para fazer isto. É melhor que os homens não se metam.

Obrigada por me ouvir e agora a velha Sojourner não tem muito mais coisas para dizer. (Truth, apud, Ribeiro, 2021, p. 19-20)

TEXTO 2

Incessantemente, e durante todo o dia, eu me comparei com Sartre, e em nossas discussões simplesmente não estava à sua altura. Uma manhã nos Jardins de Luxemburgo, perto da fonte Medici, delinee para ele a moralidade pluralista que eu criara para justificar as pessoas de quem gostava, mas às quais não queria me assemelhar: ele a destruiu. Eu estava apegada a ela, porque me permitia tomar meu coração como árbitro do bem e do mal; eu lutei com ele por três horas. No final, tive que admitir que estava derrotada; além disso, percebi, no decorrer de nossa discussão, que muitas das minhas opiniões se baseavam apenas no preconceito, na má-fé ou no descuido, que meu raciocínio era instável e minhas ideias confusas. “*Não tenho mais certeza do que penso, ou mesmo se sequer penso*”, observei, completamente vencida. FRICKER, Miranda. Injustiça epistêmica: O poder e a Ética do Conhecimento. tradução Breno R. G. Santos. São Paulo: Editora Universitária de São Paulo, 2023, p.78

Por conseguinte, pedimos que os/as alunos/as fizessem uma leitura individual dos referidos textos. Foi então dado um tempo satisfatório para a leitura e depois uma abertura ao diálogo, em que surgiram alguns questionamentos e falas a respeito do racismo, da discriminação de pessoas negras, no caso da feminista Sojourner Truth, como também no caso de Simone de Beauvoir, que mesmo sendo uma com educação formal elevada se sente diminuída, como observou uma aluna “A pessoa sente-se diminuída”, mesmo reconhecendo que “Embora seja capaz, acha que não é”.

Na terceira etapa, tentamos desconstruir alguns estereótipos que marcam os sujeitos. A sala foi organizada como de costume, as cadeiras e mesas foram distribuídas em forma de U. Utilizamos um notebook, Datashow e passador de slides. Foram apresentadas as fotos de algumas pessoas, sem nenhuma indicação de nome, estado civil, profissão etc. As pessoas eram Benedita da Silva¹⁶, Suely Carneiro¹⁷, Rita Mattos¹⁸, Talles Marcelo Alves¹⁹, Anna Júlia²⁰ e Renato Freitas²¹. Assim, depois de cada foto mostrada, pedimos que os alunos escrevessem numa folha de papel o que eles achavam das referidas pessoas. Por exemplo: *status* social, profissão, formação, entre outros.

Com relação às pessoas acima citadas, os termos que surgiram foram: Benedita da Silva: empregada, dona de casa; diante da imagem de Suely Carneiro: mãe de santo, participante de região afro, uma mulher negra rica (estava tirando foto); Rita Mattos (a gari gata): rica, modelo, atleta, namorada do “veio da lancha”; Talles Marcelo Alves (o gari gato): advogado, modelo, golpista; Anna Júlia: ativista, jovem que faz campanha para candidatos; Renato Freitas: um jovem que está sendo solidário, pois na foto aparece abraçando um senhor. Também colocamos uma foto de Ana Julia e Renato Freitas abraçados e surgiu o comentário que são amigos, outros falaram que pareciam namorados.

Depois desse momento, apresentamos a verdadeira biografia de cada uma das personalidades, muitos ficaram espantados com a realidade. Os estereótipos que muitos tinham não batiam com a realidade. Foram feitos alguns comentários referentes aos estereótipos que circulam com mais facilidade em nosso cotidiano. Por exemplo, possuímos uma imagem de que pessoas negras e pobres sempre estão destinadas a trabalhos braçais, por exemplo, empregada doméstica, gari etc. Outro fato relatado por uma aluna está ligado à questão estética, tanto corporal, como também as vestimentas.

¹⁶ Servidora pública; Professora; Auxiliar de enfermagem; Assistente social.

¹⁷ Escritora, ativista, filósofa e doutora em educação pela USP.

¹⁸ REDE GLOBO. Rita Mattos, a Gari Gata, faz ensaio em meio a obra e conta segredo da ótima forma Revista Quem. Disponível em: <https://revistaquem.globo.com/QUEM-News/noticia/2020/06/rita-mattos-gari-gata-faz-ensaio-em-meio-obra-e-conta-segredo-da-otima-forma.html> . Acesso em: 08 jan. 2024.

¹⁹ GONTIJO, Maria Lúcia. Gari 'gato', famoso na web há 1 ano, segue trabalhando em BH, mas se prepara para morar nos EUA: 'Recebi propostas'. Rede Globo. g1 Minas Disponível em: <https://g1.globo.com/mg/minas-gerais/noticia/2021/10/17/gari-gato-famoso-na-web-ha-1-ano-segue-trabalhando-em-bh-mas-se-prepara-para-morar-nos-eua-recebi-propostas.ghtml> . Acesso em: 08 jan. 2024.

²⁰ A paranaense Ana Júlia Ribeiro, atualmente é deputada estadual pelo PT- PR.

²¹ Renato Freitas é formado em Direito, ativista, político filiado PT, partido pelo exerce o mandato de deputado Estadual no Paraná.

Uma aluna reconheceu o gari, pois este após várias reportagens publicadas em *sites* e plataformas digitais tornou-se *tiktoker*. Assim, a respeito do jovem gari, também observamos o espanto, pois os estereótipos não condiziam com a realidade de jovem rico, esportista e modelo.

Na quarta etapa, tentamos compreender como foi construído o discurso que desqualifica o testemunho dado por certas pessoas, devido ao gênero e à cor. O encontro foi realizado de acordo com o que fora programado. Devido à nossa aula semanal ser realizada na sexta-feira, geralmente faltam alguns/as alunos/as que antecipam o final de semana.

Nesse encontro foi apresentado o conceito de injustiça a partir do pensamento da filósofa Miranda Fricker. Fizemos uma breve apresentação do seu perfil com dados biográficos e uma foto. Apresentamos seu livro *Injustiça epistêmica: O poder e a Ética do Conhecimento*, que tinha sido lançado recentemente no Brasil, o qual uma aluna pediu para olhar e folhear.

Apresentamos o conceito de injustiças epistêmicas formulado por Miranda Fricker que indica dois tipos de Injustiças epistêmicas: Injustiça Testemunhal e Injustiça Hermenêutica. No entanto, ressaltamos que, para nosso propósito, iremos focar na Injustiça Testemunhal.

