



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA

ANNA CÉLIA CORRÊA MENDES

**A INTERDISCIPLINARIDADE E A TRANSDISCIPLINARIDADE DO ENSINO DE
FILOSOFIA NO IP ITAQUI BACANGA DE SÃO LUÍS-MA: uma experiência de
ensinagem na trilha rizomática no contexto da disciplina eletiva - Escurecendo
fotos.**

São Luís
2025



MINISTERIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA



ANNA CÉLIA CORRÊA MENDES

**A INTERDISCIPLINARIDADE E A TRANSDISCIPLINARIDADE DO ENSINO DE
FILOSOFIA NO IP ITAQUI-BACANGA DE SÃO LUÍS MARANHÃO: uma
experiência de ensinagem na trilha rizomática no contexto da disciplina eletiva
- Escurecendo fotos.**

Dissertação apresentada ao Programa de
Pós-Graduação em Filosofia Profissional, da
Universidade Federal do Maranhão, para a
conclusão de Mestrado.

Orientador: Prof. Dr. Acildo Leite da Silva.

São Luís
2025



MINISTERIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA



Mendes, Anna Célia Corrêa.

A interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade do ensino de filosofia no IP Itaquí-Bacanga de São Luís Maranhão: uma experiência de ensinagem na trilha rizomática no contexto da Disciplina Eletiva - Escurecendo Fotos. / Anna Célia Corrêa Mendes. - São Luís, 2024.

168 f. : il.

Dissertação (Mestrado Profissional em Filosofia) - Universidade Federal do Maranhão, Centro de Ciências Sociais, São Luís, 2024.

Orientador: Prof. Dr. Acildo Leite da Silva.

1. Filosofia 2. Inter/transdisciplinar. 3. Rizoma. 4. Disciplina eletiva. 5. Cartografia. I. Título.

CDU101:001



MINISTERIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA



ANNA CÉLIA CORRÊA MENDES

**A INTERDISCIPLINARIDADE E A TRANSDISCIPLINARIDADE DO ENSINO DE
FILOSOFIA NO IP ITAQUI BACANGA DE SÃO LUÍS MARANHÃO: uma
experiência de ensinagem na trilha rizomática no contexto da disciplina
eletiva- Escurecendo fotos.**

Dissertação apresentada ao Programa de
Pós-Graduação em Filosofia Profissional, da
Universidade Federal do Maranhão, para a
conclusão de Mestrado.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Acildo Leite da Silva (Orientador)
Doutor em Educação Brasileira

Prof. Dr. Plínio Santos Fontenelle
Doutor em Filosofia

Profa. Dra. Natália Regina Rocha Serpa
Doutora em Letras



MINISTERIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA



“As câmeras deram às pessoas negras independentemente de classe, um meio pelo qual pudéssemos participar plenamente da produção de imagens. Por isso, é essencial que qualquer discussão teórica da relação da vida negra com o visual, com o fazer artístico, assuma a fotografia como centro” (Hooks, 1995).

AGRADECIMENTOS

A conclusão desta dissertação representa não apenas o término de um trabalho acadêmico, mas também o fim de uma jornada de crescimento pessoal e intelectual. Agradeço, em primeiro lugar, à minha família, cujo apoio incondicional foi essencial em todos os momentos, especialmente nos desafios e nas noites de estudo. Em especial à minha filha Lara Sunshine, que tudo que faço é por ela e para ela; e para minha irmã/comadre Anna Caroline Mendes que esteve sempre ao meu lado, com críticas e ajuda, fazendo com que esse trabalho fosse concluído com excelência.

Ao meu orientador, professores e banca, que com paciência e generosidade compartilharam seus conhecimentos, guiando-me com sugestões valiosas e apoio constante, meu profundo agradecimento. Suas orientações foram fundamentais para o amadurecimento das ideias e para a qualidade deste trabalho.

Aos amigos e colegas, que estiveram ao meu lado, oferecendo palavras de encorajamento e companheirismo ao longo deste percurso, deixo meu carinho e gratidão. Cada conversa, troca de ideias e incentivo fez a diferença. Agradeço também a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para o desenvolvimento desta pesquisa.

Um agradecimento caloroso ao Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, onde eu posso afirmar que meu papel de pesquisadora começou verdadeiramente!

Por fim, expresso minha gratidão à instituição de ensino, que proporcionou o ambiente e os recursos necessários para o desenvolvimento deste trabalho.

A todos, meu muito obrigada.

RESUMO

A integração dos princípios de interdisciplinaridade e transdisciplinaridade no ensino de Filosofia através da trilha rizomática de Deleuze oferece um paradigma educacional rico e inovador. Esse modelo é utilizado na Eletiva Escurecendo Fotos para enriquecer a compreensão dos estudantes sobre a Filosofia, e os preparar para pensar de maneira crítica e criativa em um mundo interconectado e em constante mudança. Aplicando a metodologia cartográfica e os conceitos de interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, conforme a filosofia rizomática de Gilles Deleuze esta eletiva foi estruturada para promover uma educação que transcende os limites dos componentes curriculares tradicionais. A Eletiva Escurecendo Fotos fomentou a aprendizagem ativa, promoveu um modelo de ensino onde estudantes são agentes ativos no processo de construção do conhecimento, colaborando com colegas e docentes em projetos e atividades práticas.

Palavras-chave: filosofia; inter/transdisciplinar; rizoma; disciplina eletiva; cartografia.



MINISTERIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA



ABSTRACT

The integration of the principles of interdisciplinarity and transdisciplinarity in the teaching of Philosophy through Deleuze's rhizomatic path offers a rich and innovative educational paradigm. This model is used in the Darkening Photos Elective to enrich students' understanding of Philosophy, and prepare them to think critically and creatively in an interconnected and constantly changing world. Applying cartographic methodology and the concepts of interdisciplinarity and transdisciplinarity, according to Gilles Deleuze's rhizomatic philosophy, this elective was structured to promote an education that transcends the limits of traditional curricular components. The Darkening Photos Elective encouraged active learning and promoted a teaching model where students are active agents in the process of building knowledge, collaborating with colleagues and teachers on projects and practical activities.

Keywords: philosophy; inter/transdisciplinary; rhizome; elective discipline; cartography.

LISTA DE FOTOS

Foto 1 –	A autora.....	11
Foto 2 –	Aluno sendo fotografado na aula da eletiva Escurecendo Fotos	16
Foto 3 –	Alunos participando de dinâmica de empoderamento de fotos na eletiva Escurecendo Fotos.....	51
Foto 4 –	Alunos utilizando metodologias ativas na aula da eletiva Escurecendo Fotos.....	83
Foto 5 –	Professor Paulo Sérgio.....	133
Foto 6 –	Alunos na aula de cinema e fotografia.....	134
Foto 7 –	Aula sobre Sociologia e Geografia.....	136
Foto 8 –	Alunos em aula prática.....	138
Foto 9 –	Aula prática sobre fotografia.....	139
Foto 10 –	Professor Eduardo Medeiros.....	139
Foto 11 –	Aula sobre Empreendedorismo e PECS.....	141
Foto 12 –	Aula sobre eletricidade.....	145
Foto 13 –	Momento de culminância.....	147

LISTA DE SIGLAS

BNCC –	Base Nacional Comum Curricular
CEC –	Centro de Educação Científica
DCTM –	Documento Curricular do Território Maranhense
DNC –	Diretrizes Nacionais Curriculares
IEMA –	O Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão
IEMAs –	Institutos Estaduais de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão
IFMA –	Instituto Federal do Maranhão
IP –	IEMAS Plenos
OCEM –	Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PCN –	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PCNs –	Parâmetros Curriculares Nacionais
PRONATEC–	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
SECTI –	Secretaria Estadual de Ciência, Tecnologia e Inovação
SEDUC –	Secretaria de Estado da Educação
TGE –	Tecnologia de Gestão Educacional
TVET –	<i>Technical and Vocational Education and Training</i>
UV –	Unidades Vocacionais

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO: revelando foto e abrindo a trilha!.....	11
2	REVELANDO A SEGUNDA FOTO NO STUDIO COM DELEUZE E GUATTARI.....	16
2.1	Filosofia como Criação de Conceitos.....	16
2.2	Aprender e Ensinar.....	20
2.3	(Inter) Transdisciplinaridade como rizoma: experiência de ensinagem na Disciplina Eletiva do “novo” Ensino Médio: uma experiência no IEMA.....	30
3	REVELANDO A TERCEIRA FOTO – NA TRILHA CARTOGRÁFICA DA FOTOGRAFIA METODOLOGIA DA PESQUISA.....	51
3.1	A Cartografia e o itinerário metodológico da pesquisa.....	51
3.2	Fotografando o campo empírico – o IEMA.....	62
3.3	Abrindo a lente para o Ensino Médio-Técnico Integrado no Maranhão: considerações históricas e o ensino de filosofia.....	70
3.3.1	Bases históricas da criação dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio no Brasil e Maranhão.....	76
4	REVELANDO A QUARTA FOTO – FOTOGRAFANDO EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO MARANHÃO E O ENSINO DE FILOSOFIA ESCURECENDO FOTOS.....	85
4.1	A foto do Desenho Curricular Integrado do IEMA e o Componente de Filosofia.....	85
4.1.1	A Filosofia no Ensino Médio no Caminho da BNCC.....	88
4.2	As fotografias da Disciplina Eletiva no IEMA.....	101
4.3	Revelando fotos: experiências de ensinagem na eletiva <i>Escurecendo Fotos</i> no ensino de filosofia estética cultural na formação da identidade negra.....	114
4.4	Fechando Álbum Carto-FOTO-Gráfico: Sequência de ensinagem nas trilhas afro-rizomáticas.....	128
5	ÁLBUM Carto-Foto-Gráfico: O PRODUTO FINAL.....	151



MINISTERIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA

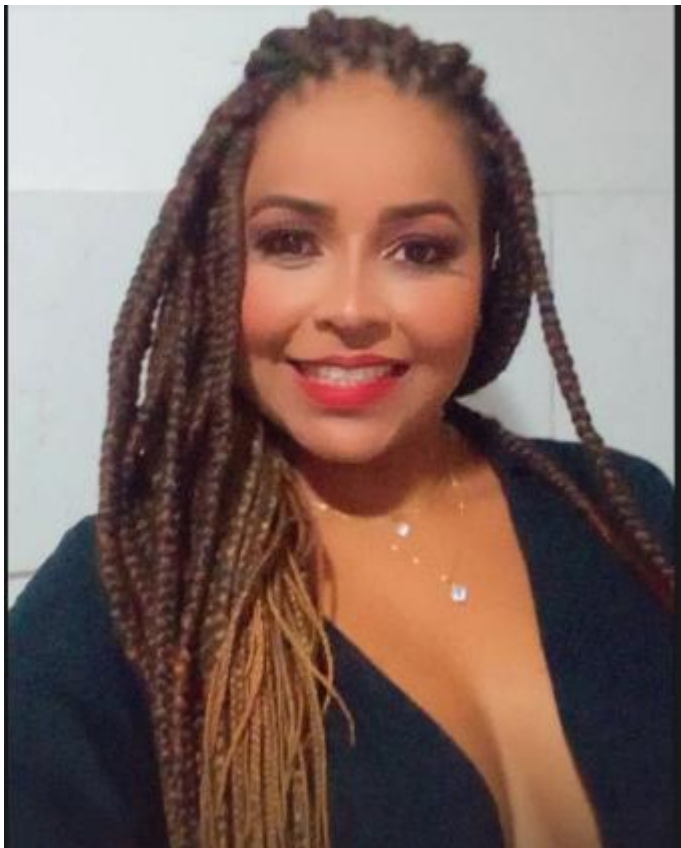


6	6 FOLHEANDO O ÁLBUM – CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	154
	REFERÊNCIAS.....	158

A PRIMEIRA REVELAÇÃO

1INTRODUÇÃO: revelando foto e abrindo a trilha!

Foto 1 – Revelando a autora Anna Célia Corrêa Mendes



Fonte: Reproduzida pelo olhar da autora, pelo celular (2024)

A cartografia da Eletiva ***Escurecendo Fotos*** começou quando, eu Anna Célia Corrêa Mendes, professora de Filosofia, percebi em minhas práticas pedagógicas que os(as) alunos(as) pretos(as) e quilombolas se comportavam de maneira diferente em sala de aula: sempre no fundo e sempre juntos, como se estivessem com medo de socializar com o resto da sala. A partir dessa percepção, e a ideia de “cartografia” sugeri a necessidade de mapear, compreender e transformar esses espaços de exclusão, desenvolvendo estratégias pedagógicas que promoviam a visibilidade, a valorização cultural e a integração desses estudantes, desafiando estruturas de racismo e preconceito que podem estar naturalizadas na escola.

A partir do conceito de eletivas do IEMA, que são em sua maioria inte/transdisciplinares, encontrei em Gilles Deleuze e Pierre-Félix Guattari, a proposta de transgressão do formal, de cartografar minha prática e apresentar caminhos (rizomas) para uma *afroperspectiva* onde através de um conceito decolonial busco ressignificar esse termo, utilizando “**escurecer**” como um ato de resistência, empoderamento e afirmação da identidade negra. “**Escurecer**” pode simbolizar a valorização das experiências e das *epistemologias negras*, reivindicando um espaço de visibilidade, reconhecimento e respeito na sociedade.

O uso da palavra “**escurecendo**” como um *devir* (ou tornar-se) está profundamente enraizado em filosofias que exploram processos contínuos de transformação e mudança, como as desenvolvidas por Gilles Deleuze e Félix Guattari. Nesse contexto, “**escurecendo**” deixa de ser uma referência estática ou simplesmente negativa e se transforma em um movimento, uma abertura para novas formas de existência e subjetividade. Em Deleuze e Guattari, o conceito de *devir* não implica um estado fixo, mas uma transformação contínua, um modo de estar sempre em trânsito. “Escurecendo”, nesse sentido, seria um processo ativo de tornar-se que não se refere à simples mudança de cor ou aparência, mas a um deslocamento existencial, político e cultural. O **devir-escurecendo** simboliza o modo como identidades negras podem ser vistas não como categorias estáticas ou essencialistas, mas como processos em evolução, em constante interação com forças sociais, culturais e históricas.

Tornar-se “**escurecendo**” pode ser entendido como um ato de subversão, um movimento de ruptura com as narrativas e estruturas brancas dominantes. É um processo que desafia e redefine as fronteiras impostas pela sociedade racista, abrindo caminho para novas formas de existência e resistência. Este *devir* não é apenas uma adaptação, mas uma reconfiguração das relações de poder, onde “**escurecer**” se torna um símbolo de força, presença e criatividade.

O **devir-escurecendo** se conecta às experiências vividas das pessoas racializadas. É o reconhecimento de que ser negro e ser negra não é apenas uma identidade imposta, mas uma forma de existência em constante transformação. Este conceito pode ser aplicado em práticas culturais, artísticas e filosóficas que celebram

a diversidade da negritude, recusando a invisibilização e promovendo a visibilidade como um ato de ser e tornar-se.

Assim, “**escurecendo**” como **devir** é uma afirmação da identidade e da presença negra como algo dinâmico e poderoso, uma força que está sempre em transformação e que resiste às tentativas de ser apagada ou marginalizada. É uma maneira de ver a negritude não como algo fixo, mas como um campo de possibilidades e criação.

Este trabalho analisará o contexto da disciplina eletiva “**Escurecendo Fotos: a interpretação da fotografia sob a perspectiva estético e cultural na formação da identidade negra**”, no desenho curricular do ensino integrado e a potencialidade do ensino de filosofia na articulação do ensino interdisciplinar e transdisciplinar por meio da trilha rizomática deleuziana, pode contribuir para uma formação mais abrangente e significativa dos estudantes, preparando-os para os desafios de um mundo em constante transformação.

A interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade no ensino de Filosofia, quando vistas através da lente rizomática de Gilles Deleuze, apresentam uma abordagem inovadora e complexa que desafia as tradicionais estruturas lineares e hierárquicas do conhecimento.

O conceito de rizoma, desenvolvido por Deleuze e Guattari em “*Mil Platôs*”, descreve uma forma de pensar e organizar o conhecimento que é não-linear, múltipla e interconectada, similar ao sistema radicular de certas plantas onde não há um ponto central ou uma hierarquia clara. Esse modelo contrasta com a estrutura da árvore, que possui um tronco central com ramificações subordinadas. No rizoma, qualquer ponto pode ser conectado a qualquer outro, permitindo múltiplas entradas e saídas no fluxo de ideias e informações.

A interdisciplinaridade refere-se à integração e interação entre diferentes disciplinas, promovendo a troca de métodos e perspectivas para abordar problemas complexos. No contexto do ensino de Filosofia, isso pode significar a inclusão de insights e metodologias de áreas como Literatura, Ciências Sociais, Artes e Ciências Naturais. O objetivo é enriquecer a compreensão filosófica e tornar o aprendizado mais dinâmico e relevante para o mundo contemporâneo.

A transdisciplinaridade vai além da simples integração de disciplinas; ela busca transcender as fronteiras disciplinares para criar novos paradigmas e formas de conhecimento. Trata-se de uma abordagem holística que reconhece a complexidade do mundo e procura por soluções e entendimentos que não se limitem às divisões tradicionais do saber.

Quando aplicado ao ensino de Filosofia, o conceito de rizoma de Deleuze promove uma abordagem que fomenta conexões não-lineares: Os e as estudantes são incentivados(as) a fazer conexões entre conceitos filosóficos e outras áreas do conhecimento de maneira não-linear, semelhante a um rizoma. Por exemplo, podem explorar como os conceitos de ética se relacionam com a biologia ou como a estética se cruza com a psicologia. Estimula a criatividade e a inovação, o pensamento rizomático encoraja a experimentação e a inovação, permitindo que os e as discentes desenvolvam novas formas de entender e interpretar o mundo. Eles são motivados a pensar fora das estruturas tradicionais e a questionar pressupostos estabelecidos.

E como a Filosofia pode dar embasamento à esse projeto, visto que existem tantas disciplinas no currículo? Ainda mais se tratando de uma escola de ensino técnico? O trabalho filosófico, depende dessa interlocução, haja vista seus “interesses” serem por natureza constituídos por “metodologias” que, tendo surgido em seu campo de visão, ganharam cidadania também em outros lugares. Daí a noção de filosofia da arte, filosofia da música, filosofia da ciência e assim por diante.

No caso da filosofia, como todo texto filosófico já está marcado pela abertura ao diálogo, ao cruzamento de perspectivas com outras áreas do conhecimento, é necessário que a formação do especialista em filosofia seja contemplada por uma ampliação do espectro do saber. E, por extensão, no contato necessário com outras áreas e seus especialistas, o trabalho filosófico deve consistir em não deixar a filosofia tornar-se um adereço.

Em um currículo rizomático, todas as perspectivas são valorizadas, e os discentes são incentivados a explorar diversas vozes e pontos de vista. Isso reflete a natureza múltipla e diversificada do rizoma. Promove a aprendizagem ativa e participativa, em vez de um modelo de ensino passivo, onde o conhecimento é transmitido de forma unilateral do docente para o discente, a abordagem rizomática

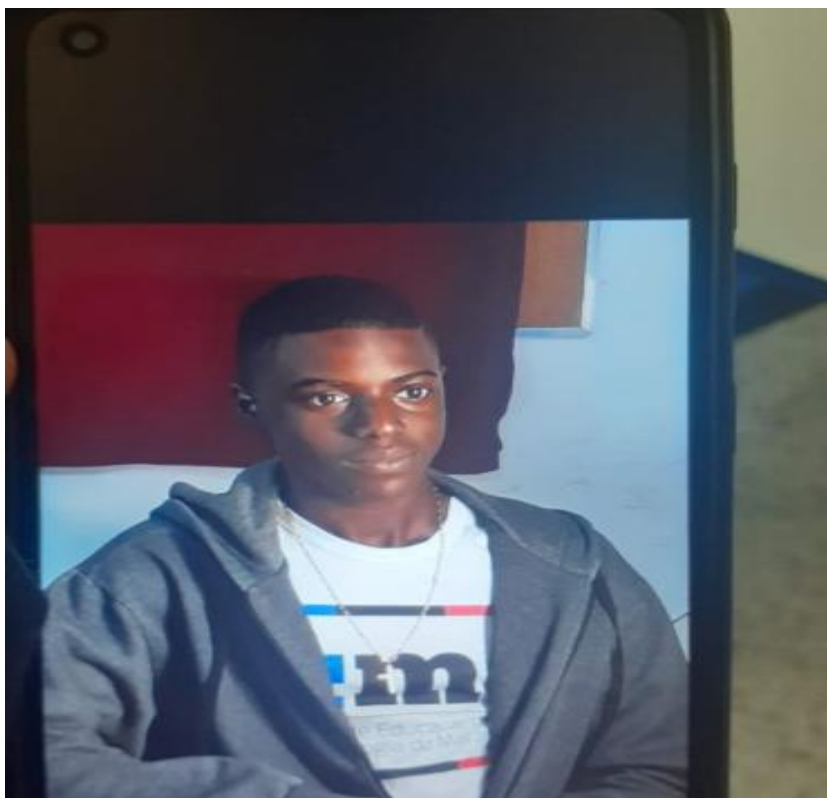
favorece uma aprendizagem ativa e colaborativa. Os e as estudantes são participantes ativos e ativas no processo de construção do conhecimento.

A Disciplina Eletiva “***Escurecendo Fotos: a interpretação da fotografia sob a perspectiva estético e cultural na formação da identidade negra***”, como bem já referimos, foi uma experiência de ensino que discutiu e problematizou fenômenos relativos à identidade negra, existente em fotos, bem como a sua (des)construção e os seus sentidos para o senso comum, ao longo da história, e, também, problematizou como esta questão se apresenta nas mentalidades dos e das estudantes negros, negras e não-negros/as, vislumbrando como estes e estas, como educandos e educandas adolescentes tomam consciência e se compreendem, identitariamente, a partir do estético-cultural que os rodeia.

A SEGUNDA REVELAÇÃO

2 REVELANDO A SEGUNDA FOTO NO STUDIO COM DELEUZE E GUATTARI

Foto 2 – Aluno sendo fotografado na aula da eletiva Escurecendo Fotos



Fonte: Reproduzida pela lente do celular da autora, com permissão (2023)

2.1 Filosofia como Criação de Conceitos

O tema da pedagogia e da educação, embora não estejam, explicitamente, presentes nos escritos de Deleuze e Guattari (2010), merece um enfoque dentro de seus pensamentos, apreender uma filosofia da educação decorrente de sua preocupação com a questão do ensinar e aprender. Fica evidente, quando trilhamos pelas suas aulas de filosofia, o sentimento que se apresenta bem como a lição de que pode, e deve destacar sobre a inquietação deleuzeana com a educação escolar. Deleuze sabe o sentido de uma aula, das mediações nas relações pedagógicas entre o docente/a e o discente/a disso não temos dúvidas. Dos seus cursos depreende uma didática marcada pela clareza e leveza clara que indica um embate positivo com a complexidade de seus livros e escritos. Sendo assim, o desafio que se coloca trilha

da busca de uma filosofia da educação no pensar desse filósofo, está no entendimento, das relações pedagógicas em Deleuze, mesmo que ele não defenda uma pedagogia específica no decorrer de sua obra.

Compreender o ensino e a aprendizagem de filosofia a partir da noção de criação de conceitos, segundo o entendimento de Deleuze e Guattari (2010), é debater o que constitui criar conceitos em filosofia, integrando essa percepção a uma nova imagem do pensamento que percebe a criação de conceitos como o dizer do acontecimento, o sentido incorpóreo causado pelo efeito do encontro dos corpos, assim, dizer o conceito não é dizer o significado das coisas, mas o sentido do encontro entre as coisas.

Ao estabelecer as conexões entre o sentido e o acontecimento com uma nova imagem sobre ensinar e aprender, Deleuze e Guattari (2010) põem em relevo um entendimento, de maneira mais clara nesses vínculos.

O filósofo é o amigo do conceito, ele é conceito em potência. Quer dizer que a filosofia não é mais uma simples arte de formar, de inventar ou de fabricar conceitos, pois os conceitos não são necessariamente forma, achados ou produtos. A filosofia, mais rigorosamente, é a disciplina que consiste em criar conceitos (Deleuze; Guattari, 2010, p. 11).

Para Deleuze e Guattari (2010) a função da filosofia é criar novos conceitos sendo que a competência do filósofo se traduz por uma criação de conceitos, e por ser bom em conceitos, é ele que sabe quais conceitos são viáveis e consistentes. Mas, se “as ciências, as artes, as filosofias são igualmente criadoras” (Deleuze; Guattari, 2010, p. 11) o que distingue as ciências, as artes das filosofias? Ora, a ciência opera por funções e proposições nos sistemas discursivos; a arte por sensações e a filosofia é acontecimento enquanto devir¹. Pois, quanto ao seu entendimento de acontecimento apresenta-o destacando três aspectos, a saber, o que deve ser compreendido, o que deve ser querido, o que deve ser representado no que acontece” (Deleuze, 2015, p. 152).

¹ Para Deleuze (2013, p. 158) o que importa são as relações entre as artes, as ciências e a filosofia e afirma que não há privilégio de uma em relação às outras, isso porque para ele todas as formas de pensamento estão no mesmo nível. “Cada uma delas é criadora. O verdadeiro objeto da ciência é criar funções, o verdadeiro objeto da arte é criar agregados sensíveis e objeto da filosofia, criar conceitos”.

Já no que tange a aproximação com a questão do aprender e o ensinar filosofia, primeiramente há que se definir, no seu pensamento, o que é a Filosofia². Questão essa que tem merecido mergulho reflexivo desde seu “nascimento” no século VI a. C. e que, até hoje, vem sendo reformulada pelos filósofos que se debruçaram com esta inquietação. Deleuze e Guattari, filósofos franceses do século XX, também definiram essa questão na introdução de sua obra, *O que é filosofia?* Porém, inicialmente fazem questão de nos trazer o que não é filosofia:

Vemos ao menos o que a filosofia não é: ela não é contemplação, nem reflexão, nem comunicação, mesmo se ela pôde acreditar ser ora uma, ora outra coisa, em razão da capacidade que toda disciplina tem de engendrar suas próprias ilusões, e de se esconder atrás de uma névoa que ela emite especialmente. Ela não é contemplação, pois as contemplações são as coisas elas mesmas enquanto vistas na criação de seus próprios conceitos. Ela não é reflexão, porque ninguém precisa de filosofia para refletir sobre o que quer que seja: acredita-se dar muito à filosofia fazendo dela a arte da reflexão, mas retira-se tudo dela, pois os matemáticos como tais não esperaram jamais os filósofos para refletir sobre a matemática, nem os artistas sobre a pintura ou a música; dizer que eles se tornam então filósofos é uma brincadeira de mau gosto, já que sua reflexão pertence a sua criação respectiva. E a filosofia não encontra nenhum refúgio último na comunicação, que não trabalha em potência a não ser de opiniões, para criar o “consenso” e não conceito (Deleuze; Guattari, 2010, p. 12-13).

Etimologicamente, filosofia vem do grego e significa amigo ou amante (*philo*) da sabedoria, do saber (*sophia*). O praticante da filosofia não é considerado como um *sophos* (sábio), no sentido de possuir amplos conhecimentos, mas um *philosophos*, por ser capaz de reconhecer a própria ignorância e dispor-se, como amante da sabedoria, a buscar o saber (Gallo, 2000; Kohan, 2000).

Sobre o que é Filosofia retomo a escrita de Deleuze e Guattari: “[...], mas o que é isso que fiz toda a minha vida? [...] Simplesmente chegou a hora, para nós, de perguntar o que é a filosofia. [...] a filosofia é a arte de formar, de inventar, de fabricar conceitos” (Deleuze; Guattari, 2010, p. 7-8). A filosofia segue uma indagação diferenciada: “A questão da filosofia é o ponto singular onde o conceito e a criação se remetem um ao outro” (Deleuze; Guattari, 2010, p. 18). Segue escrevendo o filósofo

² Deleuze e Guattari não estão interessados na etimologia da palavra Filosofia: amor pela sabedoria, experimentado apenas pelo ser humano consciente de sua própria ignorância (sentido original do termo, atribuído ao filósofo grego Pitágoras (VI a.C.). Existe na pergunta dos filósofos franceses, uma busca pelo sentido concreto e prático da palavra.

A força de uma filosofia se mede pelos conceitos que ela cria, ou cujo sentido ela renova, e que impõem um novo recorte às coisas e às ações. Pode acontecer que esses conceitos sejam evocados pelo tempo, carregados de um sentido coletivo conforme às exigências de uma época, e sejam descobertos, criados ou recriados por vários autores ao mesmo tempo (Deleuze, 2017, p. 359).