No desenvolvimento do encontro, abordamos o conceito de Injustiça Epistêmica, citando uma parte do livro de Miranda Fricker no qual a autora aborda o conceito. Depois explanamos brevemente como se dá essa injustiça na realidade cotidiana. Foi necessário falar também sobre os conceitos de poder social e poder identitário, abordados pela autora, para uma compreensão melhor da sua teoria.

A seguir, adentramos na temática da Injustiça Testemunhal, em que novamente, a partir de um recorte textual, abordamos as injustiças epistêmicas relacionadas à produção/compartilhamento do conhecimento. Falamos da desqualificação quando desvalorizam o testemunho de algumas pessoas relacionados aos preconceitos identitários, sejam de origem de classe, gênero, cor, orientação sexual, entre outros.

Na quinta etapa, nosso objetivo consistia em apontar para a não sustentação de concepções que promovem a desvalorização/desqualificação do testemunho de pessoas devido aos preconceitos identitários, que sustentam as injustiças epistêmicas vigentes na sociedade.

Para atingir o objetivo de ensino, pensamos em apresentar a biografia da filósofa Djamilla Ribeiro, como também sua construção acadêmica, principalmente a obra *Lugar de Fala*. Também estava planejado uma breve biografia do compositor/cantor pedreirense João

Batista do Vale²², mas devido ao pouco tempo para essas duas personalidades, optamos pela primeira apenas.

Nesse encontro, mostramos a pessoa da filósofa e feminista Djamila Ribeiro. Apresentamos a sua biografia, fotos e obras, entre elas, *Lugar de Fala* e *Manual antirracista*. Falamos ainda do conceito de lugar de falar. Nas palavras da autora, lugar de fala “é um conceito que nos ajuda a pensar como resolver o problema do silenciamento, da exclusão e da falta de visibilidade de grupos marginalizados da sociedade”²³.

A partir desse texto, apresentamos três pontos essenciais do referido conceito, a saber:

- a) Que todos temos lugar de fala, no entanto, observamos que existe um processo históricos de silenciamento de certos grupos e pessoas;
- b) Ressaltamos a importância da fala situada, ou seja, da pessoa que fala a partir da sua experiência, do seu local social;

Apresentamos, então, uma entrevista com Djamila Ribeiro. Na nossa explanação, falamos que todos possuem lugar de fala, fato evidenciado na própria fala da filósofa. No entanto, observamos que há uma tendência histórica de silenciamento de pessoas marginalizadas no Brasil. Também falamos sobre a participação de pessoas lidas como brancas na luta antirracista. Ademais, ressaltamos a importância de uma postura ética no combate ao racismo. Assim, todos (pessoas lidas como negras e brancas) podem falar e envolver-se nas práticas de combate ao racismo e às injustiças epistêmicas.

No final, falamos sobre nossa produção textual.

A realização da redação

A produção textual foi realizada com a participação/colaboração da professora Waléria Veloso da Costa Cordeiro²⁴. No dia da aula da disciplina de Língua portuguesa, eu e a professora Waléria iniciamos os trabalhos juntos e explicamos como seria realizada a redação, seguindo os requisitos do ENEM. Entregamos os textos motivadores previamente escolhidos, e a partir desse momento a professora Waléria conduziu os/as alunos/as na realização da redação. Observamos que uma aula não seria suficiente para os/as alunos/as realizarem todo o processo,

²² Não foi possível realizar essa atividade devido ao tempo disponível, penso que deveria ter optado somente por uma biografia.

²³RIBEIRO. Djamila. Aula 5 o que é lugar de fala. Feminismos Plurais Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Mr94c3ZtLZw>. Acesso em: 08 jan. 2024.

²⁴ Com formação em Letras pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) e em Pedagogia pela FACEPO.

por isso, foram recolhidos os rascunhos e material que fora disponibilizado no começo da aula. Combinamos que iríamos continuar na próxima aula da disciplina de português.

Proposta de redação

Instruções para a redação

1. O rascunho da redação deve ser feito no espaço apropriado.
2. O texto definitivo deve ser escrito à tinta preta, na folha própria, em até 30 linhas.
3. A redação que apresentar cópia dos textos da Proposta de Redação terá o número de linhas copiadas desconsiderado para a contagem de linhas.
4. Será desconsiderada, em qualquer das situações expressas a seguir, a redação que:
 - 4.1. tiver até 7 (sete) linhas escritas, sendo considerada “texto insuficiente”;
 - 4.2. fugir ao tema ou não atender ao tipo dissertativo-argumentativo;
 - 4.3. apresentar parte do texto deliberadamente desconectada do tema proposto;
 - 4.4. apresentar nome, assinatura, rubrica ou outras formas de identificação no espaço destinado ao texto.

Texto 1

Uma falante sofre tal injustiça testemunhal se, e somente se, ela receber um déficit de credibilidade devido ao preconceito de identidade por parte do ouvinte; portanto, o caso central da injustiça testemunhal é do *déficit de credibilidade preconceituoso de identidade*.

Miranda FRICKER

Texto 2

Lugar de fala é um conceito que nos ajuda a pensar como resolver o problema do silenciamento, da exclusão e da falta de visibilidade de grupos marginalizados da sociedade.

Djamila RIBEIRO²⁵

²⁵ RIBEIRO. Djamila. Aula 5 o que é lugar de fala. Feminismos Plurais. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Mr94c3ZtLZw>. Acesso em: 08 de jan. 2024.

Proposta de redação

A partir da leitura dos textos motivadores e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija um texto dissertativo-argumentativo em modalidade escrita formal da língua portuguesa sobre o tema **“O Combate ao racismo e às injustiças epistêmicas”**, apresentando proposta de intervenção que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para a defesa de seu ponto de vista.

A sexta etapa, consistia em discutir as apropriações dos/as alunos/as sobre o tema e, após o desenvolvimento da referida sequência didática, apresentar propostas de combate às injustiças epistêmicas.

Dentro das propostas feitas pelos/as alunos/as do Centro de Ensino Educa Mais Olindina Nunes Freire, sala 100, do ano 2023, podemos destacar algumas considerações e ponderações a respeito de como devemos combater o racismo e as injustiças epistêmicas na sala de aula.

A aluna (01) toca no fator determinante que é o reconhecimento da existência de tais práticas. Nas suas palavras: “É preciso reconhecer a existência dessas questões e promover ações concretas para combatê-las”. De fato, uma questão que permeia e possibilita a existência de injustiças é a sua negação. A negação do racismo, do conhecimento produzido por pessoas negras, como também o discurso que não todos/as possuem efetivamente um lugar de fala, que o seu testemunho é mantido em igualdade de condições etc., acabam por abafar que tais injustiças acontecem no mundo real. É preciso reconhecer que a justiça não tem sido a norma, mas a exceção (Fricker, 2023).

No que diz respeito às instituições educacionais, a referida aluna afirma que o combate deve ser realizado “como o incentivo à diversidade nas instituições e educacionais e valorização do conhecimento produzido pela minoria”. Aqui podemos observar que a questão epistêmica aflora como o desejo de alargamento do repertório, do currículo que é oferecido nas escolas e a valorização do conhecimento produzido pelos povos marginalizados. Diz ela: “promover a igualdade de oportunidades, respeito à diversidade, valorização do conhecimento de todas as pessoas, independentemente de sua origem ou raça” (Aluna 01).

Como podemos observar no decorrer de nosso trabalho, as injustiças epistêmicas acontecem devido aos preconceitos identitários negativos, que possuem a cor, gênero e classe como marcadores fundamentais. Apesar da questão da raça, que biologicamente não existe,

como foi assinalado por uma aluna “raça não existe” (Aluna 02), as pessoas negras são racializadas cotidianamente. É acertada a afirmação que muitas pessoas são discriminadas em razão de sua cor.

Aqui podemos observar que, quando o testemunho de uma pessoa não é levado em consideração devido a sua cor e gênero, não se está atendendo ao desejo expresso na proposta da aluna, no que diz respeito à diversidade, à valorização do conhecimento produzido, por exemplo, pelas mulheres.

É evidente também na fala da Aluna 02 que o racismo e as injustiças epistêmicas fazem parte de uma realidade estrutural:

Para combater o racismo estrutural e as injustiças epistêmicas, é necessário refletir acerca das instituições e padrões culturais, buscando questionar o que é considerado “normal” ou simplesmente “aceito”, e buscar alternativas mais igualitárias. (Aluna 02).

A noção de racismo estrutural nos advém principalmente da construção teórica de Silvio Almeida (2021). Numa sociedade cuja herança colonial se faz presente diariamente, é quase impossível não reconhecer que as estruturas sociais, entre elas a escola, possuem também mecanismos de perpetuação dessa mentalidade. Por isso, acertadamente, a aluna diz que “é necessário refletir acerca das instituições e padrões culturais, buscando questionar o que é considerado ‘normal’ ou simplesmente ‘aceito’, e buscar alternativas mais igualitárias” (Aluna 02).

Normalmente, os padrões difundidos nas instituições de ensino priorizam um conhecimento eurocêntrico, branco, masculino e hétero. Precisamos ter coragem de tocar nessas questões, propor novas trilhas epistêmicas.

A aluna toca numa questão fundamental que é a do silenciamento, ou seja, de práticas que visam calar vozes periféricas, marginalizadas. Nas palavras da aluna: “Além disso, é preciso da voz e atenção a pessoa de periferia, historicamente silenciadas, invisibilizadas, e tentar conhecer os diversos pontos de vista que existem. [...] fomentar debates acerca da perspectiva de minorias” (Aluna 02).

Aqui podemos fazer uma relação sobre o silenciamento relatado pela aluna, como aquele analisado por Miranda Fricker e o educador e filósofo brasileiro Paulo Freire. Fricker compreende que as injustiças epistêmicas causam prejuízos na vida das pessoas. Ela fala de danos primários e secundários. No que diz respeito aos secundários, são aqueles que afetam a autoconfiança daqueles/as que sofrem uma injustiça epistêmica: “o dano epistêmico secundário

se trata de um tipo de insegurança desproporcional que leva uma pessoa a duvidar de suas próprias capacidades cognitivas” (Jesus, 2022, p. 24). Já os danos primários são analisados partir de duas concepções/categorias conceituais, a saber: a injustiça testemunhal preventiva e a objetivação.

Na injustiça testemunhal preventiva, o silenciamento atinge as pessoas antes mesmo que estas possam dar o seu testemunho. Elas tendem a ser excluídas de forma sistemática, assim, “Esse tipo de injustiça testemunhal ocorre no silêncio. Ocorre quando o preconceito do ouvinte realiza seu trabalho antes de uma possível troca de informações: ele antecipa essa troca” (Fricker, 2023, p. 174). Nesse caso, o testemunho, por exemplo, do/a aluno/a pode nunca ser solicitado, inviabilizando assim sua participação na produção e compartilhamento de conhecimento. Nesse sentido, como vimos, para Fricker as: “operações puramente estruturais do poder identitário podem controlar quais contribuições potenciais se tornam públicas e quais não” (Fricker, 2023, p. 174).

Na objetivação pode acontecer de, no decorrer de nossas práticas docentes, tratar as discentes como meras fontes de informações, ou seja, transformando-os em objetos. Nesse sentido, ocorre o silenciamento analisado por Fricker, que consiste numa objetivação epistêmica, na qual o sujeito é impedido de participar das trocas testemunhais, sendo tido como mera fonte de informação. Dessa forma, “ele é rebaixado de sujeito a objeto, relegado do papel de agente epistêmico ativo e confinado ao papel de estado de coisas passivo do qual o conhecimento pode ser colhido” (Fricker, 2023, p. 177-178). O dano epistêmico possui um caráter desumanizado (Jesus, 2022, p. 25), pois, como vimos, a pessoa é silenciada e não é considerada como sujeito em uma prática epistêmica, uma vez que “quando um ouvinte prejudica uma falante em sua capacidade de fornecedora de conhecimento, a falante é *epistemicamente objetificada*” (Fricker, 2023, p. 177-178).

Considerando as contribuições de Paulo Freire, é importante lembrar a sua concepção de educação bancária, exposta na *Pedagogia do Oprimido* (2018). Para ele, a educação pode ser conduzida de uma maneira que não leve os/os alunos/os a um processo libertador, autônomo, mas eles/as são tratados como meros receptores de conteúdo. Em suas palavras, a educação bancária,

Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. (Freire, 2018, p. 80-81).