Porém, o que é conceito? Visto que a filosofia é esse exercício de construir, criar conceito, voltar-se a compreensão desse processo de construção se coloca central para o nosso estudo sobre o ensinar e aprender filosofia numa perspectiva deleuziana. Uma vez que, Deleuze localizará suas hipóteses para deliberar o conceito como alguma coisa que tem seu início a partir do exterior, em uma colisão entre dois corpos causando resultados que não são seres reais como os corpos, mas incorporais. “Não são substantivos ou adjetivos, mas verbos. Não são agentes nem pacientes, mas resultados de ações e paixões, ‘impassíveis’ – impassíveis resultados” (Deleuze, 2015, p.7). Assim asseveram:

Os filósofos não se ocuparam o bastante com a natureza do conceito como realidade filosófica. Eles preferiram considerá-lo como um conhecimento ou uma representação de dados, que se explicam por faculdades capazes de formá-lo (abstração ou generalização) ou de utilizá-los (juízo). Mas, o conceito não é dado, está por criar; não é formado, ele próprio se põe a si mesmo, autopoisição (Deleuze; Guattari, 2010, p.18.).

A noção de conceito não é algo novo que surgiu com Deleuze, o sentido de conceito sempre foi trabalhado na filosofia, existiu uma criação de conceitos, mas,

[...] eles foram usados para determinar o que uma coisa é (essência). Nós, ao contrário, nos interessamos pelas circunstâncias de uma coisa: em que casos, onde e quando, como, etc.? Para nós, o conceito deve dizer o acontecimento, e não mais a essência. Daí a possibilidade de introduzir procedimentos romanesco muito simples em filosofia (Deleuze, 2013, p. 37).

Ao conceber o conceito é um acontecimento, Deleuze (1992) deixa evidente que o conceito, dessa forma, não pode ser confundido com uma proposição, uma vez que “as proposições se definem por sua referência, e a referência não concerne ao Acontecimento, mas a uma relação com o estado de coisas ou de corpos, bem como às condições desta relação”. Pois segue respondendo que: “os conceitos são centros

de vibrações, cada um em si mesmo e uns em relação aos outros. É por isso que tudo ressoa, em lugar de se seguir ou de se corresponder” (Deleuze, 1992, p. 35).

Sendo assim, o conceito não está atrelado à a uma relação de algo como “é”, na medida em que não há uma definição. Ele atua como centro de vibração, em relação com outros conceitos e em relação aos problemas dos quais decorre. Desta feita segundo Deleuze, “um conceito tem sempre a verdade que lhe advém em função das condições de sua criação” (Deleuze; Guattari, 1992, p. 40), pois as condições têm relação aos problemas e o plano no qual é criado.

2.2 Aprender e Ensinar

Considerando que o foco desse estudo trata-se de uma experiência do ensinar e aprender filosofia numa perspectiva deleuziana, a *priori* considero presentificar, nessa escrita breve, referência sobre o Ensino de Filosofia de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/96), que parece explicitar uma perspectiva instrumental para o ensino da filosofia no Ensino Médio: “oferecer os conhecimentos filosóficos necessários ao exercício da cidadania”. Já nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCN) apontam para ao ensino da filosofia referenciadas contexto das habilidades e competências -*Representação e comunicação; Investigação e compreensão e Contextualização sociocultural*-, ou seja, “competências e habilidades a serem desenvolvidas em Filosofia”:

- a) “ler textos filosóficos de modo significativo”;
- b) “ler, de modo filosófico, textos de diferentes estruturas e registros”;
- c) “elaborar por escrito o que foi apropriado de modo reflexivo”;
- d) “debater, tomando posição, defendendo-a argumentativamente e mudando de posição em face de argumentos mais consistentes”;
- e) “articular conhecimentos filosóficos e diferentes conteúdos e modos discursivos nas Ciências Naturais e Humanas, nas Artes e em outras produções culturais”;
- f) “contextualizar conhecimentos filosóficos, tanto no plano de sua origem específica, quanto em outros planos: o pessoal-biográfico; o entorno sócio-político, histórico e cultural; o horizonte da sociedade científico-tecnológica” (Brasil, 2000, p.125); (Gallo, 2012, p.21).

Destacando-se, contudo, a importância de os conteúdos filosóficos serem ministrados com o intuito de dotar os/as estudantes de competências gerais de tal

modo que ele/a possa fazer aprender. Como justificativa, alega as constantes transformações no mundo do trabalho como fator principal, tendo em vista a adaptação dos conteúdos filosóficos às demandas de cada contexto.

Mais do que transmitir conhecimentos, o docente deve promover competências gerais. Ou seja, mais do ensinar, deve “fazer aprender”, uma vez que não se pode prever as modificações que virão a ocorrer em curto espaço de tempo nos mais diversos campos da cultura. O importante, no entanto, não consiste em menosprezar os conteúdos programáticos, e sim reconhecer que os conhecimentos são recursos a serem mobilizados nas mais inéditas e complexas situações reais. Caso contrário, de que adiantariam os saberes acumulados se não se transformassem em condições para serem aplicadas no trabalho, no convívio da família, no lazer, nas mais diversas situações que exijam reconfigurações dos conhecimentos e improvisação no agir? (Brasil, 2002, p. 46).

O ensino de filosofia no ensino médio, conforme as Diretrizes Nacionais Curriculares (DNC), enfatiza a importância de desenvolver a capacidade crítica e reflexiva dos estudantes, integrando o conhecimento histórico da filosofia com a prática do filosofar. O objetivo é formar indivíduos capazes de questionar e analisar criticamente a realidade, utilizando conceitos filosóficos para entender melhor o mundo ao seu redor. As DNC defendem uma abordagem que vai além da mera preparação para exames, promovendo uma formação integral e cidadã (Alves, 2016).

As Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCEM) de 2006 são um marco importante na educação brasileira, especialmente no que diz respeito ao ensino de Filosofia. As OCEM foram desenvolvidas com o objetivo de orientar a prática pedagógica e garantir uma formação integral e crítica dos estudantes. Tendo como principais objetivos para Filosofia: o desenvolvimento do Pensamento Crítico; a Integração de Conhecimentos Históricos e Práticos; a Formação Integral do Estudante; Práticas de Ensino Dinâmicas; Interdisciplinaridade e Implementação e Desafios.

Desde a publicação das OCEM em 2006, o ensino de Filosofia no ensino médio enfrentou desafios, incluindo a necessidade de alinhar o conteúdo curricular com os exames nacionais como o ENEM, e a adaptação às reformas educacionais subsequentes, como a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). As OCEM representam um esforço significativo para fortalecer o papel da Filosofia na formação dos estudantes, destacando a importância de um ensino que vai além da

mera transmissão de conhecimento, buscando transformar a prática educativa em um processo reflexivo e crítico.

A Filosofia, conforme estabelecido pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), tem um papel diferente daquele observado anteriormente nas diretrizes educacionais. A BNCC, aprovada em 2017/2018, enfatiza uma abordagem por competências e habilidades, sendo a Filosofia integrada de maneira transversal aos componentes curriculares de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, ao invés de ser uma disciplina autônoma e obrigatória como nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) (1Library PT - *documents sharing platform*) (SAE Digital, 2018).

A BNCC propõe que os conteúdos filosóficos sejam trabalhados de forma interdisciplinar, integrando-se a projetos e atividades que envolvem outras áreas do conhecimento, como História e Sociologia. Isso visa desenvolver competências gerais, como pensamento crítico, criatividade e habilidades argumentativas, essenciais para a formação cidadã dos estudantes (SAE Digital, 2018).

Portanto, embora a Filosofia ainda esteja presente na BNCC, sua abordagem foi significativamente modificada, refletindo um foco maior em competências gerais e transversais, o que levanta debates sobre a efetividade e a profundidade do ensino filosófico na formação integral dos discentes.

A *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC), implementada em 2017 para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, e em 2018 para o Ensino Médio, reestruturou a maneira como a Filosofia é abordada nas escolas brasileiras. Ao invés de ser uma disciplina autônoma, a Filosofia passou a ser tratada de forma transversal dentro da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Na BNCC, os conteúdos de Filosofia estão diluídos em temas transversais que permeiam várias disciplinas, principalmente na área de Ciências Humanas. Isso significa que conceitos filosóficos devem ser integrados a projetos interdisciplinares e atividades que envolvem História, Geografia, Sociologia, entre outras matérias (SAE Digital, 2018).

A BNCC enfatiza o desenvolvimento de competências gerais e específicas. As competências gerais incluem pensamento crítico e científico, argumentação,

comunicação e cultura digital, e são desenvolvidas através de habilidades específicas que os estudantes devem adquirir ao longo de sua formação (SAE Digital, 2018).

A BNCC exige que os currículos estaduais e municipais sejam adaptados para incorporar essas diretrizes, com a implementação plena esperada até 2020 para o Ensino Médio. Isso inclui a necessidade de consultas públicas regionais e a aprovação dos novos currículos pelos conselhos estaduais de educação. Em resumo, a Filosofia na BNCC está centrada na ideia de uma formação integral e transversal, que busca desenvolver competências gerais através da integração de conteúdos filosóficos em várias disciplinas. No entanto, a abordagem enfrenta desafios significativos relacionados à profundidade do ensino, preparação dos docentes e igualdade educacional.

O *Documento Curricular do Território Maranhense* (DCTM), criado em consonância com a *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC), estrutura o ensino de Filosofia de maneira integrada e adaptada às especificidades culturais e sociais do Maranhão. Adaptando as diretrizes da BNCC ao contexto local, mantendo a Filosofia como parte das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Isso inclui a transversalidade do ensino filosófico, que perpassa diversas disciplinas e projetos interdisciplinares. Enfatiza a importância de considerar as particularidades culturais, históricas e sociais do Maranhão, promovendo uma educação que respeite e valorize a identidade maranhense. A filosofia, dentro desse contexto, é usada para estimular a reflexão crítica sobre questões locais e globais.

Seguindo as orientações da BNCC, o DCTM se foca no desenvolvimento de competências gerais como pensamento crítico, argumentação e ética. As habilidades específicas são trabalhadas para que os estudantes possam compreender e debater temas filosóficos relevantes tanto no âmbito local quanto no global. Há um esforço para capacitar os docentes na aplicação das novas diretrizes, garantindo que estejam preparados para abordar conteúdos filosóficos de maneira integrada e contextualizada. A Filosofia é ensinada por meio de projetos que cruzam diferentes áreas do conhecimento, permitindo uma abordagem mais rica e diversificada dos conteúdos.

Em resumo, o *Documento Curricular do Território Maranhense* busca alinhar-se à BNCC enquanto respeita e valoriza a identidade cultural do estado. A Filosofia é

integrada de maneira transversal, com foco no desenvolvimento de competências e habilidades críticas, embora enfrente desafios na implementação uniforme e na profundidade dos conteúdos abordados.

Para Deleuze e Guattari (1992), há uma possibilidade de instituir outro itinerário para essa relação de ensinar no qual o ponto de partida requer um outro modo de conceber e preparar a maneira de prever todos os passos a serem seguidos, assim como em um ensaio. Por outro lado, há uma impossibilidade de se controlar a aprendizagem, o que se aprende, como normalmente compreendem as teorias pedagógicas modernas que formulam um verdadeiro arsenal de procedimentos metodológicos de ensino-aprendizagem, cada um proclamando sua eficácia e produtividade. Nessa outra constituição de modo de ensinar destaca seu encontro com os conceitos, o que o marcará a sua tarefa da filosofia, pois assim escreveu o filósofo francês, “a grandeza de uma filosofia avalia-se pela natureza dos acontecimentos aos quais seus conceitos nos convocam, ou que ela nos torna capazes de depurar em conceitos” (Deleuze; Guattari, 1992, p. 47)

Na visão de Deleuze (2003), são os docentes e seus signos que despertam o e a estudante para o mundo do conhecimento. O docente e a docente, em sala de aula, podem lançar signos, mas esses signos só podem ser interpretados unicamente pelo (a) estudante, da sua maneira e do seu jeito, totalmente fora da mediação do (a) docente (a), de acordo com sua vivência e da importância que aquilo remete em sua vida. A aprendizagem terá seu momento apropriado, mas não se sabe quando será ou mesmo se isso se dará de acordo com o planejamento do/a docente/a, não há uma receita pronta! Nunca se sabe como uma pessoa aprende; mas, de qualquer forma que aprenda, é sempre por intermédio de signos, e não pela assimilação de conteúdos objetivos.

[...]. Nunca aprendemos alguma coisa nos dicionários que nossos docentes e nossos pais nos emprestam. O signo implica em si a heterogeneidade como relação. Nunca se aprende fazendo como alguém, mas fazendo com alguém, que não tem relação de semelhança com o que se aprende (Deleuze, 2003, p. 21).

Assim, aprender é um exercício de paciência e perseverança, que exige tempo. Esse seria um dos paradoxos de nossos tempos governados pela mentalidade do

tempo acelerado. A filosofia, no entanto, exige tempo, desaceleração, introspecção, na experiência dos encontros.

Aprender diz respeito essencialmente aos signos. Os signos são objeto de um aprendizado temporal, não de um saber abstrato. Aprender é, de início, considerar uma matéria, um objeto, um ser, como se emitissem signos a serem decifrados, interpretados. Não existe aprendiz que não seja “egiptólogo” de alguma coisa. Alguém só se torna marceneiro tornando-se sensível aos signos da madeira, e médico tornando-se sensível aos signos da doença. A vocação é sempre uma predestinação com relação a signos. Tudo que nos ensina alguma coisa emite signos, todo ato de aprender é uma interpretação de signos ou de hieróglifos (Deleuze, 2003, p. 4).

O questionamento que se faz, então, é: como ensinar filosofia em sala de aula, já que não se tem o controle do processo de aprendizagem, o que se aprende, que se faz na incidência com signos, mas não é consciente? No enfrentamento a esta indagação recorro ao escrito de Deleuze sobre o aprender: “[...] ‘aprender’ passa sempre pelo inconsciente, dá-se sempre no inconsciente, estabelecendo, entre a natureza e o espírito, o liame de uma cumplicidade profunda” (Deleuze, 2018, p. 222.). Há que ponderar que, Deleuze preparou as suas aulas de maneira cautelosa, com bastante cuidado, inclusive as chamava de ensaios, como se fossem uma peça de teatro, porque, para ele, sempre haveria encontros que causariam mudanças em alguém. Essa “peça” era apresentada, mesmo sem saber quando e onde, esses “encontros” aconteceriam.

A maneira de Deleuze (2018), preparar as aulas, mostra uma preocupação do filósofo como docente tinha que lecionar para causar uma mudança. Demonstrou “como” deveria fazer para que pudesse possibilitar o encontro entre a filosofia e os/as estudantes, por meio do encontro do “fazer” filosofia do próprio Deleuze. E se o planejamento e o ensino fossem feitos não de maneira individual pelo/a docente/a de Filosofia, mas de maneira inter/transdisciplinar, que assegurasse aos estudantes da educação básica que permitia um espaço para problematizações e debates entre os sujeitos participantes nessa relação de aprendizagem

Como os docentes de filosofia poderiam filosofar para que o aprendiz também fosse despertado para tal, diante de uma situação em que a determinação da cultura só ampliou a deformação profissional daqueles e apenas auxiliou a sufocar uma disposição [...] para pensar o tempo presente, reorientá-lo e oferecer-lhe um outro sentido que potencialize a vida, suplantando os limites

do pensamento metafísico e da cultura que procuram renunciá-la (Pagni, 2014, p. 227).

A proposta deste trabalho é vivenciar experiências de ensinar a partir dessa peça teatral deleuzeana, tão bem preparada, possa ser escrita por várias mãos, integrando conhecimentos gerais e específicos, promovendo uma aprendizagem mais integrada na qual os/as estudantes possam ver sentido cultural e não mero retalhos de saberes justapostos, contribuindo, assim, com a formação técnica profissional para além das necessidades exigidas para o ensino na atualidade. Podendo ocorrer assim o mais importante: o “encontro” (que Deleuze tanto almejou em suas aulas) produzido pelo efeito das questões trabalhadas pela filosofia juntamente com outras disciplinas e dispondo de situações concretas e cotidianas e não só, apenas, no plano ideal.

Aprender vem a ser tão-somente o intermediário entre não saber e saber, a passagem viva de um ao outro. Pode-se dizer que aprender, afinal de contas, é uma tarefa infinita, mas não deixa de ser rejeitada para o lado das circunstâncias e da aquisição, posta para fora da essência supostamente simples do saber como inatismo, elemento a priori ou mesmo ideia reguladora. E, finalmente, a aprendizagem está antes de mais nada, do lado do rato no labirinto, ao passo que o filósofo fora da caverna considera somente o resultado – o saber – para dele extrair os princípios fundamentais (Deleuze, 2018, p. 80).

Segundo Machado³, Deleuze cria conceitos de duas maneiras: extraindo conceitos dos filósofos que ele estudava, trazendo-os para compor sua filosofia bem como os resignificando. Pois, ao apropriar-se de tais conceitos, Deleuze dava um novo sentido a eles. Buscava nos filósofos estudados os conceitos que entram em ressonância, que fazem vizinhança, que tem relação com seu pensamento. Como exemplo, podemos ver o conceito de simulacro⁴ que Deleuze extraiu de Platão, esses conceitos têm ressonâncias, mas não se equivalem porque Deleuze imprime, no conceito, a sua singularidade, a sua assinatura ao criar tal conceito.

A outra maneira que Deleuze utiliza para criar seus conceitos foi desterritorializando-se, ou seja, ele saía do território da filosofia e entrava em outros

³Palestra proferida por Roberto Machado intitulada: Deleuze e a filosofia, na Universidade Federal do Acre em 02 de set. de 2014.

⁴Deleuze (2015) em *Lógica do Sentido* propõe uma perversão do conceito de simulacro refutado por Platão para compor seu rizoma conceitual para fugir do modelo de pensamento fundado no Princípio de Identidade.

territórios como a literatura, o cinema, a matemática, a biologia, a geografia, dentre outros, extraía os conceitos que se conectam, que faz uma conjunção com seu pensamento imprimindo, mais uma vez a sua singularidade aos novos conceitos criados nesse processo de reterritorializar-se. Como conceitos advindos de outros territórios temos: *rizoma*, *cartografia*, *diferença*, dentre outros.

“Rizoma” é um conceito com origens na biologia e na filosofia, com significados distintos em cada contexto. Em botânica, um rizoma é um caule subterrâneo horizontal que cresce paralelamente ao solo. Os rizomas são importantes para a reprodução vegetativa de várias plantas. Na filosofia, especialmente na obra dos filósofos franceses Deleuze e Guattari (1995), o termo “rizoma” é usado como uma metáfora para descrever uma teoria de organização e conhecimento que difere do pensamento linear tradicional.

O rizoma, segundo Deleuze e Guattari (1995), é não-hierárquico e não-linear, contrastando com o modelo de raiz e árvore que representa sistemas centralizados e estruturados. No rizoma, qualquer ponto pode se conectar a qualquer outro ponto, representando uma rede de conexões múltiplas e não hierárquicas. Este conceito é explorado em detalhe no livro “*Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia*” (1995).

O conceito de rizoma em Deleuze e Guattari (1995) é utilizado para descrever sistemas de pensamento, cultura, e sociedade que são mais flexíveis e adaptativos. Eles contrastam isso com a estrutura rígida das ideias que seguem um modelo de raiz, onde existe uma hierarquia clara e um ponto central de origem e controle.

O conceito de rizoma tem sido influente em diversas disciplinas, incluindo estudos culturais, sociologia, teoria literária, e estudos de mídia, oferecendo uma maneira de pensar sobre sistemas complexos e interconectados que desafiam as tradicionais estruturas hierárquicas.

Para Deleuze, a cartografia é frequentemente associada ao conceito de “mapa” ou “*mapa abstrato*”, e é usada como uma metáfora para descrever a multiplicidade e a complexidade do mundo. Em “*Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia*”, propõem a ideia de “*mapas abstratos*” como uma alternativa ao pensamento representacional tradicional. Esses mapas não são uma representação fiel do mundo, mas sim uma exploração das conexões e relações entre diferentes elementos.

Em vez de tentar representar uma realidade estável e objetiva, os *mapas abstratos* enfatizam a multiplicidade, a diferença e a contingência. Eles oferecem uma visão não hierárquica e não linear do mundo, onde diferentes elementos podem se conectar de maneiras imprevistas. Esses mapas são dinâmicos e fluidos, permitindo que novas conexões sejam feitas e novos territórios sejam explorados.

A noção de rizoma, discutida anteriormente, também está intimamente ligada à cartografia em Deleuze e Guattari (1995). O rizoma é um modelo de pensamento não hierárquico, onde qualquer ponto pode se conectar a qualquer outro ponto, criando uma rede de relações complexas. Assim como um mapa abstrato, o rizoma desafia a ideia de uma estrutura fixa e estável, e em vez disso enfatiza a multiplicidade e a fluidez.

Na cartografia deleuziana, o rizoma é uma metáfora para a maneira como os mapas abstratos podem ser construídos e explorados. Eles não seguem uma rota linear ou predefinida, mas são criados através de uma série de conexões e desdobramentos imprevisíveis. A cartografia em Deleuze tem implicações significativas para a filosofia e a teoria crítica. Ela desafia noções tradicionais de representação e conhecimento, e oferece uma abordagem mais dinâmica e contingente.

Os mapas abstratos podem ser usados para explorar uma variedade de questões filosóficas e culturais, incluindo identidade, poder e subjetividade. A ideia de criar mapas abstratos ou rizomáticos pode ser aplicada em uma variedade de formas de expressão artística, incluindo arte visual, literatura e performance.

Em suma, a cartografia em Deleuze é uma ferramenta conceitual poderosa que oferece uma maneira de pensar sobre o mundo que vai além das limitações do pensamento representacional tradicional. Ela convida a explorar as multiplicidades e complexidades do mundo, e a criar novos territórios de pensamento e ação.

Deleuze destaca a complexidade da diferença, que não pode ser reduzida a uma simples oposição entre termos. A diferença é múltipla, fluida e contingente, gerando uma variedade infinita de possibilidades. Em resumo, para Deleuze, a diferença é uma força produtiva que constitui a realidade, gerando multiplicidade e diversidade. Ela desafia as noções tradicionais de identidade e repetição, convidando a pensar de maneira mais aberta e criativa sobre o mundo.

A desterritorialização utilizada por Deleuze aplica-se no conceito de inter/transdisciplinaridade que veremos a seguir, a interconexões e passagens da filosofia com outros contextos, conhecimentos, conteúdos disciplinares, sem perder sua essência e sua singularidade e ao mesmo tempo emergindo uma multiplicidade no conhecimento. A saída da filosofia do seu “território” nada a afeta, visto que ela está inserida em tudo. Principalmente se considerarmos que Platão, filósofo grego, buscava explicar a criação do Universo a partir da geometria, Aristóteles, seu discípulo, é considerado o pai da zoologia, estudando a fundo o reino animal; na geografia temos através do uso da Filosofia grega, o estudo sobre o comportamento dos corpos celestes, como a lua e os eclipses, e as constelações e sua relação para a geolocalização dos viajantes. A filosofia encontra-se no estudo da Arte, em Platão, por exemplo, apresenta uma visão pragmática do papel da arte, enquanto Kant submete à apreciação do objeto artístico à comparação com a beleza da natureza.

Fazer esse deslocamento, aproximação de uma experiência de ensinar inter/transdisciplinar a princípio significa estabelecer, no contexto da interdisciplinaridade, através das práticas escolares, o estabelecimento de interconexões de e entre conhecimentos em uma relação de complementaridade, convergência ou até mesmo de divergência como bem define Morin (2010). Há que ponderar que, pelo caminho da interdisciplinaridade escolar não se pretende criar novas disciplinas ou saberes escolares, mas almejar a articulação dos conhecimentos de várias disciplinas a fim de solucionar um problema concreto ou então problematizar um determinado fenômeno a partir de diferentes pontos de vista.

Já no contexto da transdisciplinaridade, em sua dimensão ontológica a sua concepção de realidade consiste numa organização complexa de uma totalidade aberta, dinâmica, multidimensional e multireferencial. Nessa totalidade aberta e dinâmica co-existem, pelo menos, dois níveis de realidade que são constituídos por leis e lógicas distintas, e, em cada nível de realidade, estão presentes distintos níveis de organização; há também diferentes níveis de percepção.

2.3 (Inter) Transdisciplinaridade como rizoma: experiência de ensinagem na Disciplina Eletiva do “novo” Ensino Médio: uma experiência no IEMA

Os Institutos Estaduais de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IEMAs) são instituições que buscam oferecer uma educação integral e integrada, voltada para a formação cidadã e técnica dos estudantes. Dentro dessa estrutura, as disciplinas eletivas desempenham um papel crucial ao proporcionar aos discentes a oportunidade de escolher áreas de interesse específicas, contribuindo para uma formação mais personalizada e engajada.

As disciplinas eletivas nos IEMAs são projetadas para ampliar e diversificar a experiência educacional dos estudantes, permitindo-lhes explorar tópicos que vão além do currículo obrigatório. Essas disciplinas podem abranger áreas como artes, tecnologia, ciências humanas, ciências naturais, entre outras, promovendo uma educação mais completa e multidisciplinar.

As eletivas interdisciplinares no contexto dos IEMAs podem incluir integração de Ciências e Humanidades: Por exemplo, uma disciplina que explore a "Filosofia da Ciência" pode unir conceitos filosóficos com descobertas científicas, discutindo como as grandes teorias científicas impactam a compreensão filosófica da realidade.

As eletivas transdisciplinares, por sua vez, podem incluir assuntos como *Sustentabilidade e Ética Global*. Uma disciplina que aborde a "Ética e Sustentabilidade" pode transcender fronteiras disciplinares ao integrar estudos ambientais, filosofia, economia e políticas públicas para discutir os desafios globais e as soluções éticas para um desenvolvimento sustentável.

A Eletiva ***Escurecendo Fotos*** foi inspirada na abordagem rizomática pois foi composta de componentes curriculares que explorou fotos, filmes, livros, músicas que refletem e influenciam ideias filosóficas, utilizando análises fotográficas cinematográficas, literárias e debates filosóficos para enriquecer a compreensão de ambos os campos.

No contexto dos IEMAs, as eletivas podem ser desenhadas seguindo a abordagem rizomática de Deleuze para promover conexões não-lineares para incentivar os discentes a fazerem conexões entre diferentes áreas do conhecimento, permitindo uma aprendizagem que não segue uma sequência linear, mas que é rica

em interseções e interações. Estimulando a criatividade para fomentar um ambiente de experimentação onde os discentes podem explorar novas ideias e perspectivas, incentivando a inovação e a originalidade no processo de aprendizagem. Valorizando diversas perspectivas, entre elas, incluindo múltiplas vozes e pontos de vista nas discussões, reconhecendo a riqueza que a diversidade traz para a compreensão e solução de problemas complexos.

As disciplinas eletivas dos IEMAs, quando estruturadas com base nos princípios da interdisciplinaridade e transdisciplinaridade rizomática de Deleuze, podem oferecer uma educação mais rica, diversa e integrada. Essa abordagem não só enriquece o aprendizado dos estudantes, mas também os prepara para pensar de maneira crítica e criativa, equipando-os com as habilidades necessárias para enfrentar os desafios de um mundo em constante transformação.

Como já referenciado na seção anterior referente ao interesse desse estudo na questão do ensinar filosofia, o campo para experimentar um outro modo de prática de ensino será: O Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IEMA), no contexto do componente curricular da Disciplina Eletiva, que no seu caráter já impõem um deslocamento para o diálogo com outros territórios disciplinar, ou seja, exige que a prática do ensinar caminhe na *inter*⁵/*transdisciplinaridade*⁶. Pois, conforme explicita a matriz curricular a oferta de Disciplinas Eletivas, objetiva-se que o estudante aprofunde conceitos ao longo do Ensino Médio, bem como diversifique e amplie o seu repertório de conhecimentos, considerando as diversas áreas de produção humana.

O desenho curricular proposto para o Ensino Médio, e que está assentado, inicialmente no art. 26 da LDB nº 9.394/96, indica para uma construção de itinerário que contemple duas partes: “uma voltada para a formação básica, chamada de Base Nacional Comum e outra, denominada de Parte Diversificada.” (Carneiro, 2018, p. 321). Há que fazer a ressalva que, não se trata de blocos, partes, separados com

⁵Segundo Morin (1999), essa fragmentação, quase sempre atribuída ao ideal moderno de fundamentação de um conhecimento seguro, teria em Descartes um de seus principais arautos. Morin, em cuja obra se encontram preocupações constantes sobre o problema disciplinar, concebe que a filosofia cartesiana teria estabelecido uma das etapas fundamentais para a fragmentação dos saberes. Além da separação, princípio formulado no interior do método cartesiano, haveria outros três princípios: ordem, redução e a validade absoluta da lógica clássica.

⁶Princípio teórico que busca uma intercomunicação entre as disciplinas, tratando efetivamente de um tema comum (transversal). Ou seja, na transdisciplinaridade não existem fronteiras entre as disciplinas.

disciplinas fechadas em cada uma dessas partes, porém a parte diversificada “enriquece e complementa a base nacional comum” (Carneiro, 2018, p. 321). As eletivas do IEMA, entram justamente nesta parte diversificada do currículo.

Visto essa necessidade, frente ao caráter do desenho do componente curricular das eletivas do IEMA, que tem como Plano de Inovação: “A necessidade de interdisciplinaridade entre a Base Técnica e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)”, alinhada à preocupação com o ensino-aprendizagem em sala de aula, o itinerário da realização das eletivas passa, necessariamente, por reunir docentes/as de áreas disciplinares distintas no desafio de juntar conhecimentos em perspectiva de planejamentos *inter/transdisciplinares* ao longo do ano. Com vista a integrar o contexto educacional, político, social, formativo com o conhecimento acadêmico e com o saber de experiência também formativos, numa relação interdisciplinar e transversal.