Nessa visão, o professor se torna o centro do processo educativo. Ele é o portador do conhecimento, aquele que produz e compartilha conhecimento, enquanto os educados/as são tidos como sujeitos passivos, espectadores. Dessa maneira, os/as alunos/as são transformados em objetos, e não em sujeitos ativos, protagonistas do seu processo de construtores de conhecimento (Freire, 2018).

Aqui podemos observar que os conceitos de objetivação podem dialogar com a concepção bancária, pois ambos falam do processo que ocorre quando não consideramos os educandos/as como sujeitos capazes de produzir e compartilhar conhecimento. Nessa concepção, a cultura do silenciamento se faz presente, pois não há espaço para que os/as alunos/as deem seus testemunhos.

Quanto mais se exercitem os educandos no arquivamento dos depósitos que lhes são feitos, tanto menos desenvolverão em si a consciência crítica de que resultaria a sua inserção no mundo, como transformadores dele. Como sujeitos. (Freire, 2018, p. 83).

As injustiças epistêmicas podem ter um caráter tão opressor que acabam produzindo silenciamentos, ou seja, as pessoas acabam não tendo a possibilidade de expor suas opiniões, de apresentar sua produção, em suma, de compartilhar seu conhecimento.

A falta de credibilidade é apontada como problema fundamental na propagação das injustiças epistêmicas²⁶. Como ressalta a seguinte citação do texto de outra aluna: “Outro problema que afeta bastante a população é a falta de credibilidade a pessoas socialmente marginalizada, ou seja, são excluídas da sociedade, consideradas inferiores, perdendo assim seu direito de fala” (Aluna 03).

Um aluno fez a seguinte proposta, na qual o combate ao racismo e injustiças epistêmicas passa pela oferta de “uma educação de qualidade, pois a educação é a maneira nossa para abrir as portas para o mundo, além de ser um direito assegurado pela constituição brasileira” (Aluno 04).

As Injustiças Epistêmicas são alicerçadas em poder social e compreendendo que todo sistema educacional não é neutro, ou seja, ele se espalha nas mais variadas manifestações do poder, tais como político, econômico, social, ideológico etc. Dessa forma, torna-se

²⁶ Embora Paulo Freire, não utilize o conceito de Injustiça epistêmica, pois o mesmo ainda não tinha sido cunhado. Podemos observar que seu pensamento está próximo do Fricker quando diz: “De tanto ouvirem de si mesmos que são incapazes, que não sabem nada, que não podem saber, que são enfermos, indolentes, que não produzem em virtude de tudo isto, terminam por se convencer de sua “incapacidade”. [...] Não são poucos os camponeses que conhecemos em nossa experiência educativa que, após alguns momentos de discussão viva em torno de um tema que lhes é problemático, param de repente e dizem ao educador: “Desculpe, nós devíamos estar calados e o senhor falando. O senhor é o que sabe; nós, as que não sabemos”. (Freire, 2018, p.60-70)

imprescindível salientar que a disciplina Filosofia, na nova BNCC²⁷, sofre constantemente prejuízos nas formulações legais e curriculares. O seu testemunho (da filosofia) é vítima de injustiças devido ao fato de que ainda é vista de maneira preconceituosa por muitos sujeitos políticos que deveriam incentivá-la. Questionamentos que comumente ouvimos, tais como: para que serve a filosofia? qual a sua utilidade prática? Ou comentários que desqualificam os alunos/as como sujeitos capazes de filosofar. No caso hipotético, alguém poderia argumentar que os/as alunos/as devem primeiro aprender português e matemática, eles/as ainda não possuem capacidade para refletir/argumentar filosoficamente.

Na ordem das injustiças hermenêuticas, a ausência da filosofia no Ensino Fundamental, em muitos municípios maranhenses, priva os/as alunos/as de recursos interpretativos fundamentais para suas vidas. No que diz respeito ao Ensino Médio, a redução da carga horária, como também as ausências de materiais didáticos apropriados, fazem com que muitos jovens e adultos não se apropriem do vasto reportório conceitual produzido pelos/as filósofos/as no decorrer da história e no tempo presente.

Em outra proposta, encontramos a seguinte formulação:

Uma das estratégias para combater o racismo é o empoderamento das comunidades afetadas. Isso envolve garantir oportunidade de educação e acesso ao conhecimento, fortalecer a identidade e auto-estima dos indivíduos racializados e promover a representatividade em diversos setores da sociedade. (Aluna 05).

Aqui podemos observar que o preconceito e a discriminação sofrida pode causar, entre outras sequelas, a perda da autoestima, pois as pessoas podem se sentir inferiorizadas, menores etc. Esse fato pode acarretar desvantagens no nível da aprendizagem, pois a pessoa pode internalizar tais concepções e não adquirir uma coragem para expressar seus pensamentos e suas ideias, assim, “Diante disso, uma maneira de combater o racismo e injustiças epistêmicas é criar espaços onde as pessoas podem contar suas histórias. Criar espaços de resistências, de voz e subversão, onde as pessoas podem desconstruir os discursos racistas” (Aluna 05).

A proposta das rodas de conversas é de uma importância sem igual, pois de fato poder falar, dar o seu testemunho, constitui-se como um processo libertador, de cura das feridas impostas pelas agressões sofridas (Fricker, 2023; Kilomba, 2021).

²⁷ Quando estava refletindo sobre essa realidade os deputados/as aprovam mais uma mudança na BNCC, atendendo as reivindicações dos/as alunos/as, educadores/as, instituições educacionais e acolhendo a proposta do atual governo, no que diz a carga horária de 2400 destinada formação básica para o Ensino Médio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa parte do fato de as injustiças epistêmicas são uma realidade na ambiência escolar. Dessa forma, esse tipo de violência se mostra nas aulas de filosofia através do silenciamento de vozes, nas ausências curriculares de pessoas e ou grupos de pessoas que são sistematicamente marginalizadas.

Como foi exposto existem duas formas de injustiças epistêmicas, a testemunhal e a hermenêutica. Podemos ver através de nossos estudos que, os/as alunos/as, vivenciam cotidianamente práticas que estão diretamente relacionadas às injustiças epistêmicas, tais como os estereótipos relacionados ao gênero, cor, classe social, isso muitas vezes acaba afetando o testemunho por eles/as emitidos. Vivemos num mundo social no qual a presença de pessoas negras é bastante elevada e a presença feminina nas salas de aulas é significativa, no entanto, ainda é bastante tímida a presença de filósofas, sobretudo negras e feministas nos materiais didáticos. Ademais, ainda as práticas pedagógicas, muitas vezes, são focadas no professor que sabe e, conseqüentemente, alunos/as que são meros receptores do conhecimento. Desse modo, não há espaço para ouvir/escutar o testemunho do outro.

Dessa maneira, cometemos injustiças epistêmicas, pois aqueles/as que falam e expõem seus testemunhos sofrem prejuízos de ordem epistêmicas, ou seja, a sua fala não é levada em consideração no decorrer da aula, na construção e compartilhamento de conhecimento. Isso pode ocorrer devido aos preconceitos compartilhados no ambiente escolar, por exemplo, que os/as alunos/as não são capazes ou aptos para tal empreendimento.

No que diz respeito à ausência de recursos hermenêuticos, isso também produz danos aos/as alunos/as, mas também os demais componentes de uma rede de ensino sofrem prejuízos, uma vez que a ausência/lacuna hermenêutica é prejudicial para ambos.

A sequência didática “O combatendo às injustiças epistêmicas” é uma proposta pedagógica para abordar de maneira teórica e prática as injustiças epistêmicas que ocorrem nas salas de aula. Para isso, pensamos que o conceito de injustiça epistêmica produzido por Fricker, na obra *Injustiça Epistêmica: o poder e a ética do conhecimento*, e traduzida para o português pelo professor Breno R.G. Santos, é um aporte seguro, necessário e que precisa ser mais difundido na ambiência escolar.

No decorrer da Sequência, foi possível observar que os/as alunos/as possuem e estão dispostos/as a produzirem e disseminar/compartilhar conhecimentos desde que sejam tratados

como sujeitos, e não como meros objetos. Nesse sentido, essa experiência é bastante proveitosa e mostra ser possível de ser aplicada por outros/as docentes, sendo feitas as devidas adaptações.

As propostas que foram feitas pelos/as alunos/as foram apresentadas para os/as professores/as e para gestão escolar, portanto, concluímos que isso pode contribuir para que tenham cada vez mais práticas que combatam as injustiças epistêmicas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio Luiz de. *Racismo estrutural*. Coleção Feminismo Plurais. São Paulo: Ed. Jandaíra, 2021.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Etnografia da Prática Escolar*. 18. ed. Campinas-SP: Papyrus, 2012.

BENTO, Cida. *Pacto da Branquitude*. São Paulo: Companhia das Letras, 2022

BORBA, F. da Sa. (Org). *Dicionário UNESP do Português Contemporâneo*. São Paulo: UNESP, 2004.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. BNCC – Etapa Ensino Médio. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc-etapa-ensino-medio>. Acesso em: 22 jun. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 3/2004. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 19 mai. 2004.

BRASIL. Lei Darcy Ribeiro (1996)]. *LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional [recurso eletrônico]* : Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 10. ed. – Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

BRASIL. *Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática ‘História e Cultura Afro-Brasileira’, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 10 jan. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 03 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. *Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais*. Brasília: SECAD, 2006.

BRASIL. Resolução nº.1 de 17 de junho de 2004. Institui Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 19 mai. 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. *A construção do outro como não-ser como fundamento do ser*. 2005. 339 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

CARNEIRO, Sueli. *Escritos de uma vida*. Belo Horizonte: Pólen Livros, 2019.

CAVALLEIRO, E. S. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. São Paulo: Contexto, 2003.

CAVALLEIRO, Eliane. Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor. In: CAVALLEIRO, Eliane (Org.). *Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Selo Negro, 2001. p. 141-60.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèlle; SCHNEUWLY, Bernard. *Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento*. In: ROJO, Roxane; CORDEIRO, Gláís Sales (Org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. 3. ed. Campinas, SP: Mercado das Letras, [2004] 2013. p. 81-108.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Dicionário da língua portuguesa*. São Paulo: Nova Fronteira, 2010.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 66. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018

FRICKER, Miranda. *Injustiça Epistêmica: o poder e a ética do conhecimento*. Tradução: Breno R.G Santos. São Paulo: Edusp. 2023

JESUS, Douglas Castro de. *Epistemicídio e injustiça epistêmica*. In: Breno R. G Santos, J.L.A. Ruivo & Luiz Paulo Cichoski (eds.), *Novos rumores da epistemologia social*. [recurso eletrônico] – Porto Alegre:Fi, 2023.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. *RAE-Revista de Administração de Empresas*, [S. l.], v. 35, n. 3, p. 20–29, 1995. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rae/article/view/38200>. Acesso em: 18 mar. 2023.

GOMES, Nilma Lino. Educação, raça e gênero: relações imersas na alteridade. *Cadernos Pagu: raça e gênero*, Campinas: Unicamp, v. 6-7, p. 67-82, 1996.

GONTIJO, Maria Lúcia. 'Gari 'gato', famoso na web há 1 ano, segue trabalhando em BH, mas se prepara para morar nos EUA: 'Recebi propostas'. *Rede Globo. g1 Minas* Disponível em: <https://g1.globo.com/mg/minas-gerais/noticia/2021/10/17/gari-gato-famoso-na-web-ha-1-ano-segue-trabalhando-em-bh-mas-se-prepara-para-morar-nos-eua-recebi-propostas.ghtml>. Acesso em: 08 jan. 2024.

GUIMARÃES, Y. A. F.; GIORDAN, M. *Elementos para validação de sequências didáticas*. In: IX Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 2013, Águas de Lindóia, SP. Atas do IX Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências. São Paulo: ABRAPEC, 2013. v. 1. p. 01-08.

JESUS, Douglas Castro de. *Injustiças, opressões epistêmicas e educação / Douglas Castro de Jesus*. - 2022.

KILOMBA, Grada. *Memórias da Plantação: Episódios de Racismo Cotidiano*. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LIMA, M. E. O.; VALA, J. As novas formas de expressão do preconceito e do racismo. *Estudos de Psicologia*, Natal. v. 9, n. 3, p. 401-411, 2004.