Mediante ao desenho curricular dessa instituição de formação tecnologia cabe nesse estudo também indagar: Qual a necessidade da Filosofia no IEMA? E como esse ensino tem figurado na Disciplina Eletiva? A priori registro que é de delonga data a presença do ensino de filosofia na escola da educação básica do Maranhão, remete aos meados do século XX. Tem-se que nas escolas maranhenses:

O aprimoramento da passagem do senso comum à consciência crítica constitui um dos fatores que justifica o conhecimento filosófico, podendo configurar-se também como uma das razões que comprova a necessidade de ensinar conteúdos de Filosofia na escola, a partir das séries iniciais da Educação Básica, reafirmando o pressuposto de que o ensino deve contribuir com a formação da consciência crítica do discente, desconstruindo as formas de opressão e de dominação que se manifestam nas relações de convivências sociais, seja de forma explícita ou simbólica (Maranhão, 2017, p. 39-40).

As complexidades do mundo contemporâneo têm demanda a escola a repensar o seu modo de ensinar frente aos desafios a ela imposta, dentre as quais o enfrentamento da forma fragmentada de perceber a realidade e o conhecimento. A interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade têm sido colocadas com uma das formas encontradas para anular esse modo de ensinar da fragmentação, uma vez que a transdisciplinaridade potencializa a criação de possibilidade de comunicação entre as

ciências, pois os aspectos interdisciplinar e transdisciplinar nos remetem a ideia de pensar o conhecimento em forma de *rede*.

Pensar o conhecimento em forma de *rede* significa pensar o conhecimento em um contexto integrado, sistêmico, diante de uma realidade complexa, em que tudo está conectado com tudo, com implicações significativas para a ideia de sociedade, em que a sociedade também deve ser pensada em forma de rede, ou seja, pensar a sociedade enquanto uma imagem complexa, para além de um aglomerado de indivíduos independentes, mas como um contexto integrado, sistêmico, que se constitui de muitos elementos (nós) e relações entre esses nós.

Nas escolas de ensino médio-técnico a disciplinaridade enfrenta muitos obstáculos a serem resolvidos, pois para que os/as estudantes percebam as relações entre os diferentes saberes é necessário que a interdisciplinaridade frequente o hábitos das práticas do ensinar dos/as docentes/as num religar de saberes, considerando os aspecto da disciplinas eletivas, aposta-se nessa potência com vista a um maior alcance numa prática do ensinar em rede fazendo a religação da teoria com a prática através da *inter/transdisciplinaridade*. Um olhar interdisciplinar sobre a realidade permite que se entenda melhor a relação entre seu todo e as partes que a constituem.

A interdisciplinaridade é um termo usado para se referir na integração em diferentes áreas do saber, ou seja, tem como proposta o diálogo entre as disciplinas, além de preponderar o sistema educacional existente. A interdisciplinaridade pressupõe mais que a interação entre duas ou mais disciplinas, ela pretende superar a fragmentação do conhecimento e, para tanto, necessita de uma visão de conjunto para que se estabeleça coerência na articulação dos conhecimentos (Lück, 1994, p. 60).

O fenômeno da hiperespecialização faz com que um verdadeiro mosaico de objetos, cerrados, fechados, disciplinares não possam se comunicar uns com os outros [...] nessa especialização produz-se outro fenômeno, que é a fragmentação [...], que leva à perda de visão da realidade como um todo complexo (Morin, 2000, p. 23).

Por muito tempo o processo de *ensinagem*⁷ esteve atrelado à educação fragmentada, reducionista e disjuntiva. Separavam-se os conhecimentos prévios dos/as estudantes, do saber construído historicamente, os componentes curriculares eram compreendidos como universos fechados em si mesmos, sem nenhuma forma de diálogo e, ao fim, os/as aprendizes se depararam com o cenário *hiperespecializado*⁸. Morin (2011) destaca que a hiperespecialização impossibilita tanto a percepção do todo (uma vez que a fragmenta em parcelas) como do essencial (visto que a dissolve). Ademais, incapacita tratar, de modo adequado, os problemas particulares, uma vez que só podem ser compreendidos em seu contexto.

Conforme apreende dos documentos da política educacional, os PCN, (Brasil 2000; 2002) deparamos com a indicação para um modo de ensinagem ancorada em práticas da interdisciplinaridade. Pois, a “interdisciplinaridade vem sendo uma forte tendência em diferentes áreas com o propósito de discutir e até mesmo solucionar problemas que atingem a humanidade, sejam eles de natureza política, econômica, social, científica, ambiental, tecnológica ou educativa”. Sendo assim, o processo de interconexão entre disciplinas, seria vinculado a uma junção dos conhecimentos que ajudariam o/a estudante no seu entendimento na constituição de saberes em rede com vista a leituras de mundo na dimensão holística.

Já, no caminho da *prática da transdisciplinaridade*, abre-se a trilha para os territórios também extra-muro escolar na medida que potencializa a valorização dos saberes dos estudantes adquiridos nos espaços de educação não formal e que devem estar presentes na sala de aula nesse diálogo com o conhecimento curricular e como estratégia de ensinagem, outra prática de ensinagem. Ela é sinônimo de complexidade, onde estimula a compreensão da natureza e da realidade, possibilitando uma visão ampliada do modo de se produzir o conhecimento, articulando diversas disciplinas (Almeida Filho, 1997, p. 18).

⁷ Conforme Pimenta e Anastasiou (2014), a ensinagem se refere a toda forma de compartilhar conhecimentos onde os processos de ensino, aprendizagem e avaliação são intrínsecos e interdependentes.

⁸ Segundo Morin, “[...] o fenômeno da hiperespecialização faz com que um verdadeiro mosaico [...] de objetos, cerrados, fechados, disciplinares não possam se comunicar uns com os outros [...] nessa especialização produz-se outro fenômeno, que é a fragmentação [...], que leva à perda de visão da realidade como um todo complexo (Morin, 2000, p. 23).

Um modo de ensinagem pelas trilhas da abre o leque para muitas e variadas conexões das disciplinas, certo de que se apresenta como um novo paradigma para as ciências da educação bem como para outras áreas, tem na sua complexidade, estímulo a compreensão da natureza e da realidade possibilitando uma visão ampliada de produção e articulação de conhecimento.

Corroboro aqui a problemática da fragmentação das disciplinas e dos currículos, tornando cada vez mais difícil a interdisciplinaridade na escola. Esta pesquisa traz o questionamento sobre a necessidade do desenvolvimento dos saberes na docência e da necessidade do/a docente/a estar aberto à novas estratégias que possibilitem a troca de conhecimento na dimensão da *(inter)/transdisciplinaridade*, para que haja a escuta e a abertura para experiências inovadoras. Sendo assim, questiona-se: como a Filosofia, em um contexto de uma escola de ensino técnico pode dar embasamento a essa experiência de ensinagem, visto que existem tantas disciplinas no desenho do currículo?

Conforme Lima (2017), ainda é necessário destacar alguns outros desafios que se fazem presente no ensino de filosofia e em uma prática interdisciplinar:

[...] primeiro desafio: integração entre os docentes e seus pares entre docentes e estudantes; entre conteúdos e metodologias das disciplinas; entre a formação recebida e a execução das funções; entre saberes das diversas áreas do conhecimento.

O segundo desafio [...] trata-se da formação específica dos docentes na sua área de atuação, de modo que tenham condições de redimensionar sua prática pedagógica frente às propostas para realizar um trabalho integrado [...]. O terceiro desafio diz respeito à integração dos estudantes como participantes ativos no planejamento das atividades. Para tanto, é necessário abrir espaços para que eles expressem as suas expectativas quanto aos conteúdos, projetos e metodologia. O quarto desafio [...] trata-se de superar o formato de distribuição de carga horária na rede estadual de ensino, que não considera o planejamento e a execução de projetos interdisciplinares [...]. Além desses desafios, penso que o maior deles é a construção coletiva de estratégias metodológicas que contemplem a participação dos estudantes, o envolvimento de outros saberes e docentes, bem como a inserção dos conhecimentos filosóficos nas práticas integralizadoras à luz da interdisciplinaridade (Lima, 2017, p.71-72).

Há que destacar que, em um trabalho filosófico, no âmbito do ensino, impõem a necessidade dessa interlocução, um diálogo *inter/transdisciplinar*, haja vista os seus “interesses” serem por natureza constituídos por “metodologias” que, tendo surgido em seu campo epistemológico, ganharam “cidadania”, desdobramento em outras

áreas do conhecimento, com as adjetivações, como por exemplo, de: filosofia da arte, filosofia da música, filosofia da ciência e assim por diante.

No caso da filosofia, como todo texto filosófico já está marcado pela abertura ao diálogo, ao cruzamento de perspectivas com outras áreas do conhecimento, é necessário que a formação do especialista em filosofia seja contemplada por uma ampliação do espectro do saber, sobretudo do saber ensinar- *saber da docência*⁹. E, por extensão, no contato necessário com outras áreas e seus especialistas, pois o trabalho filosófico deve sempre estar atento a não tornar, nesse diálogo com outras áreas epistêmicas, a filosofia um adereço.

A interdisciplinaridade deve ir além da mera justaposição de disciplinas e, ao mesmo tempo, evitar a diluição delas em generalidades. De fato, será principalmente na possibilidade de relacionar as disciplinas em atividades ou projetos de estudo, pesquisa e ação, que a interdisciplinaridade poderá ser uma prática pedagógica e didática adequada aos objetivos do Ensino Médio. O conceito de interdisciplinaridade fica mais claro quando se considera o fato trivial de que todo conhecimento mantém um diálogo permanente com outros conhecimentos, que pode ser de questionamento, de confirmação, de complementação, de negação, de ampliação, de iluminação de aspectos não distinguidos (Brasil, 2002, p. 75)

Aproximando Deleuze e Guattari (1995), dessa interconexão *inter/transdisciplinar*, a lógica essencial da *árvore como metáfora do conhecimento*¹⁰ que constantemente remeter-se a um elemento conceitual, classificatório e reducionista desse conhecimento, para os filósofos, contrapondo a essa ideia, apresenta o contraponto, a alternativa à metáfora da árvore, no campo de produção do conhecimento, com a *noção de rizoma*¹¹. O conceito de rizoma surge, assim, em oposição à forma segmentada de se conceber a realidade, bem como ao modo positivista de se construir conhecimento. Assim como a própria concepção de

⁹ Segundo Tardif (1999), os saberes docentes são aqueles adquiridos para o ou no trabalho e mobilizados tendo em vista uma tarefa ligada ao ensino e ao universo de trabalho do professor, exigindo da atividade docente uma reflexão prática.

¹⁰ O paradigma arbóreo implica uma hierarquização do saber, como forma de mediatizar e regular o fluxo de informações pelos caminhos internos da árvore do conhecimento.

¹¹ O termo rizoma aparece pela primeira vez no texto "*Rhizome*", sendo posteriormente publicado como capítulo inicial de *Mil Platôs* (1980), a partir do qual se tornou mais conhecido. Refere-se a uma forma de compreensão da vida - no sentido mais amplo - como um sistema de conexões, sem início e nem fim, permeado por linhas, estratos, intensidades e segmentaridades. Como explicitado anteriormente, a ideia imagem de rizoma é oriunda da botânica e consiste em uma haste subterrânea com ramificações em todos os sentidos, como os bulbos e os tubérculos. De forma antitética tem-se a árvore, com o caule e ramificações que se desdobram desse eixo central (Deleuze; Guattari, 1995).

indivíduo é uma ideia segmentada, que prima pela dicotomia entre sujeito e objeto. Somos segmentarizados por todos os lados e em todas as direções. O homem é um animal segmentário. A segmentaridade pertence a todos os estratos que nos compõe. *Habitar, circular, trabalhar, brincar*: o vivido é segmentarizado espacialmente e socialmente. A casa é segmentarizada conforme a destinação de seus cômodos; as ruas, conforme a ordem da cidade; a fábrica, conforme a natureza dos trabalhos e das operações (Deleuze Guattari, 1995).

Esta ideia de aprendizagem é algo desafiador para aqueles que vivenciam uma imagem de educação da reconhecimento. Por exemplo, o ensino de ciência é fomentado por uma aprendizagem dogmática; neste ensino apresenta-se, de maneira acentuada, uma prática pedagógica da identidade, enciclopédica, da compartimentalização dos saberes e da segmentaridade. O resultado é um currículo que tem promovido um saber estruturante, centralizado, que solicita dos fazeres escolares a ideia de que o ensinar e o aprender estão associados a uma naturalização do conhecimento, desprovidos de problematização, resultando em um saber reprodutivo e mecanicista (Brito; Ramos, 2014, p. 194).

Segundo Gallo (2008), o conhecimento é colocado, classicamente, sob a metáfora da árvore. O modelo arborescente é a estrutura de partida do conhecimento, inclusive no sentido precisamente cartesiano. Descartes¹² utiliza a imagem da árvore para descrever o todo ou a totalidade do conhecimento. São identificadas as raízes, ou seja, a origem do tronco, e, portanto, do próprio conhecimento. Por se erguer sobre premissas irrefutáveis, o tronco precisa ser firme, pois se ramificam todas as áreas do conhecimento, representadas pelos os galhos. E, assim, emerge a problemática dessa metáfora, demonstrando como o processo arborescente do conhecimento conduz da raiz ao galho, às especializações do conhecimento.

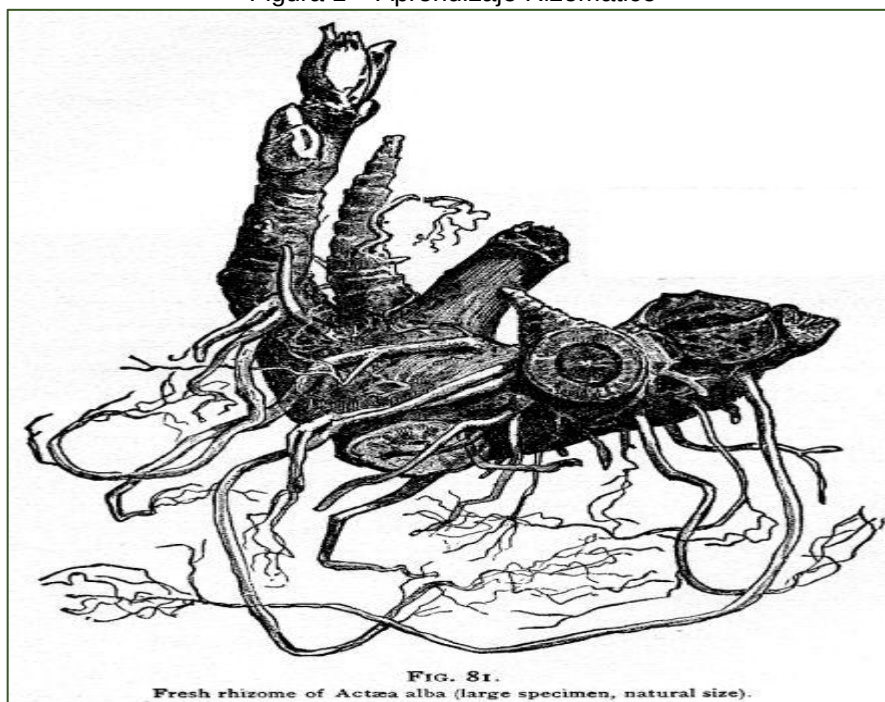
Na obra de Deleuze e Guattari *Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia*¹³, eles fazem um giro dessa/sobre *concepção arbórea do conhecimento* uma vez que se trata das multiplicidades e das estratificações, ao colocar em relevo o conceito de rizoma.

¹² Ao ler o prefácio da obra "Princípios da Filosofia", escrito em 1644, logo se percebe a definição de conhecimento (filosofia) escrita por René Descartes (1596 - 1650), a qual ele afirma se assemelhar a uma árvore.

¹³ Publicado em 1980, na França, *Mil platôs – Capitalismo e esquizofrenia*, de Gilles Deleuze e Félix Guattari, propõe uma revisão das estruturas de pensamento a partir da Terra, e abre novas perspectivas para a concepção do ser humano, do capitalismo, do Estado e dos modos de vida em sociedade.

Rizoma é o primeiro conceito apresentado como uma introdução às questões mais fundamentais. Este conceito, cunhado por Deleuze e Guattari (2000), apresenta como resposta à *metáfora da árvore* que se vai bifurcando e que representa a lógica clássica e os procedimentos binários e dicotômicos. Advindo da botânica, o conceito caracteriza-se de sistemas de formações aéreas, ligadas à parte subterrânea de plantas flexíveis, ou seja, as que dão brotos e raízes *adventícias*¹⁴ na sua parte inferior. Assim, esses dois teóricos, apresentam uma descrição de rizoma, recorrendo à imagem de bulbos e tubérculos de múltiplas ramificações. Com isso constitui um modelo semântico para designar o oposto às concepções de árvore, com hierarquia, centro e ordem de significação.

Figura 1 – Aprendizaje Rizomatico



Fonte: Innovating Pedagogy (2013)

A ideia de rizoma tem o predomínio do descentramento em relação ao modelo predominante de pensamento: o da árvore. Enquanto o rizoma se opõe a árvore, no que se refere a impossibilidade de ligações diretas como prevalece no paradigma arbóreo, uma vez que, toda ligação desta concepção, necessita de passar pelo tronco,

¹⁴ No sentido etimológico: inesperado; casual. Na BOTÂNICA diz-se de um órgão vegetal que se desenvolve fora da zona própria ou habitual. Na FILOSOFIA diz-se de uma ideia que é proveniente dos sentidos.

ou seja, toda associação é determinada por um centro. Segundo os filósofos, a existência de centros supõe hierarquias, onde o eixo de suporte, ou uma estrutura sobre codificadora, decalca o que já está dado, até por que a lógica da árvore é, portanto, a lógica do mesmo, “toda lógica da árvore é uma lógica do decalque e da reprodução. [...] A árvore articula e hierarquiza os decalques, os decalques são como folhas da árvore” (Deleuze; Guattari, 2000, p.21).

No paradigma arbóreo, sempre uma unidade superior determina as conexões – estabelecendo-as previamente e dando seu significado. Enquanto que o rizoma, pode ser quebrado “em um lugar qualquer, e também retoma segundo uma ou outra de suas linhas e segundo outras linhas” (Deleuze; Guattari, 2000, p. 18). Segue ponderando que não se justifica então, ao contrário da árvore, o assentamento em uma estrutura básica ou em um modelo gerativo. O rizoma é “estranho a qualquer ideia de eixo genético ou de estrutura profunda” (Deleuze; Guattari, 2000, p. 21).

Sendo assim, o rizoma, diferente da árvore, não se hierarquiza, como não envolve significação prévia e nem pode ser reduzido a uma unidade. O rizoma é sempre múltiplo, e só atua em função de seu agenciamento com outro rizoma, pode ser acessado em múltiplos pontos, segundo sua cartografia. O rizoma é devir, pois “não tem começo nem fim, mas sempre um meio pelo qual ele cresce e transborda” (Deleuze; Guattari, 2000, p. 32).

Neste primeiro platô, Deleuze e Guattari (2000) adquirem da botânica duas formas diferentes de organização da multiplicidade, que é um dos princípios do rizoma no qual possibilita a crítica a concepção de conhecimento arbóreo.

O tronco da ‘árvore do saber’ seria a própria Filosofia, que originalmente reuniria em seu seio a totalidade do conhecimento; com o crescimento progressivo da árvore, adubada intensamente pela curiosidade e pela sede de saber própria do ser humano, ela começa a desenvolver os galhos das mais diversas ‘especializações’ que, embora mantenham suas estreitas ligações com o tronco – nutrem-se de sua seiva e a ele devolvem a energia conseguida pela fotossíntese das folhas em suas extremidades, num processo de mútua alimentação/fecundação – apontam para as mais diversas direções, não guardando entre si outras ligações que não sejam o tronco comum, que não seja a ligação história de sua genealogia. Para ser mais preciso, as ciências relacionam-se todas com seu ‘tronco comum’ – pelo menos no aspecto formal e potencialmente -, embora não consigam, no contexto desse paradigma, relacionar-se entre si (Gallo, 2008, p.73).

Compreendendo o conhecimento como rizoma e não como árvore, as disciplinas já não seriam gavetas que não se comunicam, mas tenderiam a soar como linhas, trilhas que se misturam, teia de possibilidades, multiplicidade de nós, de conexões, de interconexões. Nessa trilha compreensiva do conceito de rizoma, requer, *a priori*, a apreensão e demarcação das características ou princípios que cerca essas categorias – *conexão, heterogeneidade e multiplicidade, cartografia e a decalcomania*.

Os dois primeiros remetem à ideia de que, em um sistema rizomático, todos os pontos podem ser conectados, sem uma referência hierárquica ou central (*princípio da conexão*). A esse princípio, associa-se o de *heterogeneidade*. Essa característica deriva da noção de uma realidade complexa, em que “diferentes estatutos de estado de coisas” coexistem em movimento, formando conexões diversas e múltiplas. Sendo assim, não se pode pensar em uma *coisa ou outra*, mas uma *coisa e outra*. Um exemplo desses *agenciamentos múltiplos* dá-se na análise da língua, que não se limita ao que se diz e aos seus significados expressos, mas traz consigo, conforme os autores, “[...] modos de agenciamento e tipos de poder sociais particulares” (Deleuze; Guattari, 1995, p. 14).

O terceiro princípio consiste na *multiplicidade*. Esse princípio está, também, diretamente relacionado aos anteriores, refere-se ao abandono do pensamento dicotômico, que determina a separação binária entre polos como bem e mal, objeto e sujeito, homem e mulher. Já o quarto princípio é o de *ruptura* assignificante, que remete justamente à impossibilidade de uma ruptura definitiva de um rizoma. A *cartografia* e a *decalcomania* são os dois últimos princípios desse sistema rizomático.

Como bem já sinalizamos, o rizoma opõe-se à ideia de uma árvore, com um eixo central. Considerando que o modelo da árvore raiz é “decalque”, reprodução ao infinito, o rizoma é “mapa”, “[...] voltado para uma experimentação ancorada no real”, aberto, desmontável, reversível, sujeito a modificações permanentes, sempre com múltiplas entradas, ao contrário do decalque, que “[...] volta sempre ‘ao mesmo’” (Deleuze; Guattari, 1995, p. 17-22). Tomando o rizoma como mapa, nada melhor do que a cartografia para expressá-lo.

Na perspectiva da árvore não se tem o estímulo e nem mesmo permite o diálogo, o rizoma, ao contrário, em sua promiscuidade, no sentido de mistura confusa,

desordenada, estimula os encontros e as conjunções. Mas se a imagem da árvore implica num sistema fechado e unitário, a imagem do rizoma, por sua vez, implica num sistema aberto e múltiplo, como já referido, que contempla não um percurso, mas inúmeros percursos. E sempre com pontos de partida e pontos de chegada distintos. Esse caráter do rizoma não inviabiliza encontros, mas, ao contrário, os possibilita, os promove, os estimula.

Gallo (2000, p. 30), apoiando-se em Deleuze e Guattari, expressa a metáfora do rizoma como “inúmeras linhas fibrosas (...), que se entrelaçam e se engalfinham formando um conjunto complexo, no qual os elementos remetem necessariamente uns aos outros e mesmo para fora do próprio conjunto”. Afirma ainda que “no rizoma são múltiplas as linhas de fuga e, portanto, múltiplas possibilidades de conexões, aproximações, cortes, percepções etc.” (Gallo, 2000, p. 32).

Assim, podem-se criar fluxos de compreensão, concepções e produções que tomam qualquer direção, sem nenhuma hierarquia definida antecipadamente. “O rizoma conecta um ponto qualquer com outro ponto qualquer e cada um de seus traços não remete necessariamente a traços da mesma natureza; ele põe em jogo regimes de signos muito diferentes, inclusive estados de não signos” (Deleuze; Guattari, 1995, p. 32).

O conceito de rizoma foi proposto como ponto de partida para se pensar as multiplicidades por elas mesmas, visto que o fundamento do rizoma é a própria multiplicidade. “A multiplicidade não deve designar uma combinação de múltiplo e uno, mas, pelo contrário, uma organização própria do múltiplo como tal, que de modo nenhum tem necessidade da unidade para formar um sistema” (Deleuze, 2018, p. 303).

Então, considerando a concepção rizomática como possibilidades para um giro inovador nas constituições de outras práticas de ensinagem, ousamos nesse estudo sobre ensinar e aprender aproximar e caracterizar o conceito de *inter/transdisciplinaridade* como rizoma. Como bem já referimos, Rizoma é um conceito utilizado por Deleuze e Guattari (1995), nas ciências humanas, a partir de uma apropriação de um conceito da Botânica, área da Biologia que estuda as plantas. Nessa área, rizoma refere-se a um tipo de caule que algumas plantas verdes possuem que cresce horizontalmente. Esses autores apropriaram-se desse conceito para

explicitar fenômenos sociais nos quais não se determina um começo ou fim; os fenômenos estão sempre no meio, imbuídos de outros fenômenos, em *intermezzo*¹⁵, sem uma causa definida ou consequência preestabelecida.

Assim como uma aula *inter/transdisciplinar*, o rizoma é uma força, que abre a um horizonte de indomável arborescência – e, neste processo, a singularidade unifica-se cada vez mais. Ao mesmo tempo, na riqueza desta produção de singularidades, o contexto de vida apresenta-se como um conjunto de inter-relações, unidade e multiplicidade, conexões e heterogeneidade, rupturas e linhas de fuga se invertem segundo uma cartografia incessantemente renovada, formando sempre novos sistemas, não auto-centrados mas em expansão.

O conceito rizoma funciona como a porta de entrada ao pensamento deleuze-guattariano, porta está, cujo local de aparição é variável, indeterminado, vagamente dado a uma porta pela qual entramos e caminhamos a qualquer lugar destes platôs: qualquer ponto de um rizoma pode ser conectado a qualquer outro e deve sê-lo. O rizoma “[...] é feito de direções móveis, sem início nem fim, mas apenas um meio, por onde ele cresce e transborda, sem remeter a uma unidade ou dela derivar” (Pelbart, 2003, p. 216).

Diante dessa outra forma de conceber o conhecimento, no contexto da educação profissional técnica integrada ao ensino médio no Brasil, um dos grandes desafios encontrados nessa modalidade de ensino é o cuidado “para não criar um currículo composto por acréscimos de disciplinas técnicas à grade do ensino médio, o que seria contrário ao objetivo de promover uma compreensão global do conhecimento e a promoção da interdisciplinaridade” (Amaral; David, 2013, p.6).

A “rizomatização” das disciplinas passa por reunir docentes dos componentes da BNCC e Base Técnica para planejamentos práticas de ensinagem *inter/transdisciplinares* ao longo do ano. Integrar o contexto educacional, político, social, formativo com o conhecimento acadêmico e com o saber de experiência também formativos, numa relação interdisciplinar e transversal. Assim ocorrem, ou tem que ocorrer nas Disciplinas Eletivas do IEMA, que contribuem para transformar a realidade do ensino médio-técnico e suas singularidades.

¹⁵ Pequena representação dramática, ou, mais frequentemente, peça musical executada no intervalo entre dois atos de uma peça teatral ou ópera; entreato, intermédio.

Não é mais possível ou necessária a fixação de fronteiras separando saberes e atores, onde se inclui a dimensão do “fora” das organizações ou formas instituídas, onde se atravessam diferentes semióticas (significantes e não significantes), onde o grupo experimenta sua dimensão de coletivo. A dimensão de coletivo extrapola as fronteiras preestabelecidas na divisão das disciplinas (o que é desse saber e não de outro) e dos participantes da pesquisa (esse é pesquisador, aquele é pesquisado; esse é cego, aquele é vidente; esse é usuário, aquele é trabalhador do SUS; esse é discente, aquele é docente), funcionando como zona de indiscernibilidade que não pertence exclusivamente a nenhum dos domínios específicos ou grupos de interesse implicados na pesquisa, mas diz respeito à complexidade da realidade investigada (Kastrup, 2008, p.266).

Alguns autores, como Santos Filho (1992), Morin (1999, 2000), Gallo (2000), Pombo (2005), têm contribuído com instigantes reflexões a respeito das perspectivas interdisciplinar e rizomática no ensino, mostrando que a organização curricular disciplinar, compartimentalizada, estanque, reflete e traz as marcas da divisão histórica das atividades humanas no mundo do trabalho, imposta pelo modelo econômico à maioria da população. No rizoma são múltiplas as linhas de fuga e, portanto, múltiplas possibilidades de conexões, aproximações, cortes, percepções etc.

Assim, podemos afirmar que a *inter/transdisciplinaridade* da eletiva que está proposta na Disciplina Eletiva do IEMA neste ano de 2023 cuja temática é “**Escurecendo Fotos: a interpretação da fotografia sob a perspectiva estético e cultural na formação da identidade negra**”, que visa pautar e discutir sob múltiplas perspectivas a questão da estética negra na constituição da subjetivação da pessoa negra. Busca não apenas a mera agregação de diferentes disciplinas ou conhecimentos, mais, também, a articulação de conhecimentos dos diferentes territórios de conhecimentos que se reúnem e interagem, como possibilidade de a construção de conceitos e novos conhecimentos sobre a questão racial, ou seja, distintos dos primeiros. Assim, promove transformações nas relações entre sujeitos, e entre sujeitos e conhecimentos, considerando as inúmeras dimensões e as diversas referências, perseguindo uma leitura ampla dos conhecimentos e do mundo.