- LIPPMANN, Walter. *Opinião pública*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- LOPES, Nei. *Enciclopédia brasileira da diáspora africana*. 4. ed. São Paulo: Selo Negro, 2011.
- MARANHÃO. Secretaria de Estado da Educação. *Caderno de orientações pedagógicas 2022*. São Luís, 2022.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. 26. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- MUNANGA, K. Apresentação. In: MUNANGA, Kabengele (Org.) *Superando o Racismo na Escola*. 2. ed. revisada. Brasília: MEC/SECAD, 2005.
- NASCIMENTO, Rafael; MONTEIRO, Jefferson. Jefferson. Influenciadoras que deram banana e macaco de pelúcia para crianças negras serão investigadas. Rede Globo. g1 Rio . Disponível em: <https://www.youtube.com/shorts/defyH9fE0MI>. Acesso em: 08 jan. 2024
- NEIVA, E. R.; MAURO, T. G. Atitudes e mudança de atitudes. In: TORRES, C. V.; NEIVA, E. R. (Orgs.). *Psicologia social: Principais temas e vertentes*. Porto Alegre, RS: Artmed, 2011. p. 171-203.
- NOGUERA, Renato. *O ensino de Filosofia e a Lei 10.639*. Rio de Janeiro: CEAP, 2011.
- PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. *Como ser um educador antirracista*. São Paulo: Planeta Brasil, 2023.
- RAMOSE, M. B. *Sobre a legitimidade e o estudo da Filosofia Africana*. Ensaios Filosóficos, vol. 4. outubro, 2011.
- REDE GLOBO. Rita Mattos, a Gari Gata, faz ensaio em meio a obra e conta segredo da ótima forma Revista Quem. Disponível em: <https://revistaquem.globo.com/QUEM-News/noticia/2020/06/rita-mattos-gari-gata-faz-ensaio-em-meio-obra-e-conta-segredo-da-otima-forma.html>. Acesso em: 08 jan. 2024.
- RIBEIRO, Djamila. *Lugar de fala*. São Paulo: Sueli Carneiro; Editora Jandaira, 2019
- RIBEIRO. Djamila. Aula 5 o que é lugar de fala. Feminismos Plurais Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Mr94c3ZtLZw>. Acesso em: 08 jan. 2024
- RODRIGUES, A. *Psicologia social*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.
- RODRIGUES, A; ASSMAR, E. M. L.; JABLONSKI, B. *Psicologia Social*. Petrópolis, Vozes, 2020.
- SANTANA, V. “Sueli Carneiro”. In: Blogs de Ciência da Universidade Estadual de Campinas: Mulheres na Filosofia, v. 7, n. 4, 2022, p. 1-13. Disponível em <https://www.blogs.unicamp.br/mulheresnafilosofia/filosofas/sueli-carneiro/>

SANTOS, Breno R. G. *Injustiça epistêmica*. In: OLIVEIRA, Rogel Esteves de; ETCHEVERRY, Kátia Martins; RODRIGUES, Tiegue Vieira; SARTORI, Carlos Augusto (Orgs.) *Compêndio de Epistemologia* [recurso eletrônico]. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2022.

SANTOS, B. S. O Norte, o sul e a utopia. In: SANTOS, B. S. *Construindo as epistemologias do sul: Antologia essencial*. Buenos Aires: Clacso, 2018. p. 145-222.

SANTOS, Joel Rufino dos. *O Que é Racismo*. São Paulo: Brasiliense, 1984. (Primeiros Passos, v. 7).

SANTOS, Breno R.G. Injustiça Epistêmica. In: OLIVEIRA, Rogel Esteves de et al. (orgs.). *Compêndio de Epistemologia*. [recurso eletrônico] Porto Alegre: Fi, 2022. p. 561-583

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, Bernard.; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização: Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004.

SCHWARCZ, Lilia K. M. Lili entrevista Silvio de Almeida. Lili Schwarcz. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=0TpS2PJJlprM&t=33s>. Acesso em: 08 jan. 2024.

SCHUCMAN, Lia Vainer. *Entre o encardido, o branco e o branquíssimo: branquitude, hierarquia e poder na cidade de São Paulo*. São Paulo: Veneta, 2016

STURM, Lúcio. Vinícius Júnior é vítima de racismo na Espanha. Domingo espetacular. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=jCvfmzVWN7Q&t=11s>. Acesso em: 08 jan. 2024.

VERRANGIA, Douglas; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Cidadania, relações étnico-raciais e educação: desafios e potencialidades do ensino de Ciências. *Educação e Pesquisa*, v. 36, p. 705-718, 2010.

Anexo 1

CENTRO EDUCA MAIS OLINDINA NUNES FREIRE

ALUNO (A) _____

REDAÇÃO**INSTRUÇÕES PARA A REDAÇÃO**

1. O rascunho da redação deve ser feito no espaço apropriado.
2. O texto definitivo deve ser escrito à tinta preta, na folha própria, em até 30 linhas.
3. A redação que apresentar cópia dos textos da Proposta de Redação terá o número de linhas copiadas desconsiderado para a contagem de linhas.
4. Receberá nota zero, em qualquer das situações expressas a seguir, a redação que:
 - 4.1. tiver até 7 (sete) linhas escritas, sendo considerada “texto insuficiente”;
 - 4.2. fugir ao tema ou que não atender ao tipo dissertativo-argumentativo;
 - 4.3. apresentar parte do texto deliberadamente desconectada do tema proposto;
 - 4.4. apresentar nome, assinatura, rubrica ou outras formas de identificação no espaço destinado ao texto.

TEXTOS MOTIVADORES**TEXTO 1**

Uma falante sofre tal injustiça testemunhal se, e somente se, ela receber um déficit de credibilidade devido ao preconceito de identidade por parte do ouvinte; portanto, o caso central da injustiça testemunhal é do *déficit de credibilidade preconceituoso de identidade*

Miranda FRICKER

TEXTO 1

lugar de fala é um conceito que nos ajuda a pensar como resolver o problema silenciamento, da exclusão e da falta de visibilidade de grupos marginalizados da sociedade

Djamila RIBEIRO

A partir da leitura dos textos motivadores e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija texto dissertativo-argumentativo em modalidade escrita formal da língua portuguesa sobre o tema “O combate ao racismo e às Injustiças epistêmicas”, apresentando proposta de intervenção que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.

Anexo 2

O combate ao racismo e as injustiças epistêmicas

O combate ao racismo e as injustiças epistêmicas é fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. É preciso reconhecer a existência de ~~do~~ do ~~ras~~ ras questões e promover ações concretas para combatê-las, como o incentivo à diversidade nas instituições educacionais e a valorização do conhecimento produzido pela minorias.

É essencial que todos sejam educados para respeitar as diferenças e combater qualquer forma de preconceito, contribuindo assim para a construção de um mundo mais justo e igualitário para todos. A existência do racismo estrutural, presente em diversas instituições, torna necessário um combate inansável às injustiças epistêmicas.