Aposta na interlocução, na relação dialógica e na relação rizomática, entre sujeitos (as) com competências em diferentes campos do saber, para superar as maneiras fragmentadas dos processos de trabalho, de produção de ciência, do modo

de *ensinagem*, recuperando o caráter dialético da realidade social, que é “ao mesmo tempo una e diversa na natureza intersubjetiva de sua apreensão” (Frigotto, 1995, p. 27), atentando para as múltiplas determinações que constituem o conhecimento.

Não se trata somente de justaposição, mas de comunicação. O interesse se dirige para os confins e as confrontações mútuas entre as disciplinas; trata-se de um conhecimento dos limites ou de um conhecimento nos limites, instituindo entre os diversos ocupantes do espaço mental um regime de copropriedade, que fundamenta a possibilidade de um diálogo entre os interessados. (Gusdorf, 1995, p. 15).

Trazer a transdisciplinaridade na Disciplina Eletiva “***Escurecendo Fotos: a interpretação da fotografia sob a perspectiva estético e cultural na formação da identidade negra***” ocorre por meio do planejamento integrado, participação da comunidade escolar e valorização dos conhecimentos prévios dos estudantes. O uso de temas geradores¹⁶ transdisciplinares possibilitou que os(as) docentes(as) planejassem de modo integrado. A *ensinagem* significativa ocorre quando o estudante é parte ativa do processo educacional. O papel do(a) docente(a), diante desse contexto, também tem que ser ressignificado. Ele(a), primeiro, precisa pensar de forma transdisciplinar para, então, planejar. Isso requer uma nova postura que está diretamente ligada às formações pedagógicas e ao melhor aproveitamento de momentos colaborativos entre os profissionais da equipe escolar. Dessa forma, o planejamento integrado precisa da utilização de processos criativos, assim como, de instrumentais pedagógicos integradores, *brainstorming* e demais ferramentas e recursos de planejamento.

A interdisciplinaridade traz uma interpretação da multidisciplinaridade¹⁷, pluridisciplinaridade¹⁸ e transdisciplinaridade, pois todas estas possuem um contexto que possibilita entender a divisão dos estudos científicos em 16 áreas do

¹⁶ Temas geradores são temas que proporcionam a geração de outros temas relacionados entre si, e que tecem as relações entre um indivíduo ou grupo de indivíduos com o mundo e o mundo com indivíduos (Pessano, 2012, p. 24). A base de inspiração desse conceito é Paulo Freire (1921-1997).

¹⁷ Multidisciplinaridade: movimento de justaposição, sem perda da importância das disciplinas. Há somente um acúmulo delas em um só lugar.

¹⁸ Pluridisciplinaridade: também é um movimento de justaposição, mas desta vez somente em grupos que tenham coisa em comum.

conhecimento¹⁹ e podem ser superadas pela unificação desses saberes (Menezes; Santos, 2015).

A ausência de ações interdisciplinares e de atitudes transdisciplinares entre os docentes do Ensino Médio cria problemas que afetam todo o funcionamento escolar, especialmente amplificando a rejeição dos discentes em relação às disciplinas que eles consideram mais difíceis, geralmente Matemática, Física, Química e Biologia, nesta ordem. (Borges, Basso e Rocha Filho, 2008, p. 13-14).

A transdisciplinaridade insere-se na busca atual de um novo paradigma para as ciências da educação bem como para outras áreas, como na saúde coletiva, por exemplo. Tem uma complexidade onde estimula a compreensão da natureza e da realidade possibilitando uma visão ampliada do modo de se produzir o conhecimento, articulando diversas disciplinas (Almeida Filho, 1997, p. 18).

É importante frisar que a partir da efetiva inserção da *inter/transdisciplinaridade*, o ensino tradicional, aquele em que o estudante fica sentado na sala de aula apenas ouvindo o docente, não é mais prioridade. Pois, através de metodologias ativas (resolução de problemas laboratoriais, construção de projetos), o/a estudante participa ativamente do processo de aprendizado, isto é, ele e ela praticam uma atividade para aprender o conteúdo ao invés de só escutar.

Desenvolvem-se processos de comunicação ricos, interativos e cada vez mais profundos. Criar ambientes de ensino e aprendizagem mais atraentes, envolventes e multisensoriais. Apoiar a introdução de novas tecnologias de comunicação possíveis a cada etapa, dentro de um projeto pedagógico inovador, que facilitam o processo de ensinagem. Sensibilizar para novos assuntos trazem informações novas, diminuem a rotina, nos ligam com o mundo, aumentam a interação, permitem a personalização (adaptação do trabalho ao ritmo de cada discente) porque trazem para a sala de aula as linguagens e os meios de comunicação do dia-a-dia. (Moran, 1993, p. 28).

¹⁹ As 16 áreas do conhecimento, muitas vezes referidas como campos de estudo ou disciplinas acadêmicas, são uma maneira de categorizar os diferentes domínios de conhecimento e prática dentro do ambiente educacional e acadêmico. Essas áreas abrangem uma ampla gama de disciplinas e campos de estudo e são frequentemente usadas para organizar currículos educacionais e programas de pesquisa. Aqui estão as 16 áreas do conhecimento comumente reconhecidas: Ciências Naturais; Ciências Exatas; Ciências Humanas; Ciências Sociais Aplicadas; Engenharia e Tecnologia; Ciências da Saúde; Ciências Agrárias; Ciências Biológicas; Ciências da Educação; Ciências da Linguagem; Ciências da Comunicação; Ciências Ambientais; Artes e Humanidades; Ciências Exercício e Esporte; Ciências Matemáticas e da Computação; Ciências Sociais e Comportamentais

Para Japiassu (1976), a interdisciplinaridade caracteriza-se pela intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de integração real das disciplinas no interior de um mesmo projeto. A interdisciplinaridade visa à recuperação da unidade humana pela passagem de uma subjetividade para uma intersubjetividade e, assim sendo, recupera a ideia primeira de cultura (formação do homem total), o papel da escola (formação do homem inserido em sua realidade) e o papel do homem (agente das mudanças do mundo).

Nesse aspecto, muitos filósofos desde muito cedo se levantaram contra os perigos que representa a especialização, seja da perspectiva de produção do conhecimento, seja da perspectiva de sua transmissão. Certamente, o perfil da filosofia, cuja tradução estava expressa na fórmula “rainha das ciências”, contribuiu para isso, uma vez que o trabalho filosófico sempre representou uma tentativa de síntese do conhecimento, não se prendendo a um ou a outro saber específico.

Como o rizoma, a filosofia é feita entre as coisas mais diversas e tem a potência de desenraizar o ser. Consegue dialogar de forma *inter/transdisciplinar* com todas as disciplinas de maneira fluente, pois nada lhe escapa, em tudo pode opinar de forma a não se exceder, porque em tudo a filosofia se faz presente. Busca explicitar os conceitos que permeiam outras disciplinas, examinando fundamentos e pressupostos, no desvelamento de caminhos que conduzam à construção de uma “*Cultura do Pensar*”, voltada para adolescentes e jovens contemporâneos, de modo a favorecer a construção de hipóteses, o diálogo e a argumentação sobre questões sociais, numa perspectiva globalizante, interdisciplinar, podendo em alguns casos atingir a transdisciplinaridade.

E de acordo com as características e os princípios do rizoma, em aproximação com a postura *inter/transdisciplinaridade* em contexto do ensino de filosofia em curso técnico-profissional e integrado, pressupõem a ampliação dessa apresentação dos princípios do rizoma conforme explicitado por Deleuze e Guattari (2004):

- a) *Conexão e Heterogeneidade*: o rizoma cresce se descentrando, conectando-se de forma heterogênea. Exemplo: cada disciplina utilizando temas geradores conectam entre si, ao mesmo que cada um tem seu contexto heterogêneo. Há conexão e individualidade, a

inter/transdisciplinaridade conecta sem tirar a individualidade própria e necessária de cada disciplina envolvida no processo de ensinagem;

- b) *Multiplicidade*: o rizoma é a multiplicidade tratada como sujeito que atravessa seus objetos alterando-os. Exemplo: as disciplinas atravessam os ensinamentos e os discentes de maneira múltipla, ligada por um tema norteador, que perpassa várias visões de mundo, encadeando na vivência do discente. Escreve Deleuze e Guattari (2004, p. 33) “Acontecimentos vividos, determinações históricas, conceitos pensados, indivíduos, grupos e formações sociais que se desenvolvem evitando toda orientação sobre um ponto de culminância ou em direção a uma finalidade exterior”.
- c) *Ruptura*: o rizoma pode ser rompido em qualquer ponto sem ser eliminado, ao contrário, ele abre múltiplos caminhos a partir de suas interrupções. Exemplo: a *inter/transdisciplinaridade* da eletiva “*Escurecendo Fotos: a interpretação da fotografia sob a perspectiva estético e cultural na formação da identidade negra*”, acontece de a partir de uma orientação planejada, mas não fechada, podendo cada disciplina ser ligada à outra, caso exista uma ruptura na proposta inicial, e mesmo assim, nasceria uma outra ramificação de conhecimentos.

Todo rizoma compreende linhas de segmentariedade segundo as quais ele é estratificado, territorializado, organizado, significado, atribuído, etc; mas também compreende linhas de desterritorialização pelas quais ele foge sem parar (Deleuze; Guattari, 2004, p.18).

Faz-se a ressalva que a impressão de um olhar rizomático impõem uma postura docente de abertura à recursividade, ao inesperado e, conseqüentemente, à reelaboração. Em caso de processo de ensinagem, é o de abrir mão de modelos e estratégias tradicionalista centrado na ação do(a) docente(a). O rizoma, com suas linhas (de segmentariedade dura, flexíveis e de fuga) e *agenciamentos*²⁰, revela uma

²⁰ Segundo Souza (2012, p. 246), “[...] tudo pode ser agenciado basta que haja vontade, aumentando, assim, a sua dimensão, modificando sua natureza e potencializando sua heterogeneidade no acontecimento, o agenciamento é uma dimensão de conexões”. Portanto, são esses agenciamentos, entendido com encontros e conexões, que formam territórios - um mapa que representa suas múltiplas conexões. Ainda, de acordo com o autor, são os agenciamentos que nos permitem conectar com outras forças que não habitam os estratos, mas circulam fora deles, pela possibilidade de nos afetarmos por essas forças e nos associar com diferenças.

realidade construída e, principalmente, dinâmica. Agenciamento incita sempre ao novo, à criatividade e a heterogeneidade.

Quanto as linhas de segmentaridade, é oportuno ponderar que, a que se refere *linha dura*, conforme próprio nome indica, são marcadas pela rigidez e são da natureza do instituído. Deleuze e Guattari coloca que essas linhas são mais fáceis de identificar, uma vez que estão normalmente relacionadas à própria formação dos sujeitos/as e os percursos, por exemplo família-escola. São as linhas que delineiam as classificações: sexo, classe, nível, dentre outros, funcionando de modo dicotômico e classificatório (Deleuze; Guattari, 1995).

Pode-se afirmar que as linhas duras circunscrevem ao nível de realidade que se apresenta como dado, naturalizado. Seu caráter permanente tende a afastar qualquer questionamento e crítica. Enquanto que as linhas flexíveis são de natureza mais maleável e se modificam, ainda que em pequenas proporções, permitindo-nos captar outras forças e agenciar. Já, as linhas de fuga são aquelas que se associam ao novo, à mudança, à reconstrução, quando, de fato, ocorrem os agenciamentos instituintes. Em virtude disso, apresentam-se de forma completamente oposta às linhas duras, pois permitem os escapes e as resistências ao instituído.

Segundo Deleuze e Guattari (1996, p. 77), a segmentaridade é “[...] algo que pertence a todos os estratos que nos compõem”. Sendo assim, ela se faz de três modos: *binariamente, circularmente e linearmente*. A primeira, binária, diz respeito às dualidades que marcam nosso contexto espacial e social, são os opostos classificatórios: mulher e homem, bem e mal, vida e morte. Já a circular pode ser entendida como amplitudes - somos referenciados por esferas das quais participamos, desde as mais restritas às mais amplas (bairro, cidade, estado, país, mundo). E a linear, consiste na demarcação de processos - processos de vida individuais ou coletivos. O que significa que os segmentos e os estratos são compostos por linhas duras, que aprisionam a vida em determinado formato. Já em relação ao princípio de:

- d) *Cartografia e Decalcomania*: o rizoma é o princípio da cartografia porque não pode ser decalcado, imitado por uma representação. Exemplo: existem nas aulas *inter/transdisciplinares*, múltiplas entradas e saídas, permanecendo aberto a diversos caminhos a serem seguidos, tanto pelos docentes, como com ideias que surgem dos discentes.

É preciso sempre projetar o decalque sobre o mapa. (...). O decalque pode estruturar um rizoma, codificá-lo, “neutralizando assim as multiplicidades segundos eixos de significância e de subjetivação” (...); mas o que o decalque reproduz do rizoma são apenas os impasses, os bloqueios, seus pontos de estruturação. (Deleuze; Guattari, 2004, p. 23).

A priori, antecipamos o “*escurecimento*” (como substituição de esclarecimento) de que, a abordagem cartográfica, enquanto instrumento possibilita “*fotografar*” o acontecimento. Pela perspectiva cartográfica o acontecimento possui entradas múltiplas; isto é, o rizoma pode ser acessado de infinitos pontos, podendo daí remeter a quaisquer outros em seu território. Enquanto o paradigma arborescente remete ao mesmo porque toda a lógica da árvore é uma lógica da cópia, da reprodução, o rizomático, enquanto mapa, possui sempre regiões insuspeitas, uma riqueza geográfica pautada numa *lógica do devir*, da exploração, da descoberta de novas facetas.

Conforme Deleuze e Guattari (2004) A decalcomania indica que os mapas podem, no entanto, ser copiados, reproduzidos; colocar uma cópia sobre o mapa nem sempre garante, porém, uma sobreposição perfeita. O inverso é a novidade: colocar o mapa sobre as cópias, os rizomas sobre as árvores, possibilitando o surgimento de novos territórios, novas multiplicidades. Por configurar na ordem da representação, o decalque precisa isolar o que lhe serve como modelo e artificialmente organizar, estabilizar, neutralizar as multiplicidades segundo as significâncias e subjetivações que já são suas.

Frente a perspectiva rizomática é importante colocar agora outras questões balizadoras nessa trilha inter/transdisciplinar e rizoma: “É possível uma analítica rizomática?”. E, conseqüentemente, “Como e onde podemos fazê-la?” O rizoma pode, perfeitamente, funcionar como um princípio geral para o direcionamento de análises em grupos, indivíduos, sociedades, culturas e dos modos de ensinagens. Podemos pensá-lo como uma metodologia, um questionamento que pode atuar, tanto em níveis materiais quanto nos níveis imateriais (pensando-se os enunciados enquanto “materialidades do imaterial”), pois é um conceito ontológico e pragmático: De que linhas isto é feito? Como são elas? Onde formam sistemas arborescentes, centrados, mas, onde estão suas fugas, impasses, bloqueios, explosões e rupturas? Essas são



MINISTERIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA



50

questões que nessa proposta de um giro no modo de ensinagem requererá o enfrentamento de todas, ou parte delas, oportunamente.

A TERCEIRA REVELAÇÃO

3 REVELANDO A TERCEIRA FOTO – NA TRILHA CARTOGRAFICA DA FOTOGRAFIA METODOLOGICA DA PESQUISA

Foto 3 – Alunos participando de dinâmica de empoderamento de fotos na eletiva **Escurecendo Fotos**



Fonte: Reproduzida pelo celular da autora, com permissão (2023)

3.1 A Cartografia e o itinerário metodológico da pesquisa

Sendo esse estudo sobre a experiências de novos modos de *ensinagem* nas trilhas da *Inter/transdisciplinares* aproximada e apreendida como rizoma deleuziana. A abordagem metodológica da pesquisa no contexto da Disciplina Eletiva do Ensino Médio integrado, circunscreverá a abordagem cartográfica que, a priori, se configura como arte, técnica e ciência que elabora mapas, cartas, e representação do objeto de pesquisa, fenômenos e ambientes físicos, socioeconômicos e educacionais. Mapeando a realidade bem como acompanhando o processo em curso, ou seja, fazer movimentos que lhe possibilitem traçar o mapa do território que investiga.

Trata-se de uma pesquisa-intervenção onde vivencia-se a realidade existente para poder produzir novos conhecimentos. Uma das principais características da cartografia é a reflexão das intensidades do objeto que só são percebidas pelo

cartógrafo na duração do estudo. Na construção dessa trilha metodológica inicialmente desenha nos riscos de uma pesquisa-intervenção que se insere-se em uma linha de pesquisas participativas que romperam com pressupostos dominantes nas pesquisas sociais, como a separação entre teoria e prática e entre sujeito e objeto, consideradas básicas para garantir a neutralidade do pesquisador.

Em sua vertente latino-americana de influência freireana, a pesquisa-intervenção compartilha o pressuposto de que produzir conhecimento não é necessariamente uma etapa anterior à ação junto a grupos e comunidades. Não se pesquisa para produzir um conhecimento que será posteriormente aplicado, mas é na própria ação (junto a grupos e organizações) que o conhecimento pode ser produzido (Paulon, 2005; Rocha; Aguiar, 2003).

A pesquisa-intervenção não visa a produzir mudanças de comportamento ou um processo de conscientização previamente determinado. Ela não possui um caráter utilitário, visto que tem como mote o questionamento do próprio “sentido” da ação, produzindo movimentos e metamorfoses que não podem ser definidos a partir de um ponto de origem ou de um alvo a ser atingido, mas que se constituem como processos de diferenciação (Passos; Barros, 2003). Sendo assim, não é possível saber, de antemão, onde se quer chegar, pois a pesquisa-intervenção não é conduzida; todos aqueles que estão implicados em um campo é que são conduzidos e levados por ela, em sua processualidade.

Na pesquisa-intervenção, a relação pesquisador/objeto pesquisado é dinâmica e determinará os próprios caminhos da pesquisa, sendo uma produção do grupo envolvido. Pesquisa é, assim, ação, construção, transformação coletiva, análise das forças sócio-históricas e políticas que atuam nas situações e das próprias implicações, inclusive dos referenciais de análise. É um modo de intervenção, na medida em que recorta o cotidiano em suas tarefas, em sua funcionalidade, em sua pragmática - variáveis imprescindíveis à manutenção do campo de trabalho que se configura como eficiente e produtivo no paradigma do mundo moderno (Aguiar; Rocha, 1997, p. 97).

É nesse sentido que a intervenção se articula à pesquisa para produzir uma outra relação entre instituição da formação/aplicação de conhecimentos, teoria/prática, sujeito/objeto. A investigação de um fenômeno complexo como o da

subjetividade, requer, portanto, olhares plurais. Como enfatizado por Passos e Barros (2003):

[...] se estamos de acordo com o fato de que os recortes binarizantes e excludentes operados pelos paradigmas das ciências, construídos nos últimos séculos, já não bastam para que possamos investigar/criar o mundo, impõe-se a construção de outra postura, um modo de operar sobre/com as práticas (Passos; Barros, 2003, p. 83).

Segundo Kastrup (2008) a abordagem cartográfica é um método geográfico e transversal. Associando a ideia de uma pesquisa-intervenção em ambas, no seu bojo, traz a *noção de território* como algo movente, em um permanente tornar-se e desfazer-se. Esse deslocamento assíduo entre *territorializar*, *desterritorializar* e *reterritorializar* não se coloca em oposição binária ou em uma lógica contraditória, mas são modos contínuos de se estabelecer, de funcionar. Nesse sentido, há que ressaltar que, a desterritorialização não é o ponto de chegada, mas faz parte de um processo de criação de novos territórios. Nesse sentido, o transversal corresponde ao atravessamento de linhas, forças, vetores, que desestabilizam determinado território e podem derivar em agenciamentos coletivos. Assim, para Passos e Barros (2003), apesar de referir a um plano de clínica, cabe aqui suas ponderações para um plano de outro nodo de ensinagem:

O caráter híbrido das estratégias de intervenção está exatamente no ponto onde a solução de problemas convoca seu rearranjo, a invenção de um novo território onde tal problema será necessariamente outro. A solução de um problema se confunde com a criação de um outro problema. É por isso que podemos dizer que na clínica importa muito mais a criação de novas entradas do que a 'descoberta' de saídas (Passos; Barros, 2003, p.85).

Nas trilhas do pensamento de Deleuze e Guattari (1995), a cartografia tem como aposta a construção de intercessores, a busca de interferências e agenciamentos. Vale lembrar que essa busca se faz em torno de movimentos, de processos complexos e situações cotidianas. Nesse sentido, esforça-se por desestabilizar as fronteiras entre pesquisador e campo, para que nessa passagem possam emergir focos de invenção, de alteridade. Então, faz-se necessário algumas posturas são necessárias no encontro com o objeto de estudo.

É preciso estar atento às circunstâncias que compõem determinada formação, além de rastrear quais forças de reprodução/invenção estão enredadas e quais efeitos estão se dando naquele arranjo. Ou seja, devemos colocar em análise o funcionamento, os diferentes vetores que se apresentam na situação de intervenção, perseguindo seus efeitos tanto nos participantes, quanto no campo de pesquisa e em seus destinos. Na cartografia, o pesquisador comparece, ele mesmo, como intercessor, vetor de passagem de um território ao outro, complexificando o campo através de processos de desterritorialização.

A cartografia, na proposição de Deleuze e Guattari (1995), configura-se um método para aproximação da subjetividade entendida em sua dimensão processual que é, sempre, nesta concepção diferenciada da noção de sujeito, produto e também processo de produção. “Encontramos aí a primeira pista para a prática do método da cartografia: cartografar é acompanhar um processo, e não representar um objeto.”, afirma Kastrup (2008, p. 469). Como um dos princípios de funcionamento do rizoma, para Deleuze e Guattari (1995), a cartografia é um mapa aberto que se vai desenhando pelas conexões que o campo de pesquisa ofertar, não se esquecendo jamais que nele se incluem as implicações do próprio pesquisador, ou seja, seus desejos, perguntas, curiosidades, verdades, etc.

Ancorada na perspectiva da *Esquizoanálise*, que se apresenta como uma proposta para combater o estruturalismo (pensamento binário e fechado), a cartografia é apresentada no volume 1 do livro *Mil platôs* (Deleuze; Guattari, 1995) como um dos princípios do rizoma, que se trata de linhas e não de formas. O rizoma não se fecha sobre si, é aberto a experimentações, é sempre ultrapassado por outras linhas de intensidade que o atravessam.

Neste sentido, numa abordagem da cartografia visa-se mapear tais linhas constitutivas das coisas e dos acontecimentos ao explorar territórios existenciais e assim, acompanhar processos de produção de subjetividade de forma a criar um mapa móvel das “paisagens psicossociais” (Rolnik, 1989). Esse corpo de pensamento permite-nos *pensar*, enquanto experimentar, os movimentos transversais que ocorrem no cotidiano das organizações, associando elementos heterogêneos e produzindo saídas. Assim, favorece um pensamento em rede, colocando em justaposição

diferentes modos de funcionamento da realidade, que sustentam modelos, formas, mas, também, invenções e forças.

Enquanto procedimento metodológico de pesquisa, a cartografia é uma das possibilidades de se estudar objetos de caráter mais subjetivos e que exigem do pesquisador a habitação de diferentes territórios, na perspectiva de transformar para conhecer, como na produção de conhecimento por meio de pesquisas participativas do tipo pesquisa-intervenção. Nesta abordagem de pesquisa, considera-se que sujeito e objeto estão juntos na mesma experiência e o conhecimento é tido como criação e a pesquisa é compreendida sempre como intervenção (Romagnoli, 2009). O que a diferencia dos métodos tradicionais, que defendem a neutralidade na pesquisa e a separação e distanciamento entre pesquisador e objeto.

Como estratégia da pesquisa-intervenção, a cartografia trabalha sob uma perspectiva não prescritiva, porém não se trata de uma ação sem direção. Propõe-se a um caminhar que traça suas metas e considera os efeitos do processo de pesquisa sobre o objeto estudado, o pesquisador e seus resultados. Com isso, dá outros significados para o rigor metodológico, no sentido de que sua precisão é tomada como compromisso e interesse em conhecer, como implicação com a realidade para sua transformação, cujo percurso está voltado para a produção de vida (Passos; Barros, 2009).

Seguindo esta dinâmica, a cartografia permite então problematizar os nossos modos de ser e agir, nos ajudando a reconhecer como reproduzimos ou não a subjetividade dominante, como a disputa de forças sociais nos compõem na vida, e no caso, na pesquisa. Assim, a análise cartográfica se orienta por uma dinâmica que percorre “os pontos, as linhas e a rede do rizoma, aplicando estratégias rizomáticas de análise e ação, percorrendo e desenhando trajetórias geopolíticas” (Prado Filho; Teti, 2013, p. 53).

Para Morin (2003), os saberes tradicionais foram submetidos a um processo reducionista que ocasionou a perda das *noções de multiplicidade* e diversidade. O sistema educativo fragmenta a realidade, simplifica o complexo, separa o que é inseparável, ignora a multiplicidade e a diversidade. As disciplinas como estão estruturadas só servem para isolar os objetos do seu meio e isolar partes de um todo. Eliminam a desordem e as contradições existentes, para dar uma falsa sensação de

arrumação. A educação deveria romper com isso mostrando as correlações entre os saberes.

Deleuze critica a unidade do ser que não permite a diferença, mas apenas o seu igual. O ser se diz de múltiplas formas. “Cada coisa é uma multiplicidade na medida em que encarna a Ideia” (Deleuze, 2000, p. 304). A multiplicidade não é sinônimo de contradição, aí que as disciplinas interligadas não se contradizem, se conectam:

Quando dizemos que o ser é unívoco se reporta essencialmente e imediatamente a fatores individuantes, certamente não entendemos estes factores como indivíduos na experiência, mas como aquilo que neles age como princípio transcendental, como princípio plástico anárquico e nômade, contemporâneo do processo de individuação, e que não é menos capaz de dissolver e destruir os indivíduos do que de constituí-los temporariamente (Deleuze, 2000, p. 96).

A linha de fuga marca, ao mesmo tempo, a realidade de um número de dimensões finitas que a multiplicidade preenche efetivamente; a impossibilidade de toda dimensão suplementar, sem que a multiplicidade se transforme segundo esta linha; a possibilidade e a necessidade de achatar todas estas multiplicidades sobre o mesmo plano de consistência ou de exterioridade, sejam quais forem suas dimensões (Deleuze; Guattari, 1995).

Diante da complexidade da vida e dos problemas que hoje existem, segundo Morin (2003), nos coloca, no contexto da educação, na tarefa de romper com a disciplinarização e, isso só será possível, através da filiação a outro paradigma de conhecimento como o rizomático que aqui, esta experiência de *ensinagem* em curso técnico profissional, foi proposto como ancoragem teórico-metodológico. A filiação a esse modelo significa, também, redesenhar o mapa estratégico do poder no campo da(s) ciência(s) e no campo da educação, conduzindo as relações numa outra dimensão.

A abordagem da cartografia utilizada nesta pesquisa advém da potência de constituir como uma importante ferramenta metodológica no campo social, que se alinha ao movimento que adentra os processos de produção de subjetividade com o ponto de vista diverso da produção hegemônica de conhecimento, em sintonia com a perspectiva do pensamento complexo de que o homem está em constante

transformação, em constante organização paradigmática, em constante autoprodução.

Tanto o sujeito como objeto do conhecimento são construções e criações do discurso científico de que fazem parte. A pesquisa como intervenção não separa o saber e o fazer, o sujeito do objeto, que permite que o plano de produção, ou plano da experiência seja mergulhado, experimentado, assumido como atitude. Dessa forma, a cartografia é um compromisso ético-político de coprodução da realidade (Passos; Barros, 2009). A produção de conhecimento aliada à produção de subjetividade nos move.

Ainda que, a presença da cartografia como abordagem metodológica de pesquisa, não seja tão expressiva numericamente, é valorosa pela diversidade de possibilidades de apreender a realidade social de forma criativa, com sua produção simultânea ao ato da pesquisa. Os dispositivos de produção de dados envolveram diferentes instrumentos, tais como, a observação participante, os grupos focais, os grupos de intervenção e as entrevistas, bem como os meios de registro: gravações, transcrições e diários de campo. Observamos que os pesquisadores resinificam conceitos e concepções a partir do encontro com o objeto e criam dispositivos de produção de dados como o bate papo, as narrativas, entre outros.

Para a coleta de dados realizou-se observações pelas pesquisadoras na escola, além de diário, planos de aula, questionário (inicialmente feitos com os e as discentes), pois assim como observa Bassey (2003, *apud* André, 2005), para a coleta de dados há três grandes instrumentos: fazer perguntas, observar eventos e ler documentos. Martins (2008) ressalta ainda técnicas e instrumentos, tais como a observação participante, entrevista, análise documental que facilita a obtenção de dados.

O levantamento dos materiais pedagógicos e das estratégias de *ensinagem* utilizados pelos docentes em componentes curriculares, assim como o planejamento, contribuiu para a elaboração de uma análise da prática docente e das situações de ensino desenvolvidas nesses ambientes, colaborando também para o alcance dos objetivos.

Além disso, a partir das interações, leituras, seleção e análise das bibliografias (livros, artigos, teses, periódicos, anais de congresso e jornais) será discutido as

potencialidades e possibilidades da escola adequar esta metodologia de ensino na adaptação de outras disciplinas eletivas e projetos transdisciplinares.

Esse cenário, disjuntivo e fragmentado, foi identificado na escola em questão: IEMA IP Itaquí-Bacanga, por meio de *brainstorming*, onde os(as) estudantes e funcionários(as) da unidade, através de uma indagação pessoal, apontaram que a falta de diálogo entre a BNCC e a Base Técnica dificultava o processo de ensinagem. No contexto da educação curricular, a "base técnica" se refere aos conhecimentos, habilidades e competências técnicas específicas que os discentes devem adquirir durante o curso de estudos em uma determinada área ou disciplina. Essa base técnica é fundamental para que os discentes possam desenvolver as capacidades necessárias para atuar com eficácia em suas futuras carreiras ou continuar seus estudos em níveis mais avançados.

A fim de pôr em prática essas ideias, viu-se que a ensinagem transdisciplinar poderia ocorrer por meio de temas geradores, uniram seus conteúdos a fim de levar uma ensinagem transdisciplinar aos estudantes.

Destaca-se mais um diferencial na etapa de planejamento, pois além da participação de docentes houve, de igual modo, a presença dos(as) estudantes da eletiva "***Escurecendo Fotos: a interpretação da fotografia sob a perspectiva estético e cultural na formação da identidade negra***", que foram dando apontamentos (como uma bússola), para as próximas aulas. Apresentando suas ideias e sugestões, ajudando na estruturação do instrumental de Planejamento Integrado, isto é, saíram do papel de estudantes passivos(as) e foram protagonistas no/do seu processo de aprendizagem.

Cada dia havia uma questão balizadora cuja finalidade foi trazer para a aula os conhecimentos prévios dos estudantes, mesclando, desse modo, os diferentes tipos de saberes nas discussões no ambiente escolar. Utilizou-se essas questões porque coadunamos com o pensamento de Leffa (2006, p. 48) "a meu ver, a visão transdisciplinar de ciência inclui a alteridade, à medida que construo meu conhecimento considerando a visão do outro. [...] Há um ganho de conhecimento quando consigo unir em vez de separar".

Existe um movimento que Deleuze alcança, partindo da vida palpável dos(as) discentes, direcionando o pensamento para pensar a vida cotidiana, as coisas mais

simples e, a partir daí, trilhar um caminho em busca do pensamento filosófico; a sua preocupação de tornar a filosofia algo vivo, uma verdadeira prática de vida e não tão somente um amontoado de informações. Partindo de problemas vivenciados pelos(as) discentes no dia a dia, Deleuze busca os conceitos elaborados pelos filósofos para ajudar os(as) estudantes a compreendê-los de forma filosófica e para que entendam como os filósofos resolveram suas questões, indicando assim um fazer filosófico.

Uma aula é um cubo, ou seja, um espaço tempo. Muitas coisas acontecem numa aula. Nunca gostei de conferências porque se trata de um espaço tempo pequeno demais. Uma aula é algo que se estende de uma semana a outra. É um espaço e uma temporalidade muito especiais. Há uma sequência (Deleuze, 2008, p. 55).

Quanto à prática do ensinar em sala de aula, que também podemos entender como um teatro filosófico do ensino, Deleuze adotava o estilo dito aula magistral ou concerto musical em que o(a) docente fala e, como em uma peça musical, em um teatro musical, o(a) ouvinte vai percebendo o movimento do seu pensamento se desenvolvendo, criando seus efeitos. Nesse movimento, cada estudante aproveita o que lhe convém e interessa, alguém será despertado para algo que lhe interessa, havendo emoção e inteligência envolvidas nesse processo. Assim, em uma aula, cada um pegava o que lhe interessava ou precisava e podia dispensar tudo o mais (Deleuze, 2008).

Na verdade, os discentes e as alunas devem pensar a partir de um mapa que orienta o pensamento. “O plano de imanência está ligado a desterritorialização. O plano é o solo para a realização do conceito. Não se pode confundir planos com sistemas. [...] os planos podem ora se separar, ora se reunir – na verdade, tanto para o melhor, quanto para o pior” (Deleuze; Guattari, 2010, p. 72).

Há uma ênfase no movimento do pensamento e não no resultado do saber, movimento do fora que produz seus efeitos em uma percepção, em uma sensibilidade, em um pensamento novo que não deve ser avaliado pelos resultados que obtêm, mas pela qualidade de seus cursos e pela potência de sua continuação, os conceitos são intensidades. A qualidade da aprendizagem filosófica se mede, assim, pelo movimento de criação de conceitos, entendido como um novo pensar que passa também por novas maneiras de ver e ouvir e novas maneiras de sentir.

A pesquisa cartográfica coloca-se entre aquelas que afirmam a importância do interesse da ciência pelo que investiga, aceitando em contrapartida, o interesse próprio do objeto. A dimensão interativa ou participativa característica da experiência de “inter-esse” é revalorizada, o que confere ao trabalho da pesquisa um sentido de cuidado. O pesquisador sai da posição de quem – em um ponto de vista de terceira pessoa – julga a realidade do fenômeno estudado, para aquela posição – ou atitude (o *ethos* da pesquisa) – de quem se interessa e cuida (Kastrup; Passos, 2013, p. 272).

Assim, o ensinar filosofia também se desloca nesta nova imagem do pensamento. Ensinar filosofia passa a ser da ordem da colocação em cena de muitos encontros possíveis do(a) aprendiz com a cultura, ativado por meio dos signos emitidos nesses encontros, de modo a criar as condições favoráveis para o estabelecimento do problema filosófico como resposta em direção ao trabalho infinito de criação de conceitos, já que, como cena dramática, compreende em si a singularidade, como os atores e as atrizes que, repetindo cada vez de novo a cena, produzem na diferença algo efetivamente novo.

A tentativa de dimensionar esse embate não deve servir apenas à causa de uma compreensão da interdisciplinaridade num sentido lato, mas também deve servir para o abandono de posicionamentos dogmáticos sobre a questão, o que, por si mesmo, parece já atentar contra o ideal de um conhecimento que preza pela diversidade e por um ensino que cultive a abertura de visão, e não por uma postura que promova uma caça às bruxas, atitude que algumas vezes a crítica à especialização corre o risco de adotar. Apontando para os limites e os perigos do saber especialista, a interdisciplinaridade deve ultrapassar a especialização, mantendo, porém, com ela um diálogo aberto, sem ressentimentos, e reconhecendo seus méritos e virtudes.

O cartógrafo, a cartógrafa, deve mostrar os desdobramentos que foram realizados na pesquisa, passos, dados, episódios, e ter em mente que é o ambiente que explica os caminhos escolhidos durante o processo de construção da cartografia. Cartografar não é estabelecer desde o princípio um caminho linear, ao contrário de outros métodos que oferecem modelos norteadores, ou seja, diretrizes para o pesquisador e a pesquisadora, a cartografia não delinea uma técnica padronizada que pode ser pré-determinada no início das investigações.

Finalmente, é neste sentido que Deleuze é geógrafo mais que historiador: atendo-se à história, pois essa não se separa da geografia, ele mensurou espaços, examinou povos, traçou coordenadas inéditas. Repetindo a história da filosofia da maneira mais exata e, correlatamente, extraindo dela o máximo de diferença, Deleuze deixou inúmeros territórios a serem cartografados. (Cunha, 2016, p. 19).

No que tangem a construção de mapas, entrevistas e observações etnográficas da sala de aula, atentou-se as seguintes categorias/conceitos de análise: concepção de multiplicidade de formas de saberes (Morin e Deleuze); Currículo e Ensino Integrado; Interdisciplinaridade; *Ser, Aprender-Ensinar* (Deleuze e Guattari); Ensino de filosofia e “*aprender a pensar*” deleuzeguattariano.

No Ensino Médio aproximar da ideia de rizoma, consiste na possibilidade de filosofar sem partir de um ponto inicial determinante e com pretensões de atingir uma ordem “perfeita” para a construção do conhecimento. Tudo pode mudar, mudar a rota, a profundidade, a complexidade de linhas, dentre outros fatores. Para isso foi importante essa experiência de interconexão interdisciplinar dos componentes curricular de português, sociologia, geografia, história, biologia, artes e educação física e com a contribuição transdisciplinar do curso de fotografia, teatro, cinema, engenharia elétrica e informática nesse caminho rizomático de ensino de filosofia.

Nessa trilha na busca compreensão do processo de subjetivação da pessoa negra não estava no horizonte a busca da “verdade, da essência”, mas intuir situações vividas e problematizá-las, de modo a fundamentar tais questões a nível conceitual. O conhecimento como construção abarca o aspecto relativo e absoluto do conceito. A cartografia possibilitou acessar e gerar experiências singulares na relação como o conhecimento filosófico, assim como derrapar para outra direção. Pelo menos é o que podemos observar nas trilhas de pesquisa desenvolvida pelos(as) estudantes em relação ao ensino de filosofia no Ensino Médio e os seus(as) deslocamentos frente a ser flexível as novas ideias queima surgindo sobre os mesmos temas debatidos no ensino de filosofia.

3.2 Fotografando o campo empírico – O IEMA-ITAQUI-BACANGA

Figura 2 – IEMA Itaqui-Bacanga



Fonte: Portal Guará (2021)

O Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IEMA) foi criado no dia 02 de janeiro de 2015, pelo governador Flávio Dino, por meio da Medida Provisória nº 184²¹, tornando-se uma autarquia vinculada inicialmente à Secretaria Estadual de Ciência, Tecnologia e Inovação (SECTI) através da Lei Estadual nº 10.254, de 09 de junho do mesmo ano e reorganizado pela Lei nº 10.385²², publicado no Diário Oficial da União de 21 de dezembro de 2015. Atualmente encontra-se vinculado à Secretaria de Estado da Educação (SEDUC), na conformidade da Medida Provisória nº 291²³, de 22 de fevereiro de 2019.

²¹ Dispõe sobre a estrutura orgânica da Administração Pública do Poder Executivo do Estado do Maranhão e dá outras providências.

²² Dispõe sobre a reorganização do Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão - IEMA, e dá outras providências.

²³ a Medida Provisória 291 transformou a Secretaria Extraordinária de Programas Especiais em Secretaria de Estado de Programas Estratégicos.

O Governo do Estado do Maranhão criou o Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão-IEMA com o intuito de alavancar a educação profissional, de Nível Médio organizando suas estruturas curriculares a partir dos conhecimentos científicos, culturais, tecnológicos e modalidades de linguagem diferentes, essenciais para uma autonomia intelectual e moral de discentes participantes da educação em tempo integral (Maranhão, 2016).

Esta Proposta Pedagógica baseia-se em uma formação integral do(a) discente por meio de atividades significativas e experiências inovadoras, que promovam um aumento na jornada escolar; sendo desta forma o ensino médio integrado em tempo integral uma opção para a formação de um sujeito de modo a suprir as exigências formativas do mundo moderno, preconizadas nos Planos Educacionais. Conforme a referida proposta do IEMA, após essas parcerias, treinamentos e demais ações para implantação e implementação do Ensino Médio em Tempo Integral, deu-se a criação legal da Instituição no dia 02 de janeiro de 2015, à luz dos seguintes dispositivos legais que respaldam sua criação:

- a) Lei nº 10.213, de 9 de março de 2015 – Dispõe sobre a estrutura orgânica da Administração Pública do Poder Executivo do Estado do Maranhão e dá outras providências;
- b) Lei nº 10.254/2015 – Dispõe sobre a reorganização do Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão - IEMA e dá outras providências;
- c) Decreto nº 30.679, de 16 de março de 2015 – Dispõe sobre a reorganização da Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Inovação - SECTI e dá outras providências) (Maranhão, 2016, p. 8).

Nesses aspectos legais e com base no Regimento Interno Geral, no Título II, da Instituição, Art. 2º, fica definido que:

O Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão - IEMA é uma Autarquia vinculada à Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Inovação -SECTI, com sede e foro em São Luís, capital do Estado do Maranhão”, tendo como finalidade, conforme seu Art. 3º: ofertar educação profissional e tecnológica de nível médio e superior no Estado do Maranhão em todas as modalidades, sendo-lhe asseguradas as condições pedagógicas, administrativas e financeiras para a oferta de ensino médio técnico e outras modalidades de preparação para o trabalho”, nas formas integrada, concomitante, subsequente e técnica, por meio da articulação entre formação geral e formação profissional (Maranhão, 2016, p. 8).

Trata-se, portanto, de uma proposta do Governo Estadual que objetivou expandir a demanda de Educação Profissional Técnica de Nível Médio no Maranhão, prestando à população uma estrutura de ensino, pesquisa e extensão. Os IEMAs são organizados em IEMAS Plenos (IP), que ofertam Ensino Médio Integral articulado à Educação Profissional; Unidades Vocacionais (UV), que ofertam cursos profissionalizantes para jovens e adultos e IEMAS Bilíngue ofertam Ensino Fundamental Bilíngue de Tempo Integral, que fazem parte de uma rede de ensino ofertando educação tecnológica e profissional em nível médio, preparando para o exercício de profissões técnicas. Conta com o Centro de Educação Científica (CEC), que objetiva promover a educação científica para os(as) estudantes do ensino fundamental (anos finais) da rede pública. O CEC é uma parceria com o Instituto Santos Dumont (ISD) e se vincula à Pró-Reitoria de Pesquisa, Extensão e Inovação do IEMA.

Observa-se aí que, a educação profissional e tecnológica é pensada como construção do ideário de “empresário de si”, pois almeja o fornecimento de “ferramentas necessárias” para que o(a) indivíduo(a) possa se conduzir por si mesmo, um protagonismo no seu tornar-se profissional. Ele(a) mesmo(a) é o(a) responsável, a partir de suas competências adquiridas, por programar sua vida e constituir-se como “cidadão emancipado”²⁴. A emancipação do(a) indivíduo(a) aparece como uma das finalidades formativas nos documentos dos IEMAS, no entanto, essa emancipação é pensada como conquista de direitos, no caso, a conquista de uma educação profissional que o torna capaz de inserção no mercado.

A proposta pedagógica das Unidades Plenas apresenta o *Modelo Pedagógico* e o *Modelo de Gestão*, tomando como base o *Modelo da Escola da Escolha*²⁵, cujo

²⁴ Considerando que no contexto da educação – das instituições educativas - profissional e tecnológica, tendo como fio condutor a instrumentalização para o mercado, que a *priori* já o que a distanciaria de um projeto de formação humana com vistas à emancipação, requer a compreensão nessa documentação. Esse exercício analítico não está no horizonte dessa escrita, a penas demarcamos aqui essa ressalva. Pois, é de fundamental importância tanto do ponto de vista teórico quanto da ação política, compreender a concepção de educação que domina no modelo de escola técnica, principalmente quando se tem uma orientação de formação de cidadão produtivo, de cidadania burguesa ou pela perspectiva da emancipação humana.

²⁵ É um modelo de educação que oferece não apenas uma formação acadêmica de excelência, mas também, amplia as referências sobre valores e ideais do(a) estudante e o apoia no enfrentamento dos imensos desafios do mundo contemporâneo.

objetivo central é oferecer uma formação pautada no *Projeto de Vida*²⁶ que deve ser elaborado no decorrer do Ensino Médio. A implantação desse modelo conta, inclusive, com a assessoria do ICE²⁷ (Maranhão, 2016).

O *Modelo Pedagógico* se refere ao sistema que opera um currículo integrado entre as diretrizes e os parâmetros nacionais e/ou locais e as inovações concebidas pelo ICE, fundamentadas na diversificação e enriquecimento necessários para apoiar o estudante na elaboração do seu *Projeto de Vida*, essência do Modelo e no qual reside toda a centralidade do currículo desenvolvido. Já, o *Modelo de Gestão*, por meio da Tecnologia de Gestão Educacional (TGE), é a base na qual o *Modelo Pedagógicos* se alicerça para gerar o trabalho que transformará a “intenção educativa” em “ação efetiva” (Lima, 2014).

Neste modelo da *Escola da Escolha*, o foco é a formação integral do (a) educando(a) para construção do seu *Projeto de Vida*, que se trata de um guia para o planejamento de ações e atividades do discente, é um componente curricular cursado no 1º e 2º anos do Ensino Médio.

Estabelecendo relação entre as *competências de aprendizagem*²⁸ e as *competências de ensino* com a finalidade de integrar indivíduo e sociedade, propõe-se a extrapolar o espaço da sala de aula e até mesmo da escola em busca de ambientes educacionais flexíveis, que contribuam com o processo de ensinar e de aprender de todos os (as) educandos(as) e que, dessa maneira, realize a missão projetada no Plano de Ação da escola: preparar o jovem para os três eixos supracitados. Alinhado a essa perspectiva, o currículo deve ser:

- a) Contemporâneo, suficientemente amplo e flexível;
- b) Sequencialmente estruturado, organizado e equilibrado;

²⁶ O Projeto de Vida é uma iniciativa cujo objetivo é criar uma ponte entre quem o discente é e quem ele quer ser. Por meio desse planejamento, o discente ganha uma melhor compreensão sobre os interesses profissionais, sociais e pessoais que compõem sua personalidade. De acordo com o artigo 3º do parágrafo 7º da lei nº 13.425/2017, “os currículos de Ensino Médio deverão considerar a formação integral do discente, de maneira a adotar um trabalho voltado para construção de seu Projeto de Vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais”.

²⁷ O Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) é uma entidade sem fins econômicos, motivada a contribuir objetivamente para a melhoria da qualidade da Educação Básica Pública, por meio da Educação Integral em tempo Integral.

²⁸ A aprendizagem baseada em competências concentra-se no processo da aprendizagem, e não no conhecimento adquirido em um determinado momento. O objetivo do ensino é garantir que os pilares para o desempenho sejam a aprendizagem personalizada, roteiros alternativos de aprendizagem, aprendizagem individualizada, ajuste de conteúdo e apoio contínuo dos(as) docentes.

- c) Integrador das experiências, oportunidades e atividades de forma contínua, consistente e coerente para permitir ao educando persegui-las continuamente por meio de uma dinâmica processual e estrategicamente organizada;
- d) Organizado em torno de um eixo cujos conhecimentos, valores, atitudes e habilidades façam sentido na formação de um adolescente/jovem autônomo, solidário e competente;
- e) Formulado de maneira que pressuponha e requeira a participação ativa dos educandos em diversas etapas do seu desenvolvimento promovendo ações de autêntico Protagonismo;
- f) Uma referência epistemológica que leva a uma abordagem e a uma investigação de problemas que vão além dos recortes disciplinares e que ajudam a compreender o mundo na sua complexidade.

Uma matriz a partir da qual o docente atuará não apenas transmitindo conhecimentos, informações, dados e ideias aos educandos, mas estará comprometido em provocar neles a capacidade de pensamento reflexivo, investigativo, curioso, em que o desejo de aprender se revele uma constante para educadores e educandos (Lima, 2014, p. 8).

Desta forma, a Proposta Pedagógica do IEMA tem a grande e desafiadora incumbência de atender a todas essas dimensões, ofertando um currículo articulado à educação profissional, facilitando o acesso à formação profissional e técnica, que é a “mão de obra qualificada”, buscando a formação de indivíduos (as) com participação ativa na produtividade de seu país, sendo atuante em sua comunidade em busca do bem comum, aliando o conceito de integração de uma forma mais ampla para além da formação técnica, a formação humana, como afirma a própria Proposta ao referenciar Ciavatta (2005, p. 85 *apud* Maranhão, 2016, p. 25).

Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto e adulta trabalhador e trabalhadora o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que, neste sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos. Assim, o currículo é concebido constituído pela identidade formativa do ser, levando em

consideração propósitos e valores definidos, bem como objetivos formativos a que o Ensino Médio se propõe.

Objetiva promover o desenvolvimento da autonomia, do conviver com o outro e a outra, ser solidário(a), cooperativo e ativo(a). Ainda nesta perspectiva da *Escola da Escolha*, três eixos integram sua concepção: a) *formação acadêmica de excelência*; b), *formação para vida* e c) *formação para o desenvolvimento das competências do século XXI*²⁹. Entendemos que o desenvolvimento de tais competências, de acordo com os documentos pedagógicos, não se trata somente de um rol de conteúdo, mas o currículo do IEMA também atua como ligação da prática pedagógica com a teoria Educacional.

Competência é a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações, etc.) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações. [...] Saber orientar-se em uma cidade desconhecida mobiliza as capacidades de ler um mapa, localizar-se, pedir informações ou conselhos; e os seguintes saberes: ter noção de escala, elementos da topografia ou referências geográficas (Gentile; Bencini, 2000, p. 1).

No caso da Proposta Pedagógica do IEMA, os componentes curriculares e Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas são desenvolvidos em articulação com o Ensino Médio, com a integração das áreas de conhecimentos que compõem a *Base Nacional Comum Curricular* e a Base Técnica de forma integrada ou concomitante, tendo como meta permitir uma formação abrangente, assim como as condições necessárias para o exercício de profissões técnicas, como se observa na legislação vigente. A concretização deste currículo se dá através de procedimentos teórico-metodológicos que venham a favorecer uma experiência de atividades contextualizadas, dinâmicas e significativas nas diversas áreas das artes, das ciências, da cultura corporal e das linguagens, agindo como

²⁹ Os pesquisadores dividiram as competências em três grupos de domínio. O primeiro já é conhecido pelos educadores: o cognitivo, que envolve capacidades que os métodos de ensino tradicionais já dão conta, como o poder de interpretação, a alfabetização, a habilidade de escutar etc. Os outros domínios, por sua vez, não são tão palpáveis no aprendizado. São eles: o intrapessoal e o interpessoal. O primeiro envolve a forma como cada indivíduo lida com as próprias emoções, exigindo competências como autodidatismo, perseverança e flexibilidade. Já o domínio interpessoal engloba características que ajudam a lidar com outras pessoas.

articulador entre as práticas sociais, o mundo acadêmico e a realização dos Projetos de Vida dos estudantes.

Essa materialidade curricular se realiza conforme o fundamento proposto pelo Modelo da *Escola da Escolha*, que orienta que a Parte Diversificada deve ser integrada ao desenvolvimento da *Base Nacional Comum Curricular*, contribuindo para o pleno desenvolvimento do(a) discente. Ainda, com referência a essa materialização teórico-metodológica, a Proposta Pedagógica do Instituto (Maranhão, 2016) deixa claro as bases filosóficas, sociológicas e psicológicas que a fundamentam, no intuito de apresentar qual discente se propõe formar.

No que se refere à base filosófica, a Instituição adere à concepção crítico-social, progressista e emancipatória, possibilitando a formação integral do discente, no sentido de permitir ao discente progredir e ultrapassar o seu conhecimento. Logo, o IEMA apresenta sua função social pautada no desenvolvimento do saber, na construção de cidadão e cidadã consciente que torne possível um crescimento nas condições de vida dos(as) indivíduos(as), assim como de sua intervenção social no mundo. Neste sentido, o e a docente deve agir de modo que cada discente, que tenha se profissionalizado, possa desenvolver pesquisa e trabalho, em busca do avanço da tecnologia e da ciência, dos conhecimentos técnicos, científicos e culturais, estimulando e se aperfeiçoando, tanto cultural quanto profissionalmente, tornando possível a integração e consolidação desses conhecimentos de forma sistemática, realizando trabalhos especializados à sociedade, desta forma estabelecendo uma relação de reciprocidade com a mesma.

Também deverá ampliar seus talentos empreendedores, desenvolvendo práticas pedagógicas para a promoção da formação integral do(a) indivíduo(a), levando em conta a formação de sujeitos(as) emancipados(as) e agentes de transformação, buscando transcender o processo de formação que se restringe ao conhecimento das técnicas de produção, desassociado da formação para a vida social (Maranhão, 2016). E, ainda conforme a Proposta, para que ocorra essa formação, que se assegurem as reais condições de acesso aos bens culturais e materiais a estes(as) estudantes. Assim, nos fundamentos psicológicos, o homem e a mulher são vistos, na Psicologia Histórico-Cultural, como produto das formas e do meio que interagem com

ele e ela, deixando-se influenciar ao mesmo tempo em que influencia, construindo sua história.

Desta forma, os IEMAS Plenos devem proporcionar aos e as discentes a possibilidades de discutir de modo crítico os relacionamentos entre os fundamentos do processo de aprendizagem e ensino, tomando posse das experiências sociais produzidas e se tornando apto a construir bases para a gerar conhecimentos inovadores, assim como ligações com as diferentes nuances do fazer pedagógico, considerando seu desenvolvimento e o aprendizado continuado.

Esses princípios filosóficos, sociológicos e psicológicos podem ser observados também na missão da Proposta Pedagógica do IEMA que consiste em: “Promover educação profissional, científica e tecnológica de forma gratuita, inovadora e de qualidade, visando à formação integral dos jovens para atuarem na sociedade de maneira autônoma, solidária e competente” (Maranhão, 2016, p. 24).

Tais princípios, expressos na proposta do IEMA, nos levam a refletir que a Escola, uma instituição social, tem um papel crucial na sociedade moderna, pois não existe uma função única, consensual e universal de escola - escolarização, ou seja, não é uma instituição social neutra, uma instituição educativa que deve estar a serviço de todos e todas, sem passar por cima das diferenças, mas sim na promoção delas. Assim como na construção curricular estão implícitas as ideologias predominantes, a educação em seu interior deve/deveria estar permeada de valores, ideologias e intenções dos diferentes grupos sociais que disputam seu lugar na estrutura social. Compreendemos que a escola não tem apenas o papel de formação dos(as) sujeitos(as) para o mundo e interesse do trabalho capitalista, uma formação descomprometida com outras formas organizativas da sociedade, com a diversidade de ser e estar no mundo. O seu comprometimento apenas com a dinâmica social dominante deve ser enfrentado e revisado em prol da educação de todos e todas na sua diferença.

A Escola como um *Aparelho Ideológico do Estado* reproduz em seu interior relações de produção, é espaço da luta de classes que se trava com maior ou menor intensidade. E, nesse contexto, ao trazer o estudo sobre o currículo integrado prescrito do IEMA, observamos que a composição e construção de forma integrada agrega

tanto concepções referentes a um currículo por *competências*³⁰, como também um currículo preocupado com a *formação humana*, e, neste ponto, retomamos o pensamento de Lopes e Caprio (2011) e de Ciavatta (2005) ao considerarem que pensar em formas de integração significa pensar em uma *formação humana integral* que está relacionada à construção de novas práticas, em que educação geral é parte inseparável da educação profissional o que implica modificar os territórios formados, a identidade dos atores sociais envolvidos, suas práticas, modificar o atendimento às demandas sociais da escolarização, entendendo o currículo como uma construção social. Delineamos até este momento da escrita alguns fundamentos que permeiam o currículo integrado no Ensino Médio, caracterizando e situando o IEMA.

O IEMA considera em seu escopo de atuação a educação e “treinamento” técnico e profissional como áreas prioritárias definidas pela estratégia da UNESCO. Com terminologia própria, *Technical and Vocational Education and Training* (TVET), o objetivo de estabelecer essas áreas visa favorecer o emprego juvenil e o empreendedorismo, promover equidade e igualdade de gênero – relação de gênero - e facilitar a transição para economias verdes e sociedades sustentáveis. Porém, praticar finalidades e princípios da educação profissional técnica integrada ao Ensino Médio em tempo integral constituiu um grande desafio para o Maranhão, bem como implementar e manter uma rede de ensino técnico com qualidade.

3.3 Abrindo a Lente para o Ensino Médio-Técnico Integrado no Maranhão: considerações históricas e o ensino de filosofia

A formação do trabalhador no Brasil deu-se antes da colonização, tendo como os primeiros aprendizes de ofícios os índios e os escravizados e “[...] habituou-se o povo de nossa terra a ver aquela forma de ensino como destinada somente a

³⁰ A definição de *competência*, para além do conceito no campo empresarial, mas restrita as conceituações pensadas para a área educacional, a fim de subsidiar as práticas pedagógicas docentes na concepção do ensino por competências, dentre os clássicos autores na educação que tem dedicado a conceituação, apresento o de Perrenoud (1999) e suas definições de competência como: “uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles. Para enfrentar uma situação da melhor maneira possível, deve-se, via de regra, pôr em ação e em sinergia vários recursos cognitivos complementares, entre os quais estão os conhecimentos” (Perrenoud, 1999, p.7).

elementos das mais baixas categorias sociais”. (Fonseca, 1961, p. 68). Porém, como este não é nosso foco principal, (e sim como a Filosofia é lecionada dentro deste contexto profissionalizante), será explanado um breve recorte bem mais recente de como as leis de educação profissional foram sendo estabelecidas, até chegarmos à implantação do IEMA.