Devemos promover a igualdade de oportunidades, o respeito à diversidade, a valorização do conhecimento de todas as pessoas, independentemente de sua origem ou raça. Somente assim se pode construir uma sociedade verdadeiramente justa e inclusiva para todos.

Dentre a sociedade atual o racismo vem sendo um assunto mais debatido e tratado, mas não quer dizer que ele esteja diminuindo. Assim como as injustiças epistêmicas que estão presentes quanto ao racismo no nosso dia a dia. Ser julgado por gênero, raça e algo que acaba sendo parte sua da sociedade mas será que esse julgamento é parte se destas coisas? E é aí que entra o conceito

do racismo estrutural

O racismo estrutural é uma forma de racismo que não é explicitamente perseguido e manifestado, mas que existe em nível inconsciente no dia a dia. Como hierarquias e padrões culturais. Acaba acontecendo principalmente quando as leis e regras da sociedade refletem o preconceito étnico, racial e nacional. Dado isso a afirmação de que a estrutura do racismo está na raiz da sociedade.

Diante os padrões que a sociedade impõe, faz ter um termo em quem confia e acredita, que acaba sendo pessoas brancas, que acabam tendo uma economia estável e de preferência homens. Isso acaba trazendo a injustiça epistêmica que é a não confiança em pessoas que não sejam padrão da sociedade como mulheres, negros, pobres e etc. Fazendo com que a injustiça prevaleça.

Para combater o racismo estrutural e as injustiças epistêmicas, é necessário refletir acerca das instituições e padrões culturais, buscando questionar o que é considerado "normal" ou socialmente "aceito", e buscar alternativas mais iguais. Além disso, é preciso dar voz e atenção a pessoas de periferia, historicamente silenciadas ~~por~~ invisibilizadas, e tentar combater os diversos pontos de vista que existem. As instituições, reformas institucionais, e fomentar debates acerca da perspectiva de minorias.

Ou seu texto apresenta contradições.

Atente-se às informações e ideias p/ que estejam completas.

Use a pontuação de maneira correta.

coerente e coesa, argumentos e fatos para a defesa de seu ponto de vista.

Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos", diz o artigo 1º da Declaração Universal dos Direitos Humanos, porém esses direitos não estão sendo exercidos. Isso é preconceito de identidade e as injustiças sistêmicas, onde na maioria das vezes as pessoas são impedidas de cumprir seu direito de fala pelo gênero, orientação sexual, ou pela raça. Isso está associado dessa forma a uma série de problemas como: a violação dos direitos e a pouca credibili-

dade a pessoas socialmente marginalizadas. Mesmo com a Lei dos Direitos Humanos cerca de 61% dos brasileiros não possuem seus direitos, principalmente as mulheres que estão muito presentes nessa parte da população, que diariamente sofrem essa falta de direitos e estão sujeitas a algum tipo de violência, preconceito, ou desigualdade pelo seu gênero. Outro problema que afeta bastante a população é a falta de credibilidade a pessoas socialmente marginalizadas, ou seja são excluídas da sociedade, consideradas inferiores, perdendo assim seu direito de fala por na maioria das vezes a sua classe social. Diante disso, cabe ao governo promover campanhas de inclusão dessas pessoas e de seus direitos, em escolas e outros ambientes.

Redação da aula 03

A injustiça epistêmica está ligada ao racismo só que, se refere à desvalorização, falta de reconhecimento de certos grupos raciais, com base em preconceitos, seja a partir do momento que um negro é exposto em uma comunidade, até mesmo por sua fala não ser levada em conta por ele ser de periferia e negro.

No contexto do racismo, significa fala que as vozes e perspectivas das comunidades racialmente marginalizadas não são descreditadas, ignoradas, fazendo assim que aconteça

a desigualdade racial.

Combater o racismo e a injustiça epistêmica envolve reconhecer a importância e o valor de todas as vozes, independentemente da raça, além de promover a inclusão racial nas comunidades de grandes metrópoles dando assim o direito de uma educação de qualidade, pois a educação é o primeiro passo para abrir portas para o mundo, além de ser um direito assegurado pela constituição brasileira.

É possível afirmar que o combate ao racismo e as injustiças epistêmicas é uma pauta de extrema importância na sociedade contemporânea. Cuida que avanços significativos tenham sido conquistados ao longo dos tempos, é inegável que o racismo persiste e se manifesta de diferentes formas, permeando todas as esferas da vida social. As injustiças epistêmicas, por sua vez, são formas de opressão que negam o conhecimento e a legitimidade das experiências, perspectivas e saberes de determinados grupos sociais, como

é o caso das pessoas negras. O racismo é uma ideologia que se fundamenta na crença da superioridade de uma raça em relação a outras, e tem como base a discriminação e repressão sistemática de pessoas negras. Essa forma de discriminação permeia diversos esferas sociais, como no acesso desigual a oportunidades educacionais, empregos, saúde e representatividade política. Ao longo do texto, discutimos como o racismo é profundamente enraizado na sociedade e nas instituições, perpetuando de desigualdades e violências contra a população negra. Uma das estratégias para combater o racismo é o empoderamento das comunidades afetadas. Isso envolve garantir oportunidades de educação e acesso ao conhecimento, fortalecer a identidade e auto-estima dos indivíduos racializados e promover a representatividade em diversas esferas da sociedade.

Obs: atente-se para o uso de elementos coesivos no seu texto.

Indetermine o sujeito.

Em um mundo marcado pela intolerância e desigualdade, o combate ao racismo e ao preconceito são temas cada vez mais importantes. O racismo é uma forma de opressão e desumanização, onde certos grupos são marginalizados e discriminados.

Hoje em dia o racismo é algo que ainda é muito praticado, seja no trabalho, escola e até mesmo dentro de casa. Ocorre muita

discriminação seja pela sua cor, raça, nacionalidade, origem étnica, entre outros. Como o racismo é um problema sistêmico é importante lembrar que o combate a esse tipo de desigualdade exige um trabalho coletivo. É necessário envolver vários setores da sociedade, como políticas públicas, educação, mídia, entre outros. Diante disso, uma das maneiras de combater o racismo e as injustiças sistêmicas é criar espaços onde as pessoas podem contar suas histórias. Criar espaços de resistência, de voz e de subversão, onde as pessoas podem desconstruir os discursos racistas.