Tomamos o contexto contemporâneo para referir sobre a implementação e materialização da educação profissional, tendo como marco o século XX, pois, segundo ressalva Moura (2007, p.6): “o início do século XX trouxe uma novidade histórica da educação profissional do país quando houve um esforço público para a organização da formação profissional [...]”. Assistiremos, no conjunto das leis de educação que surgiram no contexto educacional brasileiro, no que se trata a formação profissional, o compromisso com uma *formação unilateral*³¹ em detrimento de uma *formação omnilateral*³², caracterizando, assim, um modo de formação fragmentado, bem como a fragmentação da educação profissional brasileira.

Emerge nessa legislação educacional a *categoria trabalho* como princípio educativo, mas, numa perspectiva ainda muito distante do entendimento de uma *formação omnilateral*, que está na contraposição e perspectiva de superação a *formação unilateral*, algo característico, marcante da sociedade capitalista e muito presente no sistema de ensino e segmentos formativos da sociedade. Há que ressaltar que, a produção acadêmica e os debates sobre o tema *trabalho-educação*, são muito frequentes pelos teóricos da educação como, por exemplo, por Ciavatta e Frigotto (2005), Saviani (2007), entre outros, em direção a defesa por uma educação básica que tome como princípio educativo a articulação entre o trabalho, a ciência, a cultura e a tecnologia.

³¹ Cabe uma explicação que termo *unilateral* é algo que está situado de um só lado, que atende as imposições de um lado. A palavra unilateral é formada pelo prefixo “un” que significa “um”, “único”, e o vocábulo “lateral” que significa lado. Hegel traz uma explicação sobre esse momento unilateral do reconhecimento nos seguintes termos: “Esse processo vai apresentar primeiro o lado da desigualdade de ambas [as consciências-de-si] ou o extravasar-se do meio termo nos extremos, os quais, como extremos, são opostos um ao outro; um extremo é só o que é reconhecido; o outro, só o que reconhece” (Hegel, 2001, p. 127-128)

³² *Formação omnilateral* refere-se àquela educação que contempla a formação integral do indivíduo por meio da integração das dimensões do trabalho, da ciência e da cultura. A expressão *formação omnilateral* inclui um conceito de totalidade. A educação de homem completo em todas as suas dimensões. Marx defendeu a *formação omnilateral* para propiciar ao homem o conhecimento crítico-político, econômico, social e cultural, que o colocasse na condição de ser emancipado para compreensão do sistema produtivo e alienante.

A reflexão sobre o trabalho como princípio educativo na Educação Profissional com vista a uma *formação omnilateral*, em primeiro lugar, requer, *a priori*, a contextualização da educação profissional na sua forma de oferta integrada ao ensino médio, à luz de suas bases legais no movimento das sucessivas reformas educacionais brasileiras, nos últimos tempo. Em segundo lugar, há que pontuar a categorização de trabalho e de educação, em perspectiva articulada. Pois, em relação a essa educação, há a necessidade do entendimento da concepção educacional na perspectiva da *formação omnilateral*.

Com bem aponta alguns estudos sobre a Educação Profissional Técnica integrada ao Nível Médio, a forma integrada representou o início de um caminho de mudanças na educação profissional, conforme Ramos (2008, p. 12), esse novo rumo de educação tem proporcionado aos (as) alunos e alunas, a possibilidade de abrirem caminhos e realizarem escolhas para a produção da vida, “[...] uma travessia para uma nova realidade”. Nessa mesma trilha de reflexão os e as estudiosas e estudiosos Neta, Assis e Lima (2016, p.113) escrevem que: “a integração é uma condição necessária para a travessia em direção ao ensino médio politécnico e a superação da dualidade educacional pela superação da dualidade das classes”.

Da concepção até aos princípios norteadores da Educação Profissional e Tecnológica no contexto educacional brasileiro, conforme se observa na legislação prevalece uma visão de Educação Profissional como uma formação imediata, com vista a preparação para o mercado de trabalho, colocada com opção única ao grupo social menos favorecidos, como caminho para obter uma profissão para o atendimento das suas necessidades básicas/imediatas.

Tomando como exemplo a o marco legal a Resolução nº 6, de 20/09/2012, por exemplo, a qual define as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio*, no delineamento dos princípios da Educação Profissional Técnica de Nível Médio aduz no Art. 6º, entre outros, que o trabalho deve ser assumido como princípio educativo, tendo sua integração com a ciência, a tecnologia e a cultura como base da proposta político-pedagógica e do desenvolvimento curricular. Nesse projeto de educação, subjaz um projeto de sociedade fazer essa vinculação no ensino básico, da educação à prática social e o

trabalho como princípio educativo, tendo em vista o fim da cisão entre a formação geral e profissional.

Referenciando na reflexão marxiana sobre essa categoria trabalho, considerado como a essência do homem (aqui acrescentamos da mulher), mas também como atividade realizada com o objetivo de produzir a sua subsistência; como elemento de diferenciação de outros animais e como ato de agir sobre a natureza como produção dos meios de vida. Assim, na *perspectiva do materialismo dialético* a categoria trabalho é fundante do ser social. Em vista disso, ele produz historicamente o saber e nesta relação se funda-se o *trabalho como princípio educativo*. Para Frigotto; Ciavatta e Ramos (s/d, p.1 e 2)³³

O trabalho como princípio educativo vincula-se, então, à própria forma de ser dos seres humanos. Somos parte da natureza e dependemos dela para reproduzir a nossa vida. E é pela ação vital do trabalho que os seres humanos transformam a natureza em meios de vida. Se essa é uma condição imperativa, socializar o princípio do trabalho como produtor de valores de uso, para manter e reproduzir a vida, é crucial e “educativo”. Trata-se, como enfatiza Gramsci, de não socializar seres humanos como “mamíferos de luxo”. É dentro desta perspectiva que Marx sinaliza a dimensão educativa do trabalho, mesmo quando o trabalho se dá sob a negatividade das relações de classe existentes no capitalismo. A própria forma de trabalho capitalista não é natural, mas produzida pelos seres humanos. A luta histórica é para superá-la.

Conforme Saviani (2007), nos seus estudos sobre a relação trabalho e educação destaca que são atividades especificamente humanas, uma vez que somente o ser humano (a ser humana) trabalha e educa. Já, para Ramos (2008), há que se atentar para *dimensão ontológica*³⁴ do trabalho que é, também, o ponto de partida para a produção de conhecimentos e de cultura pelos grupos sociais. Segue a escrita de Ramos (2008), sobre o trabalho considerado como a primeira mediação entre o homem (a mulher) e a realidade material e social. Na sua existência, o homem

³³ In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria e RAMOS Marise. O Trabalho como Princípio Educativo (http://www.pb.iffarroupilha.edu.br/site/midias/arquivos/201179171745208frigotto_ciavatta_ramos_o_t_rabalho_como_principio_educativo.pdf).

³⁴ Conforme Frigotto; Ciavatta e Ramos (s/d, p. 2): “A questão da ontologia tem uma história antiga na metafísica clássica e está ligada à identidade do ser (o ser é e o não ser não é). Na ontologia marxiana, o termo é entendido dialeticamente, indica a objetividade dos seres que são e não são ao mesmo tempo, porque estão em permanente transformação. Somos e já não somos o que éramos há algum tempo”.

(a mulher) produz, logo o homem (a mulher) trabalha. O que o homem e a mulher produzem, ele e ela troca, ele e ela vende, logo ele e ela interage com os demais. Assim, o homem e a mulher transformam a natureza e se relaciona com os demais seres de sua própria espécie. O trabalho, portanto, faz parte do homem e da mulher. O fenômeno ontológico do trabalho se manifesta na sua relação indissociável com o homem (e com a mulher). Sobre essa lógica, Saviani (2007) escreveu que:

Estão aí os fundamentos histórico-ontológicos da relação trabalho educação. Fundamentos históricos porque referidos a um processo produzido e desenvolvido ao longo do tempo pela ação dos próprios homens. Fundamentos ontológicos porque o produto dessa ação, o resultado desse processo, é o próprio ser dos homens (Saviani, 2007, p.155).

Há que considerar que na perspectiva formativa nesta direção em que assume a relação trabalho e educação, ela tem as intencionalidades para esses processos formativos que jamais está caracterizado de ser “inocente”, nesse sentido, a o ensino de filosofia neste contexto formativo profissional tem um papel de relevo quanto a compreensão das marcas dos embates que se efetivam no âmbito do conjunto das relações sociais do sistema capitalista. Trata-se de uma relação que é parte da luta hegemônica entre capital e trabalho.

Considerando que neste campo da educação profissional brasileira encontramos as mais as diversas compreensões acerca dessa área formativa bem como da categoria trabalho como expressão de proposta educacional sobretudo para a classe de trabalhadores, que passa a deparar com diversas concepções educacionais, isso requer um lugar e papel do ensino de filosofia no debate e embate desses entendimentos de educação profissional.

Na educação profissional integrada, os professores e as professoras precisam se comprometer não somente com a formação da classe trabalhadora, mas também com a melhoria das próprias condições de trabalho e existência no mundo, e para isso não se deve perde de vista o entendimento de educação que considere o *trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura* como princípios fundamentais para uma educação profissional técnica e tecnológica que promova uma *formação integral*. Esta *formação integral* ou *omnilateral*, é entendida como aquela que não separa, não divide o que foi construído historicamente pela humanidade, ou seja, os conhecimentos

advindos do trabalho do homem e da mulher no mundo. Ato transformador e de busca satisfazer as necessidades primárias. Essa formação contrapõem-se a *formação unilateral* que tem um caráter fora do prumo e tortuoso, no sentido que leva em conta somente uma parte ou partes fragmentadas e desconectadas sem considerar a totalidade do ser humano – e da ser humana.

Assim, nesta seção fazer esse breve preambulo sobre a Educação Profissional Técnica na forma integrada é, pontuando essas ponderações em trono da categoria trabalho e enquanto princípio educativo, intenciona uma demarcação reflexiva de abertura para caminhar na breve apresentação de alguns marcos legais dessa política educacional, voltada para acolher jovens que precisam repentinamente tomar decisões, definir rumos de seu percurso formativo e profissional, sem desconsiderar o contexto do capitalismo. Como bem destaca os estudos de Kuenzer (2020), na sociedade capitalista, o seu projeto pedagógico tem como princípios pedagógicos inerentes a lógica que sustenta as bases materiais do sistema societário, no qual o princípio educativo está fundamentado na dualidade estrutural que distingue *a escola para intelectuais e a escola para trabalhadores*.

Conforme ressalta a estudiosa Kuenzer, a sociedade capitalista é marcada pela divisão de classes, sendo assim, o seu projeto pedagógico define de que forma o conhecimento será distribuído, e o que pode ser disponibilizado para a classe trabalhadora, mas com foco nos interesses do capital. Numa perspectiva de *formação integral* ou *omnilateral*, ao buscar a ancoragem da formação na categoria trabalho, no seu sentido como princípio educativo, como expressão das relações sociais contemporâneas, que reunificam cultura e produção, afastando-se da sua implementação nas bases materiais do capitalismo (Kuenzer, 2020). Toda essa atenção temos que ter e observa no percurso sobre as considerações históricas da criação dos cursos técnicos integrados. Passamos a tecer esse percurso dos cursos, a seguir.

3.3.1 Bases históricas da criação dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio no Brasil e Maranhão

O Ministério da Educação (MEC), na comemoração do Centenário da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (2009), relembrou os fatos desse percurso histórico do ordenamento legal da política da educação com destaque na educação profissional, legislação como por exemplo, a Lei 5.692/1971, que introduz de forma compulsória o ensino técnico-profissional, depois a Lei nº 6.545/1978 que trouxe, para o cenário da educação brasileira, os Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFETs e a Lei nº 8.948, do ano de 1994, que institucionalizou o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, antecedendo, assim, a Lei 9.394/1996, a LDB, que dispõe sobre a Educação Profissional:

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira - LDB, nº. 5.692, de 11 de agosto de 1971, torna, de maneira compulsória, técnico-profissional, todo currículo do segundo grau. Um novo paradigma se estabelece: formar técnicos sob o regime da urgência. Nesse tempo, as Escolas Técnicas Federais aumentam expressivamente o número de matrículas e implantam novos cursos técnicos.

Em 1978, com a Lei nº 6.545, três Escolas Técnicas Federais (Paraná, Minas Gerais e Rio de Janeiro) são transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica - CEFETs. Esta mudança confere àquelas instituições mais uma atribuição, formar engenheiros de operação e tecnólogos, processo esse que se estende às outras instituições bem mais tarde.

Em 1994 a Lei nº 8.948, de 8 de dezembro dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica, transformando, gradativamente, as Escolas Técnicas Federais e as Escolas Agrotécnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFETs, mediante decreto específico para cada instituição e em função de critérios estabelecidos pelo Ministério da Educação, levando em conta as instalações físicas, os laboratórios e equipamentos adequados, as condições técnico-pedagógicas e administrativas, e os recursos humanos e financeiros necessários ao funcionamento de cada centro.

Em 20 de novembro de 1996 foi sancionada a Lei 9.394 considerada como a segunda LDB, que dispõe sobre a Educação Profissional num capítulo separado da Educação Básica, superando enfoques de assistencialismo e de preconceito social contido nas primeiras legislações de educação profissional do país, fazendo uma intervenção social crítica e qualificada para tornar-se um mecanismo para favorecer a inclusão social e democratização dos bens sociais de uma sociedade. Além disso, define o sistema de certificação profissional que permite o reconhecimento das competências adquiridas fora do sistema escolar (Brasil, 2009, p. 1).

Nessa perspectiva, direcionar a *concepção de trabalho* como *princípio educativo* na sua dimensão unilateral, é assumir uma atitude politicamente perigosa,

pois neutraliza as lutas e forças que atuam em si, não permitindo que o indivíduo se transforme para além da visão de essencialidade do humano. Outro aspecto dessa concepção é que ela funciona como produção de uma subjetividade que tem por função uma educação técnico-moral, ou seja, o(a) indivíduo(a) conduz seu comportamento produzindo as competências para sua qualificação profissional.

Considerando a perspectiva da *unilateralidade*, sob a visão marxiana, como bem já ressaltamos, essa dimensão formativa, em contexto aos conceitos da educação integral, muito presente nos marcos legais da educação básica brasileira, apresenta como contraposto, uma vez que converge para a formação unilateral e condensa o trabalho, enquanto princípio educativo, mas na ótica oposta à formação humana, devido a à sua imposição ao mercado de trabalho. Na *formação unilateral* visa-se somente à preparação do homem e *da mulher* para o trabalho alienado.

Há que, mais uma vez, ressaltar que, no contexto do capitalismo a formação unilateral configura como o que está situado só de um lado, ou seja, atende a imposição de um lado. Ancorando em Souza Junior (1994), ele conceitua a unilateralidade como:

[...], se revela de diversas formas: de início a partir da própria separação em classes sociais antagônicas, base segundo a qual se desenvolvem modos diferentes de apropriação do real; revela-se ainda por meio do desenvolvimento dos indivíduos em direções específicos; pela especialização da formação; pelo quase exclusivo desenvolvimento; ela especialização da formação; pelo quase exclusivo desenvolvimento no plano intelectual ou no plano manual; pela internalização de valores burgueses relacionados à competência, ao individualismo e egoísmo (Souza Junior, 1994, p. 1)

Essa dimensão sob a perspectiva marxista, aproximando, ou contrapondo, ao entendimento da educação integral, presente no contexto da educação básica brasileira, caminha-se, muito mais, para a formação unilateral na medida em que condensa o trabalho, categoria enquanto princípio educativo. A unilateralidade ocorre na ótica oposta à formação humana, contrária à sua imposição ao mercado de trabalho. Pois, a *formação omnilateral* requer, *a priori*, uma tomada de consciência de todos nessa relação do ensinar e aprender, também das pessoas em geral e dos trabalhadores em específico sobre essa condição do duplo aspecto do trabalho no

capitalismo com e como consequência do duplo aspecto da complexidade sociais deste modo de produção, do qual deriva a educação, por exemplo.

Souza Junior (1994), refere a uma formação humana oposta à formação unilateral provocada pelo trabalho alienado, pela divisão social do trabalho, pela reiteração, pelas relações burguesas capitalista balizadoras do mundo social e educacional. As mudanças políticas e socioeconômicas da sociedade capitalista potencializaram a divisão do trabalho, com especializações, divisão entre indivíduos e individuais bem como o pensamento unilateral sobre as atividades que desenvolvem.

Nesse percurso de constituição do ordenamento das políticas e diretrizes para a formação profissional do trabalhador, tem nesse paradigma, na concepção de trabalho, primado pela divisão entre intelectual e manual, sendo tipificado apenas como emprego, destituído de suas funções criativas e humanizadoras. Esta concepção esteve presente na educação brasileira, oficialmente com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira 5.692/71 (LDB), que instituiu a profissionalização compulsória para o ensino do então 2º Grau.

No contexto socioeconômico da lógica liberal capitalista da educação, principalmente da segunda metade do século XX, propagou-se a ideia da polivalência, ou seja, a formação do trabalhador, sobretudo em tecnologia, para atuar nas mais diversas áreas, com vista a atender a qualidade da produção e realizar tarefas diferentes; porém, distanciado do atendimento a uma *formação omnilateral*. Para tanto, passou a ser exigido do (a) trabalhador(a) um conhecimento diversificado, justificando a relevância da polivalência no trabalho. Nesta perspectiva formativa, o (a) sujeito (a) precisa dominar as tecnologias para que possa assumir diferentes funções, sem ter a percepção de que está sendo explorado, priorizando uma formação apenas para atender aos interesses do capital. Assim, a formação polivalente expressa o caráter unilateral da educação do trabalhador, contrapondo-se à formação *omnilateral*.

Trazendo a LDB nº 9394/1996, com vista as implicações do perfil unilateral e *omnilateral* da educação profissional, nesse marco da política educacional, *a priori*, ressalta o referido marco legal que, a Educação Profissional e Tecnológica se situa na confluência de dois direitos fundamentais do cidadão brasileiro: o *direito à educação* e o *direito ao trabalho*. Em se tratando da formação profissional indica a

trilha pela educação integrada. Observando o Art.36-C da LDB nº9394/96, a educação profissional técnica de nível médio articulada, prevista no inciso I do caput do Art.36-B desta Lei, será desenvolvida de forma:

- I - Integrada, oferecida de modo a conduzir o discente à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, efetuando-se matrícula única para cada discente; (Incluído na Lei 11.741, de 2008)
- II - Concomitante, oferecida a quem ingresse no ensino médio ou já estejam cursando, efetuando-se matrículas distintas para cada curso, podendo ocorrer na mesma instituição, instituições de ensino distintas (incluído na Lei 11.741, de 2008) (Brasil, 1996).

Essa essência do conceito de educação integral que parece estar na articulação da educação geral, científica e cultural com a Educação Profissional indica a perspectiva de uma formação integral dos estudantes, como se explicita a LDB e, também, o documento referencial para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio - Documento Base do MEC – por exemplo, que estabelece, como concepções e princípios para esta modalidade de ensino, a concepção de formação humana, “com base na integração de todas as dimensões da vida no processo educativo, visando à formação *omnilateral* dos sujeitos. Essas dimensões são o trabalho, a ciência e a cultura” (Brasil/MEC/SETEC, 2007, p. 41).

Sobre essa ideia de formação integrada, é importante a ponderação de Chiavatta (2005),

A ideia de formação integrada sugere o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução de preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científica-tecnológica e na sua apropriação histórico-social. Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que, neste sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos (Chiavatta, 2005, p..85).

Quanto ao desenho curricular que deve emergir partir desse marco legal, no art. 35-A da LDB 9394/96, (Brasil 2017, p.1), faz apontamento sobre Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o referente ao Ensino Médio no que diz respeito aos

componentes curriculares indica a obrigatoriedade dos estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia. Em se tratando da educação técnica profissional ela configura-se como uma modalidade de ensino vinculado ao ensino médio, e nessa modalidade, mas, o ensino da filosofia não é contemplado como parte do desenho curricular dos cursos técnicos de nível médio. Sobre essa ausência pode-se depreender um ideal de formação voltado para uma perspectiva tecnocrata na formação profissional, com possibilidade de tornar-se essa modalidade ensino totalmente técnica em consonância ao abastecimento da mão de obra para o mercado e pouca formação para o mundo do trabalho e compressão de questões sociais da sociedade.

Nessa indução de itinerário formativo, supramencionado, ressalta o aspecto de uma concepção de trabalho que enfatiza, em seu princípio educativo, o não alcance de um pensar/refletir o trabalho para além da contradição *entre trabalho negativo* (alienado)³⁵ e *trabalho positivo* como base constitutiva e eterna da vida social dos(as) homens-mulheres (ontológico do homem e da mulher, presente na concepção de princípio educativo). Essa visão não permite perceber que nas relações econômicas neoliberais o trabalho não se dará necessariamente como educativo, mas comportará sempre relações de poder. Segundo Viegas (2010), refletindo essa concepção circunscrito a relação com a tecnologia, questiona a possibilidade emancipatória da tecnologia, afirmando que, ao mesmo tempo em que há uma liberação da subjetividade do trabalhador, há também, uma submissão desta aos objetivos da produtividade. “É certo que as novas habilidades são apropriadas pelo capital, estando em função da produtividade, pois essa é sua lógica” (Viegas, 2010, p. 175).

O trabalhador põe a sua vida no objeto; porém agora ele já não lhe pertence, mas sim ao objeto. Quanto maior a sua atividade, mais o trabalhador se encontra objeto. Assim, quanto maior é o produto, mais ele fica diminuído. Quanto mais valor o trabalhador cria, mais sem valor e mais desprezível se torna. Quanto mais refinado é o produto mais desfigurado o trabalhador (Marx, 2002 p. 112).

³⁵ Marx inicia sua análise apontando a alienação como o fato econômico principal de sua época, a partir da seguinte questão: O trabalhador torna-se tanto mais pobre quanto mais riqueza produz, quanto mais a sua produção aumenta em poder e extensão. O trabalhador torna-se uma mercadoria tanto mais barata, quanto maior número de bens produz. Com a valorização do mundo das coisas, aumenta em proporção direta a desvalorização do mundo dos homens. O trabalho não produz apenas mercadoria; produz-se também a si mesmo e ao trabalhador como uma mercadoria, e justamente na mesma proporção com que produz bens (Marx, 2002, p.111).

No contexto do Estado do Maranhão, em 02 de janeiro de 2015 entra no cenário da educação profissional local, por meio da Medida Provisória nº 184 do governo do Estado, tornando realidade a autarquia, Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IEMA). Vinculada inicialmente à Secretaria Estadual de Ciência, Tecnologia e Inovação (SECTI) através da Lei Estadual nº 10.254, de 09 de junho do mesmo ano e reorganizado pela Lei nº 10.385, publicado no Diário Oficial da União de 21 de dezembro de 2015. Atualmente encontra-se vinculado à Secretaria de Estado da Educação (SEDUC), na conformidade da Medida Provisória nº 291, de 22 de fevereiro de 2019.

Segundo o documento do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI-2019) do IEMA, a origem dessa instituição teve como intuito a ampliação da oferta de educação profissional técnica de nível médio no estado. Oferecendo à sociedade infraestrutura, equipamentos e profissionais especializados, respeitando as necessidades locais e as prioridades estratégicas de desenvolvimento do Maranhão. Essa ação teve como,

[...], escopo de atuação a educação e treinamento técnico e profissional como áreas prioritárias definidas pela estratégia da UNESCO. Com terminologia própria, *Technical and Vocational Education and Training (TVET)*, o objetivo de estabelecer essas áreas visa favorecer o emprego juvenil e o empreendedorismo, promover equidade e igualdade de gênero e facilitar a transição para economias verdes e sociedades sustentáveis (Maranhão, 2019, p.23).

Considerando a finalidade explicitada no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI-2019), destaca-se que a educação profissional e tecnológica, a ser ofertada no IEMA primará pela articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos. Indica, nesta Proposta, diretrizes formativas que lança mão dos princípios educativos que proporcionam a formação de mulheres e homens críticos, capazes de melhorar sua condição de vida e de sua comunidade bem como compreender sua situação socioeconômica e condição enquanto indivíduos e individuais, considerando o seu contexto.

O PDI faz referência a uma modelagem de formação humana, o que busca garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa (formação *omnilateral*) que o capacite à leitura do mundo e a atuação como “cidadão”. Sobre essa formação o documento induz que ela passa pela compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos, assim, como pela possibilidade de transitoriedade entre a formação geral a formação profissional, uma vez que se abre o caminho para o acesso aos conhecimentos da humanidade e a formação para o mundo do trabalho, pois acredita-se que dessa forma não atenderá tão somente aos interesses do mercado, de forma intencional e exploratória da mão de obra qualificada, o que impossibilitaria a alteração de sua condição socioeconômica.

Assim, a partir da construção do IEMA, o Estado do Maranhão vem transformando a realidade da formação profissional e constituindo a sua Rede de Educação Profissional, somando com as ações formativas, na educação profissionalizante, da rede federal a cargo do Instituto Federal do Maranhão (IFMA).

A QUARTA REVELAÇÃO

4 REVELANDO EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO IEMA-ITAQUI BACANGA: O ENSINO DE FILOSOFIA ESCURECENDO FOTOS

Foto 4 – Alunos utilizando metodologias ativas na aula da eletiva Escurecendo Fotos



Fonte: Reproduzida pelo celular da autora, com permissão (2023)

4.1 A Foto do Desenho Curricular Integrado do IEMA e o Componente de Filosofia

A entrada do IEMA no cenário educacional maranhense representa / revela uma nova foto na educação do ensino profissional do Estado. Esse itinerário inovador amplia para um desenho curricular que tem um fotograma em que o projeto de educação foi tecido em perspectiva articulada entre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ou seja, na Parte Base Comum, que deve ser seguida por todas as instituições de ensino básico e a Parte Diversificada - criada para atender ao contexto local, social e individual da escola - e a Base Técnica - refere-se à formação profissional técnica, que pode ser oferecida dentro da Parte Diversificada da BNCC, na intencionalidade de assegurar um percurso formativo integral, nos aspectos

humanos, sociais e profissionais.

Figura 3: Fotograma o Desenho Curricular



Fonte: Produzida pela autora

No desenho induzido pela Base Nacional Comum Curricular, esta parte, no fotograma curricular, retrata-se da dimensão de preparação para o prosseguimento de estudos e, sendo assim, o itinerário é, no sentido da construção de *competências e habilidades básicas*, condição para atingir os objetivos de aprendizagens, e não apenas o acúmulo de esquemas resolutivos pré-estabelecidos. Nessa foto, a BNCC também contempla a dimensão de preparação para o trabalho. Esta dimensão consiste na instrumentalização para a solução de problema concreto, como parte da etapa de planejamento, gestão ou produção de um bem. Assim, deve priorizar a articulação aos diversos contextos e práticas sociais, além do trabalho.

Em se tratando do desenvolvimento de competência, requerida para o exercício profissional, tanto a *psicomotora, socio-afetiva ou cognitiva*, significa que é um afinamento das competências básicas. Pois, no que se refere a educação de base geral constitui-se possibilidade de construção de competências que se manifestar-se-ão em habilidades básicas, técnicas ou de gestão. O desenvolvimento de *competências e habilidades básicas*, comuns aos/as alunados/as, é uma garantia de democratização. O Art. 26 da LDB nº 9.394/1996, na sua nova fotografia dada pela redação da Lei nº 12.796, de 2013, preconiza que:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (Brasil, art. 26 da LDB nº 9.394/1996).

Na seção IV da LDB nº 9.394/1996, que se trata da apresentação do desenho do Ensino Médio destaca, no art. 36, com sua nova redação, que o currículo será composto de formação geral básica e de itinerários formativo, sendo que:

Os itinerários formativos, articulados com a parte diversificada de que trata o *caput* do art. 26 desta Lei, terão carga horária mínima de 600 (seiscentas) horas, ressalvadas as especificidades da formação técnica e profissional, e serão compostos de aprofundamento das áreas do conhecimento ou de formação técnica e profissional, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, [...] (Brasil, art. 36 da LDB nº 9.394/1996).

Ainda, no referido art. 36 da LDB, ressalva que, deverá se observar e dar ênfase na: a) *“formação técnica e profissional, organizada de acordo com os eixos tecnológicos e as áreas tecnológicas definidos nos termos previstos nas diretrizes curriculares nacionais de educação profissional e tecnológica (...); b) Cada itinerário formativo deverá contemplar integralmente o aprofundamento de ao menos uma das áreas do conhecimento”*. Dentre as demais ênfases destacamos, nessa escrita, apenas essas duas. Assim, prevê um itinerário curricular no Ensino Médio, em uma dimensão mais orgânica, superando a organização por disciplinas estanques e revigorando a integração e articulação dos conhecimentos, num processo permanente de *interdisciplinaridade e transdisciplinaridade*.

No contexto local, referente ao Ensino Médio, O IEMA foi uma das primeiras instituições a implementar, em 2021, a reforma curricular do “Novo Ensino Médio”, em observância à Lei 13. 415 de 2017³⁶, que altera a LDBEN nº 9.394/1996 e de acordo com as resoluções que definem diretrizes curriculares para o Ensino Médio

³⁶ Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

(Resolução nº 03/2018³⁷) e para a Educação Profissional (Resolução. nº 01/2021³⁸). Essa fotografia do Novo Ensino Médio, com foco na dimensão profissional, conectada com o mundo do trabalho, aposta em um itinerário visando o desenvolvimento de *habilidades e competências* necessárias para compreender, analisar e operar com eticidade a partir das necessidades sociais, do projeto pessoal e aspirações dos alunos e alunas.

Nessa materialização prima pelo conhecimento teórico e prático no sentido de construir um perfil profissional cuja meta é atuar no mercado de trabalho. Uma atuação com criatividade, com o uso das tecnologias, com protagonismo, com solidariedade e com a perspectiva de integralidade humana. Assim, os 36 IEMAS Plenos adotaram essa modelagem curricular do Novo Ensino Médio, com foco no Itinerário formativo - *formação técnica e profissional* -, como bem ressalta a sua carta de oferta de educação profissional e tecnológica integrada ao Ensino Médio, em Tempo Integral. Com 44 cursos técnicos diferentes, organizados em 11 eixos tecnológicos.

Trata-se de uma ação que, além de ampliar as possibilidades de aprendizagem, abre novos caminhos para o desenvolvimento de *habilidades e competências*, inclusive para a inserção no mundo do trabalho.

No decorrer da formação dos profissionais de Ensino Médio, encontramos alguns obstáculos em relação ao processo de ensino-aprendizagem dos componentes curriculares relacionados às Ciências Humanas (CHS), no IEMA Itaqui-Bacanga, não é diferente. Pois, considerando o preconizado na legislação, na Formação Básica, conforme previsto no marco legal em consideração as demandas sociais que potencialmente encaminham as políticas públicas, deparamos com orientação para desenvolver as competências específicas e as habilidades da área do conhecimento das CHS.

No Ensino Médio, a articulação com as Competências Gerais deve viabilizar aprendizagens significativas articuladas com todas as áreas do conhecimento e níveis de ensino, pelos estudos conceituais, abstratos, práticos e cotidianos que forneçam elementos primordiais em preparação dos indivíduos para a vida, para a ciência e para as relações humanas. Isso é um grande desafio frente a carga horaria destinada a

³⁷ Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

³⁸ Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica.

esta parte.

Na Formação Geral Básica, os currículos e as propostas pedagógicas devem se organizar para oportunizar aprendizagens, de modo integrado e articulado, entre as diferentes áreas do conhecimento, dos arranjos produtivos locais e regionais, das matrizes socioeconômicas e culturais, das especificidades, projeções e demandas do território, de modo *multi-intertransdisciplinar*, pelos estudos e práticas de:

- i - língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas e quilombolas e, também, o ensino das respectivas línguas maternas;
- ii - matemática e suas tecnologias;
- iii - conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil;
- iv - arte, especialmente em suas expressões regionais, desenvolvendo as linguagens das artes visuais, da dança, da música e do teatro;
- v - educação física, com prática facultativa ao educando nos casos previstos em lei;
- vi - história do Brasil e do mundo, considerando as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígenas, africana e europeia;
- vii - história e cultura afro-brasileira e indígena, em especial nos estudos de arte, de literatura e de história brasileiras e de sociologia;
- viii - sociologia e filosofia;
- ix - língua inglesa, podendo ser oferecidas outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade da instituição ou rede de ensino, em conformidade com a Resolução CNE/CEB nº 3/2018, em seu art. 11 (Brasil, 2018).

No desenho curricular do IEMA, os componentes curriculares relacionados às Ciências Humanas nos cursos técnicos (Eletromecânica, Eletroeletrônica, Edificações, Informática para Internet e Portos), voltados para o âmbito tecnológico e industrial, a sua presença e diálogo com essas áreas tem se constituído nosso maior desafio, sobretudo, quanto a presença desses componentes, no que se refere a importância dessa formação e a sua carga horária. Uma das saídas/entradas encontradas tem sido pelo componente curricular das Eletivas. Esse componente tem propiciado constituir um diálogo muito profícuo e estimulador nas articulações com outros componentes.

Trazendo a presença do ensino de Filosofia, nesses cursos técnicos, temos a fotografia de um componente com a carga horária super reduzida, chegando a ter somente 01 aula semanal no segundo e terceiro anos finais do ensino médio. Há que ponderar que, a presença da Filosofia na Educação Básica, como componente

curricular obrigatório, vem de um processo histórico que remete desde a promulgação da Lei 11.684/2008³⁹. Seu itinerário, como componente de ensino, é marcada por uma trajetória escolar acidentada, ora presente, ora ausente. Nesses anos, de sua presença/ausência no ensino escolar, tem resultado de um certo “*não lugar*” da filosofia⁴⁰ no desenho curricular, nos tempos contemporâneos. Com a entrada no cenário do novo ensino médio, apresentado em 2017, o Ensino de Filosofia perdeu seu *status* disciplinar, deixando de ser obrigatório. O seu ensino foi diluído e fragmentado na área de conhecimento denominada Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHSA).

Além disso, a Lei nº 13.415/2017 determinou que, na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que o Ensino de Filosofia fosse considerado como estudos e práticas, a exemplo da Sociologia, Educação Física e Artes. Com isso, na sua implantação, assistimos à redução da carga horária destinada ao seu ensino. Nesse contexto coloca-se, então, como desafio pensar o papel da filosofia e seu ensino na formação humana na educação tecnológica.

4.1.1 A Filosofia no Ensino Médio no Caminho da BNCC

Vivemos em um mundo que valoriza as aplicações imediatistas do conhecimento. Como uma característica marcante da sociedade contemporânea, esta atitude está pautada pelo ritmo acelerado das inovações tecnológicas e pela cultura da instantaneidade. No contexto educacional, essa tendência manifesta-se na busca por resultados rápidos, soluções fáceis e gratificações imediatas, muitas vezes em detrimento da qualidade e profundidade do aprendizado.

É de praxe, no senso comum, aplaudir a pesquisa científica que visa a cura do câncer ou da Aids; no contexto da aprendizagem, por exemplo. Está na

³⁹ Altera o art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio.

⁴⁰ A metáfora do lugar é sempre muito requisitada no meio filosófico. Esse lugar como *lócus*, em seu sentido simbólico de demarcar os limites de identidade. Já o “*não lugar*”, impõem um pesar sobre a relação entre a Filosofia e a Educação, ou seja, refletir sobre o ensinar filosofia ou a filosofar. Pauta a articulação da identidade da filosofia com as finalidades da Educação. O lugar ou “*não lugar da Filosofia*” no ensino, é um grande ponto de tensão na construção desse horizonte. Não é um em mero exercício de erudição, mas um exercício de “*formação*”.

cotidianidade expressão sobre o ensino da matemática, sobretudo, no ensino médio, da sua importância porque vai “cair” no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Por outro lado, destaca-se que a formação técnica do advogado, do engenheiro, do fisioterapeuta prepara para o exercício dessas profissões. Diante disso, não é raro que alguém indague: “Para que estudar filosofia se não vou precisar dela na minha vida profissional?”.

Pode-se afirmar que a filosofia é necessária. Por meio daquele “olhar diferente”, o (a) filósofo (a), o(a) professor (a)-filósofo (a), busca outra dimensão da realidade, além das necessidades imediatas nas quais o (a) indivíduo (a) encontra-se mergulhado. Ao (a) professor (a)-filósofo (a) incomoda o imobilismo das coisas feitas e muitas vezes ultrapassadas. Por isso, pode ser “perigosa”, por exemplo, quando desestabiliza o *status quo* ao se confrontar com o poder.

A filosofia não está à margem do mundo, nem constitui uma doutrina, um saber acabado ou um conjunto de conhecimento estabelecidos de uma vez por todas. Ao contrário, a filosofia pressupõe constante disponibilidade para a indagação. Por isso, Platão e Aristóteles disseram que a primeira virtude do filósofo é admirar-se, ser capaz de se surpreender com o óbvio e questionar as verdades dadas. Essa é a condição para problematizar, o que caracteriza a filosofia não como posse da verdade e sim como busca.

Para isso, se faz necessário sair do lugar tecnicista no (a) qual o(a) professor (a) desempenha o ensino de filosofia no currículo escolar para, então, fazer um novo uso da filosofia. Ou seja, deslocar-se do uso técnico-pedagógico - centrado nas questões metodológicas do ensino da disciplina - e do uso técnico-moral (formação das competências do sujeito crítico) para um *uso ético-político* em que põem em relevo, na reflexão filosófica, a problematização do presente na condução das práticas e a constituição sujeito através da estratégia de resistência. Uma filosofia como problematização constante de nós mesmos e de nosso mundo.

Nesse novo/outro uso, na relação professor-aluno-aluna /professora-aluna-aluno na possibilidade de realizar, pelo itinerário da filosofia, um encontro com a singularidade do outro, potencializa comunidade de suas vivências. Sendo assim, quais as *competências e as habilidades* que estão sendo propostas para o ensino de

Filosofia, ou que capacidades se quer desenvolver nos jovens? A essa pergunta há uma resposta sintética, apresentada nas Orientações Curriculares:

De forma um tanto sumária, pode-se afirmar que se trata tanto de competências comunicativas, que parecem solicitar da Filosofia um refinamento do uso argumentativo da linguagem, para o qual podem contribuir conteúdos lógicos próprios da Filosofia, quanto de competências, digamos, cívicas, que podem fixar-se igualmente à luz de conteúdos filosóficos (Brasil, 2006, p. 30).

A Filosofia tem importante contribuição a oferecer, pois pode proporcionar outra maneira de se relacionar com a técnica. A Filosofia é vista como um componente curricular que, além de manter contato com as outras áreas disciplinares, contribui, especificamente, para o desenvolvimento da capacidade argumentativa e de conhecimento histórico. Para que se consiga efetivar esses objetivos, o ensino de Filosofia tem-se afastado da compreensão de um ensino que privilegia apenas os conteúdos e o saber meramente enciclopédico. Ora, o ensino de Filosofia passa a ser entendido como atividade, logo, aprender filosofia significa: romper com a centralidade da ideia de um conteúdo programático e privilegiar a Filosofia como atitude, como aquisição de competências específicas do filosofar (Nascimento, 2004).

Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) são definidas como Competências específicas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas para o Ensino Médio:

1. Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir de procedimentos epistemológicos e científicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente com relação a esses processos e às possíveis relações entre eles.
2. Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão dos processos sociais, políticos, econômicos e culturais geradores de conflito e negociação, desigualdade e igualdade, exclusão e inclusão e de situações que envolvam o exercício arbitrário do poder.
3. Contextualizar, analisar e avaliar criticamente as relações das sociedades com a natureza e seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à proposição de soluções que respeitem e promovam a consciência e a ética socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional, nacional e global.
4. Analisar as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas, discutindo o papel dessas relações na construção, consolidação e transformação das sociedades.

5. Reconhecer e combater as diversas formas de desigualdade e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos.

6. Participar, pessoal e coletivamente, do debate público de forma consciente e qualificada, respeitando diferentes posições, com vistas a possibilitar escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (Brasil, 2017, p. 598).

Como um instrumento da política educacional, indutora dos desenhos curriculares, a BNCC, ao trazer para a cena educacional as *competências e habilidades*, propõe ampliar e aprofundar as aprendizagens no âmbito do Ensino Médio, voltadas para uma formação geral pautada pela ética como compromisso educativo que observa ideais e práticas de justiça, solidariedade, autonomia, liberdade de pensamento e de escolha, como bem preconiza. Para isso, induz itinerários organizativo de modo a constituir trilhas para estudar, pesquisar, investigar, debater, refletir, problematizar bem como possibilidades de produções, construções e proposições considerando-se as especificidades de cada território e região, bem como aspectos socioculturais, econômico-políticos e histórico-científicos dos diferentes povos.

Todo esse conjunto de itinerários indutor de reformas para a educação brasileira, explicitada nas Resoluções CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017⁴¹ e Parecer CNE/CEB Nº: 4/2024 de 7 de novembro de 2024⁴², para além da instituição da BNCC para a educação básica, ela vislumbra materializar toda uma modernização curricular para a educação do século XXI. É nesse contexto que se insere as argumentações dada para, também, a reforma curricular do ensino médio advindo com a Lei 13.415 de 2017. Uma reforma que depositou na centralidade à *pedagogia das competências*.

No âmbito da Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), (Brasil, 2024) a orientação e a organização dos currículos pela indução da BNCC apostam nos caminhos da *Competências e Habilidades*, como bem já

⁴¹ Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica.

⁴² Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), observadas as alterações introduzidas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) pela Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024.

referíamos desde a escrita inicial dessa seção, esses termos podem ser entendidos como:

[...] **Competência:** mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais); atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. Expressam, na BNCC, direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para cada área do conhecimento.

[...] **Habilidade:** prática cognitiva e socioemocional, estruturada em relação a determinados objetos de conhecimento e descrita na forma de comportamentos ou ações observáveis. A combinação e mobilização de diferentes habilidades e conhecimentos expressam uma competência; [...] (Brasil, 2024, p. 15).

No desenho da BNCC, cada *competência*, é apresentada, colocando em relevo, o que cada aluno e aluna deverá aprender e qual a finalidade do desenvolvimento dessa competência. Cada uma delas relaciona-se com as capacidades individuais que se manifestam nos modos de *pensar, sentir* e nos comportamentos ou atitudes para se relacionar consigo mesmo e com os outros. Essas capacidades também são referidas como *competências socioemocionais*, que podem ser desenvolvidas cotidianamente, seja em eventos inusitados ou situações comuns, incentivando o indivíduo e a individua a encontrar saídas e alternativas no enfrentamento das dificuldades.

Sendo assim, faz-se necessário criar oportunidades estruturadas no ambiente escolar no qual professores (as) e os (as) alunos (as) possam se desenvolver em todas as suas dimensões, incluindo a socioemocional. Pois, o autoconhecimento e as habilidades para lidar com os próprios sentimentos e emoções são tão essenciais quanto às habilidades cognitivas. Na BNCC, encontra-se uma relação, em que aponta uma correspondência, entre as *Competências Gerais* da BNCC e as *Competências Socioemocionais*, conforme podemos observar no Quadro a seguir:

Quadro 1 - Relação estabelecida entre as Competências Gerais da BNCC e as Competências Socioemocionais

Competências Gerais da BNCC	Competências Socioemocionais	Competências Gerais da BNCC	Competências Socioemocionais
Conhecimento		Trabalho e Projeto de vida	Determinação, Organização, Foco,

	Curiosidade para Aprender, Respeito e Responsabilidade		Persistência, Responsabilidade e Assertividade
Pensamento científico, crítico e criativo	Curiosidade para Aprender e Imaginação Criativa	Argumentação	Empatia, Respeito, Assertividade, Responsabilidade e Autoconfiança
Repertório cultural	Interesse Artístico	Autoconhecimento e autocuidado	Autoconfiança, Tolerância ao Estresse Tolerância à Frustração
Comunicação	Iniciativa Social e Empatia	Empatia e cooperação	Empatia, Respeito e Confiança
Cultura digital	Iniciativa Social, Responsabilidade e Imaginação Criativa	Responsabilidade e cidadania	Empatia, Respeito, Confiança, Iniciativa Social, Determinação, Responsabilidade e Tolerância ao <i>Estress</i>

No que se refere ao Ensino Médio há que destacar que, a BNCC, faz uma ressalva especial sobre os saberes de todas as áreas de conhecimento, na forma como devam ser trabalhados, primando pela forma articulada e relacionadas ao contexto histórico, social, econômico, ambiental, cultural, profissional, “organizado e planejado dentro das áreas de forma interdisciplinar e transdisciplinar” (Brasil, 2018, p. 5). Nesse sentido, tem papel importante o componente da filosofia, uma vez que, perpassa pelos conhecimentos filosóficos, sobre as competências citadas pela BNCC. Por exemplo, a “*Competência específica 6⁴³*”, que trata de algo que é característico da Filosofia: *o debate*.

⁴³ A BNCC define competências gerais para a Educação Básica. Essas competências são organizadas por áreas do conhecimento: 1. Linguagens e suas Tecnologias; 2. Matemática e suas Tecnologias; 3. Ciências da Natureza e suas Tecnologias; 4. Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. No documento, a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas é composta pelos saberes das disciplinas Filosofia,

A competência *do debate* já se fazia presente nos documentos de outrora que normatizavam o ensino de Filosofia no Ensino Médio como, por exemplo, a documentação das Orientações Curriculares Nacionais para o ensino médio (OCNem), as Orientações Curriculares Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+), as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio (DCNem), (Parecer nº. 15/1998; Resolução nº. 3/1998) (Brasil, 1998) e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino médio (PCNem) (Brasil, 1999a, b, c; 2000) e é reiterada na BNCC. Pois, o ato de *debater* é indissociável da prática da argumentação. A argumentação é indicada no documento como uma das sete competências gerais da educação básica:

Competências gerais da Educação Básica [...] argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta (Brasil, 2018, p. 9).

Há que ressaltar que, a argumentação é imprescindível à atividade filosófica, uma vez que, sem a utilização dessa prática resumiria o ensino de Filosofia apenas a reprodução de conteúdo bem como de sua história, eliminando, assim, o ato de filosofar. Através da prática da argumentação filosófica, os (as) alunos (as) poderão se debruçar sobre os conceitos estudados indo à raiz das questões filosóficas e formular afirmações fundamentadas, afastada da utilização de crenças e achismos.

Considerando o perfil do Ensino Médio integrado, a desfronteirização das/dos componentes curriculares, sem desrespeitar as especificidades, que compõem as áreas curriculares, um ensino integrado, que recorre a um conjunto de conhecimentos construídos pela sociedade, sem que haja prejuízos à formação das (os) alunados (as) e às diferentes áreas do conhecimento, estudos e práticas, requer do professor (a) um “saber fazer” que passa pela interdisciplinar e transdisciplinar.

Geografia, História e Sociologia. As competências específicas dessa área são seis competências específicas. Sendo a *COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 6* “Participar do debate público de forma crítica, respeitando diferentes posições e fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade” (Brasil, 2018, p. 571-578).

Portanto, em um ensino integrado, esse “saber fazer”, e as reflexões sobre o ensino de Filosofia são extremamente necessárias, em que pese a oscilação da referida disciplina nos currículos da Educação Básica brasileira. Há que se assegurar que, os conhecimentos de filosóficos não fiquem à margem do ensino. No contexto das disciplinas eletivas, o trabalho interdisciplinar com o componente Filosofia contribuiu/contribui muito na direção do desenvolvimento das competências preconizadas pela BNCC, em especial a capacidade argumentativa.

Sob o itinerário das disciplinas eletivas amplia-se o espaço de viabilização e compreensão de conteúdos conceituais e do filosofar. Além disso, a interdisciplinaridade tem configurado com um fazer de *ensinagem* importante e necessário no qual a Filosofia tem tido sua presentalidade – o seu lugar. O lugar aqui se entende como lugar curricular.

Outro aspecto que, é importante considerar aqui, é o *conceito de competências cognitivas e socioemocionais* que, quando examinamos os documentos normativos da política educacional do novo Ensino Médio, esse conceito é/foi apresentado como nuclear na geração dessas políticas curriculares. As competências trazem, em seu bojo, a produção de um discurso da “qualidade total da educação”. Uma vez que, em nosso entendimento, dessa conceituação – das competências – parece estar assentada na ideia dessa tal “qualidade total em educação⁴⁴” que é sinônimo de desempenho e protagonismo individual. Esse é mais uma questão a ser problematizada pela Filosofia entrar em ação com o filosofar-pensar, uma vez que, de acordo com os defensores do discurso das competências, recai sobre o mais preparado e o mais eficiente a capacidade de vencer todos os obstáculos a partir do esforço individual.

⁴⁴ Esse discurso da qualidade total referente ao campo educacional na América Latina, consequentemente no Brasil, emerge a partir da década de 1990 do século XX, em substituição ao discurso da democratização. Essa transformação - a adoção de estratégias de melhorias constantes das atividades pedagógicas e processos educacionais -, foi possível, basicamente, devido ao fato de os discursos hegemônicos sobre qualidade terem assumido o mesmo significado que possuem no campo produtivo, conferindo a essas políticas educacionais um conteúdo mercantil. Com foco no ser humano como prioridade do paradigma da qualidade total. Um modelo com o seu conjunto de princípios, ideias e práticas que propõe uma visão holística, integrada e orientado para as pessoas, para a qualidade humana de todos os profissionais da escola, dos agentes que, direta ou indiretamente, atuam no processo educacional.

No contexto do documento da BNCC, as competências são apresentadas como referência para pensar a proposta de competências na escola e tem como entendimento das Competências *Socioemocionais* o conjunto de habilidades e procedimentos necessários para que o indivíduo desenvolva autoconhecimentos, capacidades de mediar conflitos e solucionar problemas cotidianos (Brasil, 2017a). Assentadas na *Pedagogia das Competências Socioemocionais* apostam na formação integral: afetiva, cultural, educacional e profissional. A referencialidade está no principal teórico que é Perrenoud (2008), o autor que embasa o debate sobre a *Pedagogia do aprender a aprender- Pedagogia das Competências*⁴⁵, constantemente – elementos estes, muitas vezes, desvinculados do aprender a pensar e a refletir.

Estando essas questões muito presente no contexto da formação escolar, com o desenvolvimento dos/as estudantes, principalmente no século atual, que tem depositado no empreendedorismo como marca da “formação cultural” pode-se afirmar que competente é aquele/a que é capacitado/a, criativo/a, inovador/a, que projeta estratégias úteis que definirão o amanhã (Perrenoud, 2008). Esse entendimento estão presente nas reformas da educação brasileira nos últimos tempos com justificativas essenciais na geração de novas competências e habilidades profissionais.

A escola tem sido chamada a responder pelas demandas do mundo do trabalho do século XXI, sendo assim: empreendedorismo, flexibilidade, capacidade de processar e utilizar informações de modo inovador são algumas das características exigidas para formar o perfil dos/as alunos/as contemporâneo/a. Quanto mais o/a aluno/a sair a campo e mergulhar no mercado, tanto mais precisa de formação, pois, a sociedade atual repropõe para a escola o clássico paradigma da totalidade.

Em se tratando desta proposta educativa da chamada *Pedagogia das Competências* ela aparenta muito sedutora quanto a atrair os/as docentes uma vez que os/as colocam numa posição de contrária, por exemplo, “*Pedagogia Socioemocional*”. Conforme Pamela Bruening (2018), a *educação socioemocional*

⁴⁵ A *Pedagogia das Competências* coloca como elemento central na formação dos/as indivíduos/as, o deslocamento conceitual da noção de formação para a de instrumentalização, sem, muitas vezes, levar em consideração as especificidades da Educação. A escola assume a responsabilidade de empreender um espaço formativo para a aquisição de saberes práticos que possam promover as competências requisitadas para que o/a indivíduo/a, tanto os/as incluídos/as no contexto social quanto produtivo.

sustentam-se nos pilares do autoconhecimento, autogerenciamento, tomada de decisões, habilidades de relacionamentos e consciência social.

Nesta perspectiva, entende-se a educação socioemocional como um o processo do qual os (as) alunos (as) aprendem, dentro do currículo escolar a refletir e efetivamente aplicar conhecimentos e atitudes necessários ao longo da vida escolar, educando os corações, inspirando mentes, materializando projetos e contribuindo para a transformação desses estudantes pela educação.

Sendo assim, a principal função da escola, na perspectiva do que está induzido na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), é também ação escolar ensinar *habilidades socioemocionais*⁴⁶. É nessa dimensão de aprendizagem que o (a) aluno/a deve aprender a se relacionar com as pessoas, a ser respeitosa e a conviver com as diferenças. Para isso precisa aprender a lidar com as emoções, agregando valores, na atual proposta do currículo da educação com base na BNCC.

Perrenoud (2008) um dos principais teórico defensor da Pedagogia das Competências, nas suas reflexões, põem em destaque a seguinte indagação: “Vamos à escola para adquirir conhecimentos ou para adquirir competências?”. Diante disso, para o referido autor pensar nas competências que a escola necessita desenvolver implica “[...] saber que tipo de seres humanos a escola quer formar, com vistas a que práticas familiares, sexuais, políticas, sindicais, artísticas, esportivas, associativas” (Perrenoud, 2008, p.39).

Destaca, também, o autor que, a formação dos (as) alunos (as) necessitam ser permeada por inventários de competências capazes de guiar a prática pedagógica escolar. Para que a Educação se reformule de acordo com o exigido pela sociedade do século XXI, é necessário “[...] integrar, desde já, as abordagens por competências à formação inicial e contínua e à identidade profissional dos professores” (Perrenoud, 2008, p. 159).

⁴⁶ Quanto ao entendimento, a educação socioemocional abrange um conjunto de práticas e abordagens destinadas a promover o desenvolvimento integral dos indivíduos, focando em aspectos cognitivos, nas habilidades sociais e emocionais. Essa perspectiva reconhece a importância das emoções, dos relacionamentos interpessoais e do autoconhecimento no processo educativo. Através da educação socioemocional, busca-se capacitar os alunos para lidar de forma eficaz com as próprias emoções, compreender as emoções dos outros, estabelecer relacionamentos saudáveis e tomar decisões responsáveis.

Há que ponderar que, esses princípios/ideias de competências na escola assemelha-se as práticas do universo de trabalho empresarial, em que tudo pode ser administrado, controlado, programado, inclusive a subjetividade. Circunscrito a *Pedagogia das Competências*, para formar o (a) aluno (a) integral, autônomo (a), é necessário desenvolver a *Pedagogia das Competências Socioemocionais* na escola. De acordo com Casarin (2018), as competências socioemocionais:

As competências socioemocionais são um conjunto de habilidades utilizadas em diversas situações no cotidiano, por exemplo, saber se relacionar, se comunicar, trabalhar em conjunto e se adaptar às diferentes circunstâncias da vida escolar e social. Todas são situações que podem ser consideradas comuns ao mundo do trabalho, relações familiares e grupos nos quais os indivíduos estão inseridos. As competências integram todo o processo de formação de um indivíduo que inclui a capacidade de cada um de lidar com suas próprias emoções, desenvolver autoconhecimento, se relacionar com o outro, se tornando capaz de colaborar, mediar conflitos e solucionar problemas (Casarin, 2018, p. 6).

A pedagogia das competências tem a pretensão de inserir o (a) aluno (a) no bojo do sistema educativo e proporcioná-lo o início de cursos individualizados no lugar de habilitações que seguem um método padronizado. As competências mesmo sendo inseridas como atributos individuais, requerem a sua validação e reconhecimento através de uma organização institucional. Para a concretização de uma formação pela via das *competências socioemocionais*, implica em uma aprendizagem prática e ativa, que presume as motivações para aprender, criando um espírito crítico para saber como aprender e como esse aprender se faz na prática.

Nesse sentido, é de suma importância, na construção de formação pelos itinerários das habilidades socioemocionais no contexto escolar, que os (as) professores (as) desempenham o papel, importante, de incentivador, mediador e facilitador desse processo.

Pois, os professores são fundamentais como mediadores no processo de aprendizagem dos (as) alunos (as), podendo contribuir na formação e no desenvolvimento dos mesmos diante das competências socioemocionais, como a autogestão diante da situação-problema, a autoconsciência no reconhecimento das próprias emoções e sua influência em seu comportamento, a empatia nas relações com os outros e na tomada de decisões.

Voltando-se a especificidade da questão do Ensino Médio Integrado (EMI) e ao tema da *multi-inter-transdisciplinar*, em específico a interdisciplinaridade no ensino de filosofia, mais uma vez recorremos a Marise Ramos (2005), no destaque ao conceito de integração. A autora considera três princípios fundamentais para se pensar a integração curricular: *o sujeito como ser histórico*; *a totalidade social*, incluindo a ciência, política, a cultura e a economia; e *o método* em que se busca apreender as relações objetivas da realidade. Para isso, parte do concreto empírico e vai para além deste, considerando a teoria como o real elevado ao patamar do pensamento. Aponta a autora:

A interdisciplinaridade, como método, é a reconstituição da totalidade pela relação entre os conceitos originados a partir de distintos recortes da realidade; isto é, dos diversos campos da ciência representados em disciplinas. Isto tem como objetivo possibilitar a compreensão do significado dos conceitos, das razões e dos métodos pelos quais se pode conhecer o real e apropriá-lo em seu potencial para o ser humano (Ramos, 2005, p. 116)

Há que reiterar que, as possibilidades da transdisciplinaridade são distintas para Kuenzer (2000), conforme, também, já dialogamos nesta escrita dissertativa, que as situa em três âmbitos: o da *produção do conhecimento*; o da *organização do trabalho*; e o dos *processos pedagógicos*. A primeira se refere à construção de um novo objeto partindo do movimento da própria realidade a partir da integração dos vários campos do conhecimento. A segunda, no contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no qual a educação é definida como a promoção do indivíduo por meio da interação com os mundos da cultura e do trabalho, os processos de organização do trabalho, corresponde à transdisciplinaridade no segundo âmbito indicado pela autora.

No terceiro âmbito da transdisciplinaridade conforme indica Kuenzer (2000), se volta o foco as estratégias de construção de significados pelo aluno e alunas através do aprendizado do caminho metodológico com potencialidade para apreensão das relações "entre parte e totalidade, sujeito e objeto, lógico e histórico, concreto e abstrato, individual e coletivo, ou seja, pré-condição para a produção de conhecimento" (Kuenzer, 2000, p. 88).