Crianças, jovens, adultos e até idosos, de pele escura sofrem racismo constantemente pelo o mundo inteiro todos os dias, ~~fora~~ com falas, piadas e atitudes, e até por ~~isso~~ altitudes, pessoas de pele clara entre outros tipos de pessoas.

Isso também acontece muito nas escolas que geralmente começa esse tipo atitude no ensino

fundamental. Esse comportamento racista começa dentro de suas próprias casas pelos seus pais por esse tipo de atitudes e eles vão lá e reproduzem nas escolas e em outros lugares que eles comparecem, isso pode gerar, depressão, ansiedade, distúrbios mentais entre outros problemas ~~de~~ mentais.

Esses problemas raciais pode ser combatido dependendo as vítimas e denunciando a pessoa que fez a piada, fala ou a atitude racial.

A abolição da escravidão no Brasil ocorreu no ano de 1888, tornando o país o último no ocidente a assinar a lei de proibição; sequelas disso são vistas até os dias de hoje, muitas vezes no racismo estrutural que se introduz lentamente na mente da sociedade brasileira, causando como consequência injustiças epistêmicas.

Diversos casos de racismo são vistos e muitas das vezes não denunciados no cotidiano brasileiro, o racismo estrutural se encontra entranhado em estereótipos passados para a frente geralmente em forma de piadas ou expressões populares que são problemáticas e perpetuam conceitos retrógrados e preconceituosos em relação à etnias, tradições e cultura.

Fazer parte de uma classe protegida trás geralmente proteção social e judicial, já fazer parte de um grupo marginalizado aos olhos de muitos desvaloriza o testemunho e a credibilidade da fala de pessoas negras, trazendo atraso e falta de parcialidade para a justiça brasileira.

Visando esse problema social e estrutural o estado pode implementar campanhas de conscientização nas escolas e faculdades, com o objetivo de formar cidadãos cientes da realidade de injustiças epistêmicas e que possam ajudar na evolução do país, além de revisar casos onde o testemunho de alguém foi desvalorizado por conta de classe social, raça, sexualidade ou gênero.

- Das várias "limpas" imitando a vida de três mulheres negras em uma favela carioca por seus direitos que não conseguem a ser cumpridos, imitando o quanto se consegue até mesmo um messe dias.
- Admais, idêntico ao que me Brasil, a ser da parte a um fa-
- Ken imitando para o modo de como uma pessoa a vista. Uma pessoa de parte branca pode ser de uma família de negros negros e não ser próximo, assim também como uma pessoa negra pode ser de discriminação mis-
- mo que última parte de um ser negro, ainda imitando a ideologia, antigamente aprendida para cultura de um país branco.
- Assim, das várias experiências é necessário a participação de Estado, com universidades na reestruturação, a conciliação da população, por meio de políticas públicas e inter-
- - ditadas para suas áreas, e assim o combate, com o propósito de diminuição da discriminação social imposta por mulheres e homens negros diariamente.

Obs: Indetermina o sujeito.

O combate ao racismo e as injustiças epistêmicas
Atualmente, o combate ao racismo é uma
luta pela igualdade e justiça. O racismo
é uma discriminação baseada na raça de
uma pessoa, fazendo com que tenha desigualdade
e tratamentos injustos.

É de conhecimento geral que o racismo pode
se manifestar de várias formas, linguagem,
ofensiva, discriminação no trabalho, na habitação

existem muitos casos nas redes sociais,
comentários maldosos onde brincam com
o assunto, coisas do tipo que pode causar
constrangimento e dor a quem recebe.

Sendô assim, podemos combater o racismo
se educando, aprendendo mais sobre, se
colocando no lugar dos outros para entender
o que passam, denunciando atos racistas, apoiando
causas antirracistas.

No contexto Socioeconômico Brasileiro, o racismo e o racismo estrutural são, junto com outras injustiças epistêmicas, os principais causadores da desempregabilidade de grupos sociais menos favorecidos nos dias de hoje, fazendo cada vez mais o termo "meritocracia" ser desmascarado, trazendo a tona o seu verdadeiro significado.

O racismo, de acordo com o pensador e filósofo Sílvio Almeida, escritor do livro "O que é racismo estrutural", diz que: "uma vez que a desigualdade está relacionada com a desigualdade racial, o perfil dos ocupantes de cargos de prestígio reafirma o imaginário que associa competência e mérito à questões como branquitude..."; e propõe que o racismo está pavado em muitas situações, inclusive no mercado popular de trabalho. Assim como a convivência em uma sociedade racista, a procura de emprego está se tornando cada vez mais alarmante para um cidadão negro nos dias de hoje.

Para uma sociedade bem estruturada e uma boa convivência, organizações, órgãos do governo, e o Brasil como um todo se moveria em busca de um país igualitário e realmente meritocrático, com palestras, denúncias, movimentações sociais, fazendo com que todos evoluam em questão de pensamentos enraizados, diminuindo os índices do racismo estrutural.

Embora a Constituição Federal de 1988 assegure que todos tem direitos como cidadãos independente da cor, raça e sexo, ela não está sendo cumprida, tendo em vista o racismo e a injustiça sistêmica, ou seja, o direito que o cidadão não na sociedade por um preconceito maior. Nesse modo é importante associar esse problema à opressão dos negros e a falta de liberdade de expressão das mulheres. Na atual sociedade muitos negros são oprimidos apenas por sua cor, racismo que eles sofrem apenas por sua

cor. Essa problemática atinge seus direitos de fala em muitos ambientes como por exemplo nas escolas, tendo em vista que muitos alunos negros não podem se expressar na sala de aula apenas por serem negros. oprimidos
Na atual sociedade, muitos negros são oprimidos, apenas por sua cor, na maioria das vezes são mulheres que não tem liberdade de expressão por seu sexo.
Quanto disso conclui-se que o governo deve promover campanhas em escolas e locais públicos para acabar com esses problemas.

Obs: Ouvir e falar se repetem.

Anexo 3



Figura 04 – alunos realizando atividade da sequência didática (Redação conduzida pela professora Waléria Veloso) Fonte: Acervo do autor do trabalho (2023)



Figura 04 – alunos realizando atividade da sequência didática (Redação conduzida pela professora Waléria Veloso) Fonte: Acervo do autor do trabalho (2023)



Figura 04 – alunos realizando atividade da sequência didática (Redação conduzida pela professora Waléria Veloso) Fonte: Acervo do autor do trabalho (2023)