No documento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, por exemplo, instituída pela Resolução 06/2012,

a interdisciplinaridade aparece em relevo como um princípio que deve ser assegurado no currículo e prática pedagógica, visando superar a fragmentação de conhecimentos e a segmentação curricular. Esse princípio está, também, indicado para a organização curricular juntamente com o princípio pedagógico da contextualização, visando à flexibilidade educativa e à integração entre teoria e prática profissional no processo de ensino e aprendizagem.

Um desenho curricular induzido a partir desse princípio pressupõem-se uma organização em eixos comuns em que os fenômenos, são ensinados e apreendidos, e visam mais ao processo do que ao produto do ensino e da aprendizagem. Aproximando da perspectiva transdisciplinar ela requer uma organização em torno dos eixos e temas transversais ao longo do processo, em atenção aos fundamentos comuns das várias disciplinas tanto na perspectiva gnosiológica, metodológica, como ontológica.

O desenho de um currículo materializado por meio de projetos transdisciplinares impõe uma articulação entre a escola e sociedade, na intencionalidade de responder as demandas locais e globais com o embasamento científico e conexão entre os diversos campos do conhecimento. Sendo assim, o trabalho educativo *multi-inter-transdisciplinar* compreende planejar conjuntamente, discutir coletivamente conteúdos, métodos, procedimentos e estratégias mediadoras e de ensinagem, interconectadas na aquisição e produção de conhecimentos. Compreende, ainda, realização conjunta de atividades pedagógicas como seminários, rodas de conversa, bate-papos, palestras e ações de intervenção social com alunos e alunas, investigações científicas, produções e comunicações dos resultados.

Aos professores e professoras que atuam nos componentes curriculares das Ciências Humana - e Ensino Religioso, Filosofia, Geografia, História e Sociologia - nesses itinerários formativos construídos a partir da indução da BNCC requer a atenção de um trabalho pedagógico *multi-inter-transdisciplinar*, no desenvolvimento ações pedagógicas integradoras e articuladas, que valorizem o protagonismo juvenil, no alcance e preparação básica para a pesquisa científica, o desenvolvimento da cidadania e autonomia dos (as) alunos (as) bem como aprimorar as capacidades cognitivas e socioemocionais na sistematização do conhecimentos e apresentá-los na forma escrita e oral, de modo dialogado. Desenvolver *competências e habilidades*, no

enfrentamento dos tensionamentos próprios das diversidades de compreensões da realidade e pensamentos críticos.

No âmbito do ensino de Filosofia, procura-se compreender e ensinar as teorias filosóficas de pensadores desde o período clássico ao contemporâneo, com conceitos reflexivos e de inteligibilidade especulativa aguçada, abordados a partir da atualidade e da historicidade dos(as) alunos(as) do Ensino Médio, ou seja, ensinar filosofia - os produtos na história – e ao mesmo tempo ensinar a filosofar -o processo do pensamento. Um ensino significativo que contemple a experiência de ensinagem e aprendizagem das temáticas e problemáticas, também, propostas pelos envolvidos (as) nesse processo do aprender. Pois,

[...], da mesma maneira que não é possível ensinar a filosofar sem ensinar filosofia. Porque a filosofia não é um sistema acabado nem o filosofar apenas a investigação dos princípios universais propostos pelos filósofos. [...] Esta distinção entre ensinar filosofia ou ensinar a filosofar precisa, pois, ser superada e abandonada pelos professores (Aspis; Gallo, 2009, p. 60)

O componente curricular Filosofia traz como preocupação oportunizar aos alunos e alunas a busca pelo conhecimento – pesquisar, compreender, refletir, problematizar, debater, sistematizar, argumentar – de modo a projetar-se para além do senso comum, investigar e incorporar epistemologias que permitam pensar próximo da realidade e transcendê-la. E assim, contribuir com a sociedade, como sugere a BNCC. Nesse contexto, o saber filosófico se justifica pela criticidade que proporciona ao fundamentar e dar significado as aprendizagens dos (as) alunos (as) do Ensino Médio com base na pesquisa, aprofundamento e produção dos conhecimentos adquiridos para que possam transformar a condição do seu entorno.

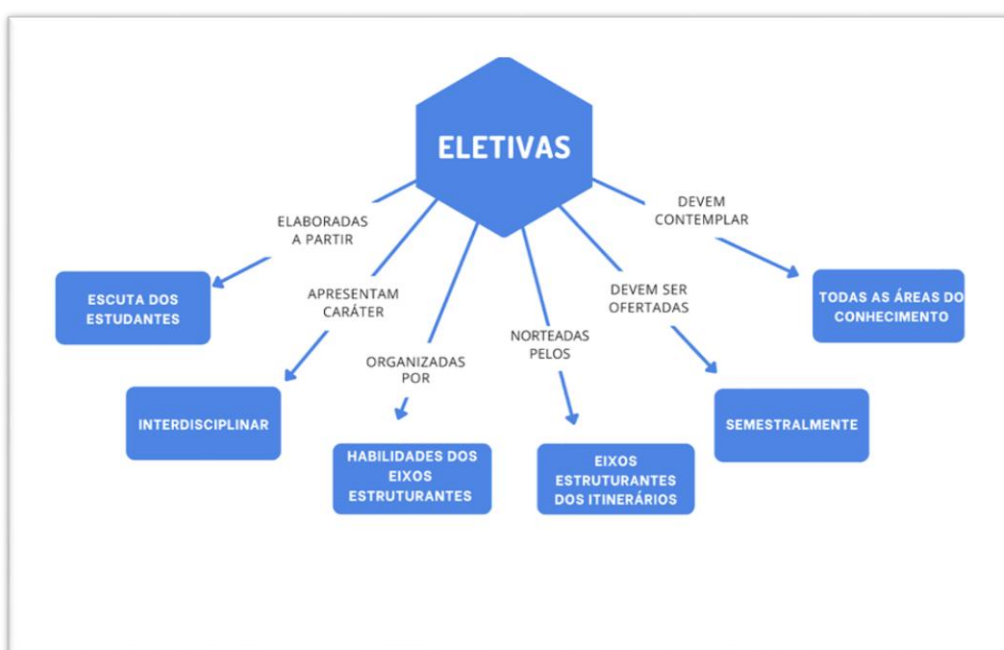
Apesar da filosofia não pode ser apenas pensada como campo de estudo definido, muito menos fixo. Ela pode, se voltar sobre qualquer objeto que lhe apeteça no momento, uma vez que, as preocupações filosóficas vão desde a estrutura do universo até o mundo dos fenômenos políticos. Mas é preciso lutar por uma disciplina fixa, com carga horária adequada.

4.2 As Fotografias da Disciplina Eletiva no IEMA

A única finalidade aceitável das atividades humanas é a **produção de uma subjetividade** que enriqueça de modo contínuo sua relação com o mundo.

Félix Guattari, (1992, p.33)

Figura 4: Fotograma para idealização do componente Eletivas



Fonte: ensinomediopotiguar.educacao.rn.gov.br

Diante desse cenário do novo Ensino Médio e de ampliação das escolas de tempo integral e, conseqüentemente, das matrículas na educação profissional, incontáveis são os desafios quanto a sua implementação. No que se refere a materialização dos desenhos curriculares e construção dos itinerários formativos centrado na formação de profissionais para o mundo do trabalho, uma formação que prima a potencialização da consciência e diálogos, a partir dos problemas filosóficos, sociológicos e questões sociais da realidade do contexto em que esse processo educativo está inserido. A compreensão dos cenários políticos, econômicos, sociais do mundo do trabalho apresentam como alguns dos desafios da educação profissional

e da construção dos itinerários formativos. Nesses itinerários ganham-se relevo a Disciplina temática Eletiva.

Segundo o Plano de Desenvolvimento Institucional (IEMA, 2023 p. 88) do IEMA referente ao componente curricular da Eletiva, define que:

Eletivas: disciplinas temáticas, oferecidas semestralmente, propostas pelos docentes e/ou estudantes, visando diversificar, aprofundar e enriquecer os conteúdos e temas trabalhados nos componentes curriculares, preferencialmente, articulando Base Nacional Comum Curricular e Base Técnica, com carga horária mais curta.

A disciplina temática eletiva deverá ser organizada e acontecer da seguinte forma: havendo disponibilidade de carga-horária aos docentes serão destinadas 2 horas mínimas para as atividades interdisciplinares de eletivas, compreendendo que, uma Eletiva, pode ser ministrada por no máximo 3 (três) docentes. Podendo contar com a participação de palestrantes convidados, cujo intuito é contribuir com um novo olhar sobre a temática junto ao aluno (a). Sua caracterização poderá ser no viés empreendedor ou mesmo técnico. No viés empreendedor, ou seja, “para o empreendedorismo”, ela deve centra-se no desenvolvimento de habilidades e conhecimentos voltados para impulsionar o estabelecimento de ação empreendedora, planejamento cognitivo intencional para realizar atividades relativas ao reconhecimento de oportunidades, à criação e ao desenvolvimento de empreendimentos.

No cenário do IEMA, *locus* desse estudo, ao organizar a Disciplina Eletiva, a escolha do conteúdo referente ao componente curricular de Filosofia, que agregada à uma outra disciplina, primou pela preocupação de apresentar um diagnóstico da subjetividade produzida na educação tecnológica. Em atenção, a nossa maneira de pensar e ao modo de colocar a tarefa filosófica no ensino médio técnico, balizou-se a partir dos seguintes questionamentos: há algo característico ao modo de proceder na educação tecnológica que exige da filosofia a tarefa de diagnóstico, ou outros assuntos a ser abordado nas eletivas de uma escola técnica? Ou ainda: que tipo de subjetividade é produzida no ensino de filosofia no ensino técnico?

A partir desta perspectiva de diagnóstico, da relação entre ensino de filosofia e educação tecnológica, nosso propósito foi problematizar o modo como se concebe

e vivencia o conhecimento científico e tecnológico na educação, sendo nosso objetivo analisar a produção da subjetividade na educação tecnológica com vista a constituição de uma *existência biopolítica*⁴⁷ que conduz ao empobrecimento da experiência de si.

Em uma escrita bem pontual, conforme o filósofo francês Michel Foucault (1998), a *biopolítica* apresenta-se como uma forma de manifestação de poder através da qual os mecanismos da vida biológica dos (as) seres humanos (as) são incluídos na gestão política do Estado moderno, no qual esse Estado passa a gerenciar os (as) humanos (as). Assim, a biopolítica tem como foco estabelecer mecanismos de controle que não mais incidirão sobre corpos individuais, mas sobre populações, estabelecendo cesuras entre diferentes grupos sociais de acordo com o interesse político almejado.

Conforme Castro (2011, *apud* Copetti e Wermuth, 2020), em se tratando do *conceito de biopolítica* ele entra no cenário filosófico a partir dos anos de 1970, temporalidade em que o filósofo Michel Foucault inicia sua análise sobre a vida biológica, como ela se converteu em objeto da política. Momento em que a vida biológica passou a ser produzida, administrada por entes do poder e da política. Faz-se a ressalva sobre a particularidade de que, mesmo sendo objeto de normalização, a vida biológica, não, necessariamente, ficará presa a esses mecanismos de controle. A biopolítica transforma o ser biológico em objeto da política, controlado pelo poder do Estado que decide quem deve morrer e quem deve viver.

Feito esse apontamento sobre a *biopolítica*, seguindo o itinerário escritural, volto ao foco problema desse estudo, que é o ensino de filosofia pelos caminhos da Disciplina temática Eletiva. Nesse modo de ensinagem, não se trata de apenas circunscrever a descrição do porquê da educação tecnológica, até porque a formação profissional e técnica tem seu sentido e importância para a sociedade atual, devendo esta modalidade de educação assegurar uma formação sólida que concilie o

⁴⁷ Nos estudos foucaultiano, em sua obra *“História da Sexualidade I: A Vontade de Saber”* o filósofo, apresenta as categorias biopolítica e biopoder, como explicação como se dá a complexa questão da normalização biológica dos seres humanos, no caminho explicativo de sua investigação do problema da governamentalidade. Por biopolítica, Foucault (1988; 2010) vai designar o movimento segundo o qual, a partir do século XVIII, a vida biológica começa a se converter em objeto da política, ou seja, a vida biológica passa a ser produzida e administrada. Na reflexão da biopolítica Foucault apresenta a sua compreensão de como se dá a passagem (ou superposição) da sociedade disciplinar para a sociedade do biopoder.

conhecimento científico com outras formas/áreas de saberes. No entanto, o que está em jogo é a problematização do direcionamento da subjetividade para um único fim: formar o *sujeito produtivo*.

Na educação tecnológica é comum pensar esse fazer pedagógico, muita vez no foco da questão referente ao tempo-aula, sobre a aceleração do tempo e, também, no desenvolvimento de competências para a integração socioeconômica. Desse modo, a educação tecnológica não tem pensado a vida para além da formação profissional, ou seja, tem-se preocupado apenas com a parte da vida que é determinada pela sua condição cotidiana como utilidade do e para o trabalho. Ressalto aqui, que não é certo que essa formação se restringe apenas que os (as) alunos (as) saiam do ensino técnico direto para o mercado de trabalho, restringido a sua vida apenas ao curso de formação, desconsiderando que, essa formação possa e deve alcançar outra dimensão – a *formação emancipadora*, uma vez que:

A Educação Profissional e Tecnológica tem pelo menos duas dimensões importantes, que são a dimensão da inclusão e também a da emancipação, na medida em que não apenas inclui a pessoa numa sociedade desigual, o que é insuficiente, mas lhe dá as ferramentas necessárias para que ela construa o seu itinerário de vida e possa se emancipar e se constituir como cidadã (Pacheco, 2011, p. 5).

Em um itinerário formativo, na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), não se deve perder de vista a centralidade na função social do fazer educativo na humanização do (a) sujeito (a) e seu desenvolvimento como homem e mulher individual e como seres humano. Pois, é no desenvolvimento humano que a pessoas se humaniza. Esse processo é resultado de mediação proporcionada pelas interações sociais. Considerando que a educação tem como função social o desenvolvimento e humanização do homem e da mulher, destacam-se, nesse processo, a importância das práticas educativas que contribuam para o alcance dessa dimensão formativa.

No que se refere a Educação Profissional e Tecnológica, essa prática deverá/deve estar respalda no *trabalho, ciência, cultura e tecnologia* para proporcionar uma *formação omnilateral*, como bem já ponderamos nas escritas anteriores. A importância da dimensão de um itinerário formativo na educação profissional *emancipadora e humanizadora*, requer uma postura professoral onde as relações,

entre professor (a) e alunos (as), sejam pautadas em movimento de aprendizagem mútua. Conforme Borges (2017):

O processo educativo é humanizador na medida em que permite que os seres humanos desenvolvam sua capacidade ontológica. Se o Homem é ser social, portanto, ao mesmo tempo, natureza e cultura, toda ampla dimensão não natural deve ser adquirida nas relações sociais. Assim, é possível inferir que o homem aprende a ser homem a partir das relações em que está posto. Por conseguinte, pode-se entender que a educação é constitutiva do ser humano e a prática social passa a determinar a forma como a dimensão natural acontece (Borges, 2017, p. 110)⁴⁸.

Aproximando aqui, da abordagem freiriana, sobre esse processo emancipatório, na sua intencionalidade política, está voltado para transformação social. Referenciando nos escritos da obra *Pedagogia do Oprimido* (2018), Freire apresenta apontamentos e defesa de um fazer pedagógico em que todos e todas *aprendentes* possam se emancipar, mediante uma luta libertadora, que “só faz sentido se os oprimidos buscarem a reconstrução de sua humanidade e realizarem a grande tarefa humanística e histórica dos oprimidos – libertar-se a si e os opressores” (Freire, 2018, p. 30).

Há que destacar que, a questão da emancipação no pensamento de Freire circunscreve a uma relação intrínseca entre *política, educação e emancipação*. O autor defende a necessidade dessa relação - *política e educação* -, apostando no potencial educativo e o seu engajamento com o laço social, com vista a uma prática educativa que corrobora com a transformação qualitativa da sociedade. Esse processo educativo, ao ser centrado nas práticas libertadoras, no contexto escolar, comprometidas com a emancipação requer o comprometimento com ensino de conteúdo voltados à conscientização dos (as) alunos (as), no qual deva implicar:

[...] que ultrapassaremos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e no qual o homem assume uma posição epistemológica. A conscientização é neste sentido, um teste de realidade. Quanto mais conscientização, mais se desvela a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-la. Por esta mesma razão, a conscientização não consiste em estar frente à

⁴⁸ Respeitando a escrita do autor, que prima no estilo androcêntrico, mesmo assim ponderamos a relativização e defendemos incluir nessa ideia de “Homem Social / Homem Aprendiz” – “Homem e mulher social / Homem e Mulher aprendiz”.

realidade assumindo uma posição falsamente intelectual. A conscientização não pode existir fora da práxis, ou melhor, sem o ato ação-reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens. Por isso mesmo, a conscientização é um compromisso histórico. É também consciência histórica: é inserção crítica na história, implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo (Freire, 2019, p.245)

Considerando que, a emancipação nada mais é do que o processo de libertação política, cultural, humana e social, Freire indica que, para constituir uma prática educativa que almeja esse êxito, precisa de um/uma educador (a) crítico (a) que, a partir do seu fazer pedagógico, contribua com os (as) alunos (as), na construção de seu conhecimento de maneira autônoma e participativa, ou seja, através da conquista de uma consciência crítica. Para isso, a instituição educacional tem que estar compreendida na constituição de espaço *formativo omnilateral* que favoreça a atuação do (a) *aprendente* em vários campos da sociedade, para além do desenvolvimento de mão de obra especializada. Para tanto, Paulo Freire ressalva que:

O educando precisa assumir-se como tal, mas assumir-se como educando significa reconhecer-se como sujeito que é capaz de conhecer o que quer conhecer em relação com o outro sujeito igualmente capaz de conhecer, o educado e, entre os dois, possibilitando a tarefa de ambos, o objeto de conhecimento. Ensinar e aprender são assim, momentos de um processo maior - o de conhecer, que implica re-conhecer (Freire, 2003b, p.47).

A vida do aluno e da aluna na educação tecnológica é atravessada pelos saberes e poderes do conhecimento científico e tecnológico, por isso, se faz necessário que, nessa educação, também, problematize a vida em sua relação de luta entre o (a) sujeito (a) e a sua liberdade de estar/vivenciar no mundo. A formação crítica como inerente a ação filosófica, ela rompe com a produção de uma subjetividade reprimida? Como trabalhar o exercício de si no ensino de filosofia, em uma disciplina que tradicionalmente se estrutura de uma forma técnico-curricular? E como pode ser pensado o exercício da filosofia por meio de um novo uso da técnica? E no caso do IEMA, como conciliar o conteúdo filosófico como o de outros componentes curriculares, inclusive os da Base Técnica?

Sobre essa questão da técnica na formação na contemporânea, Foucault (2008), alerta:

[...] Ora, o esforço feito atualmente pelas pessoas de nossa geração não é o de reivindicar o homem contra o saber e contra a técnica, mas precisamente mostrar que nosso pensamento, nossa vida, nossa maneira de ser, até mesmo nossa maneira de ser mais cotidiana, fazem parte da mesma organização sistemática e, portanto, decorrem das mesmas categorias que o mundo científico e técnico (Foucault, 2008, p. 149).

Quanto a essa questão da subjetividade, ela faz parte das temáticas de filosofia há muito tempo. A filosofia se debruçou/debruça de formas diversas, em momentos históricos diferentes sobre a questão, colocando em destaque a pluralidade de concepções que torna desafiador a busca de uma delimitação conceitual mais abrangente acerca do termo - subjetividade. No manuseio do conceito de subjetividade, na tradição filosófica ocidental, há que se atentar para as conformações teóricas e suas implicações no curso do pensamento moderno.

No contexto das mudanças socio-política e econômica, no decorrer do século XIX, com a afirmação do saber científico, bem como do surgimento dos institutos de ensino – Liceu, escolas – e das mudanças do papel do Estado, as transformações econômicas e sociais da era industrial, a ampliação do liberalismo econômico junto com o desenvolvimento de um saber médico-psiquiátrico, são condições determinantes, conforme Foucault, (1987), para a entrada da ciência psicológica. A partir dessa ciência, emerge o saber *individualista e individualizante*, focado na massa de corpos indiscerníveis das crescentes cidades européias, forjando a modelagem de um indivíduo singular, “dotado de uma subjetividade substancial, [...] uma espécie de núcleo íntimo.

Circunscrito a essas transformações da modernidade capitalista, ocorreu, também, uma mudança radical nos conceitos de subjetividade e de sujeito. No escrito de Foucault (2007) todo processo de constituição da subjetividade do homem, também da mulher, moderno (a) está na sua relação com a educação. No entrelaçamento entre o (a) sujeito (a) com o saber, o (a) sujeito (a) nas relações de poder e consigo mesmo. Conforme o filósofo, o saber emerge da relação entre o sujeito e o conhecimento. Pois, é da relação entre as subjetividades e a objetividade dos enunciados discursivos que se produzem – no interior das disciplinas – as formas de conhecer que, por sua vez, transfiguram-se em saberes que passam a incorporar a ordem do discurso vigente (Foucault, 2008).

A pedagogia industrial é a unidade entre pedagogia do trabalho capitalista e pedagogia política do capital, conforme aponta Silva (2020). Desse modo, tal pedagogia se caracteriza pela utilização de

Na educação profissional quem a sua singularidade frente a educação propedêutica (é inegável essa dualidade), uma vez que, temos uma educação voltada para o ensino da cultura e o ensino das artes, e do outro, a educação profissional, temos um ensino voltado para a preparação de mão-de-obra para o mercado de trabalho. Então, como fica o papel da Filosofia nesse cenário em relação a produção da subjetividade? Se a Base Tecnológica é tão objetiva, seria função da Filosofia, trabalhar a subjetividade do discente?

Considerando que na educação profissional é muito marcado pela unidade trabalho do capitalista e educação, destacam-se certas estratégias educacionais bem definidas de formação por meio de mecanismos, dispositivos e valores que são elaborados e utilizados com vistas a desenvolver um tipo de subjetividade, com características específicas e conformada a um determinado estágio das relações sociais de produção. Como bem ressalva Kaline da Cunha Pessôa e Hugo Leonardo Fonseca da Silva (2024):

O que se percebe é um processo de intensificação das propostas educacionais de flexibilização da gestão dos sistemas educacionais, do trabalho pedagógico dos docentes e da política curricular. Isto se evidencia pelo crescimento, tanto em volume, quanto em diversidade, de modelos e perspectivas metodológicas de ensino, de dispositivos tecnológicos apropriados pelo capital para a manutenção de sua ordem e de valores formativos de base em aspectos afetivo-emocionais para produção de subjetividades adequadas a um modelo de desenvolvimento enxuto e flexível (Pessôa e Silva, 2024, p.120)

Pensando, também, sobre a formação da subjetividade no universo da formação profissional, Silveira (2014) indica o surgimento do *discente-técnico* como uma produção dessa lógica profissionalizante do ensino técnico, destacando o que caracteriza essa subjetividade do discente-técnico: “[...] está relacionado ao aprendizado de ser empreendedor, gestor, empresário, profissional, competente, autônomo, flexível, competitivo, preparado para o mercado, empregável, dentre outras características” (Silveira, 2014, p. 139).

Tratando-se a educação profissional uma realidade que busca constantemente por uma nova realidade de superação da dualidade educacional e de classes, a qual se manifesta por meio da defesa da integração do ensino médio com o ensino técnico. Propõe-se uma formação integrada, tendo em vista a superação do "ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, pois a,

Educação Profissional e Tecnológica tem pelo menos duas dimensões importantes, que são a dimensão da inclusão e também a da emancipação, na medida em que não apenas inclui a pessoa numa sociedade desigual, o que é insuficiente, mas lhe dá as ferramentas necessárias para que ela construa o seu itinerário de vida e possa se emancipar e se constituir como cidadã (Pacheco, 2011, p.5).

Desde a entrada no cenário educacional brasileiro, o ensino técnico como locus de inclusão e enfrentamento das desigualdades de classe já se faz presente, por exemplo no Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909⁴⁹, o presidente Nilo Peçanha esclarece os motivos pelos quais estas escolas técnicas estavam sendo criadas:

Considerando que o aumento constante da população das cidades exige que se facilitem às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da luta pela existência: que para isso se torna necessário, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime; que é um dos primeiros deveres do Governo da Republica formar cidadãos uteis à Nação [...] (Brasil, 1909).

Cidadãos úteis? Há que ponderar que, essa ideia emerge como um problema do/para o Estado que passa atuar para suprir a necessidade de ilustração do povo, por meio da formação da força de trabalho, ou seja, a “urgência em intervir, educando ou corrigindo” a classe mais pobres para que se tornassem *cidadãos úteis* e produtivos para o país (Rizzini, 1995, p. 110). De que utilidade se fala aqui? E a Filosofia, onde se encaixa nesse contexto de utilidade em um ensino técnico? Sobre a utilidade da Filosofia, Marilena Chauí afirma:

⁴⁹ Este Decreto: “Crêa nas capitães dos Estados da Republica Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito”.

Se abandonar a ingenuidade e os preconceitos do senso comum for útil; se não se deixar guiar pela submissão às idéias [sic] 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, 2004, p. 15)

Portanto, pode-se concluir que este modelo de educação era voltado à massa, destinados àqueles que possuíam pouca escolaridade, a classe mais pobre, e viravam parte do interesse dos meios de produção capitalista, com uma instrução básica vislumbrava o intuito de levá-los à operacionalização em oficinas de trabalho manual ou mecânico que forem mais convenientes e necessários ao estado em que funcionar a escola, consultadas, quanto possível, as especialidades das indústrias locais (Cunha, 2000, p. 63). Quanto a essa lógica de sentido, Otranto (2010, p. 103) defende que essa educação que se subordina a lógica do mercado, transforma-se em um bem que deve ser disponibilizado ao cidadão como forma de ampliação de sua cidadania.

O ensino técnico passou a ser visto, então, como um recurso de combate à erradicação da pobreza e desigualdade, e foi, no processo de sua consolidação, considerado como uma escola pública de qualidade. E assim vem sendo desde então até os dias de hoje. Ressalta-se que, desde os anos 1990 para cá, essas intuições ganham atenção dos estudantes de classe média que começaram a adentrar nas instituições técnicas, ampliando a sua visibilidade por causa do “desenvolvimento [...] às premissas de “valor de mercado” e de “relações de mercado” que se apresentam como padrões dominantes de visão de mundo” (Biagini, 2001, p. 14).

Nesse mesmo horizonte, retomando a leitura de Foucault (2008), no que tange a formação da subjetividade, aponta para a formação de uma *subjetividade assujeitada*, isto porque, o (a) indivíduo (a) direciona sua formação de acordo com o que é estabelecido pela *governamentalidade neoliberal*⁵⁰. A vigente política de

⁵⁰ A *noção de governamentalidade*, ou de governo, começa a fazer-se presente nos estudos de Foucault desde o final da década de 1970, como uma questão central de sua reflexão. Isso representou uma certa virada de chave no seu posicionamento teórico e político. Pois, a partir de então, passou a considerar o poder como sendo menos da ordem do “enfrentamento entre dois adversários”, como propugnava na primeira metade dos anos 1970, mas da ordem do governo. Esse deve ser entendido em uma acepção ampliada, designando tanto as estruturas políticas e gestão do Estado, quanto o modo de “dirigir a conduta de indivíduos e grupos” (Foucault, 1982/2014a, p. 133). Com essa guinada

educação profissional e tecnológica dissemina uma determinada concepção de trabalho que acaba se tornando uma justificativa para a inclusão socioeconômica. A partir desta visão tecnicista, já refletida nessa escrita dissetativa conforme diálogos com estudiosos de diversos espectro teórico, cabe aos (as) docentes de Filosofia propiciar uma reflexão filosófica, no ensino de filosofia, distanciada do caráter imediatista ou meramente “prático” voltado ao (a) alunado (a) do Ensino Médio técnico. Pois, mesmo frente a uma carga horária bem reduzida, usando para ampliar essa discussão, a carga horária da eletiva tem sido uma ótima oportunidade para conscientizá-los que:

[...] se não quisermos fracassar em nosso esforço para determinar o valor da filosofia, devemos em primeiro lugar libertar nossas mentes dos preconceitos dos que são incorretamente denominados de homens “práticos”. O homem “prático”, como esta palavra é frequentemente empregada, é alguém que reconhece apenas as necessidades materiais, que compreende que o homem deve ter alimento para o corpo, mas se esquece que é necessário procurar alimento para o espírito. Se todos os homens vivessem bem; se a pobreza e as enfermidades tivessem já sido reduzidas o máximo possível, ainda haveria muito a fazer para produzir uma sociedade verdadeiramente válida; e mesmo neste mundo os bens do espírito são pelo menos tão importantes quanto os bens materiais. É exclusivamente entre os bens do espírito que o valor da filosofia deve ser procurado; e só os que não são indiferentes a estes bens podem persuadir-se de que o estudo da filosofia não é perda de tempo (Russell, 2019, p.1).

Salienta-se que o desafio de um (a) docente de Filosofia em uma escola técnica é discutir para com os (as) mesmos (as) que a filosofia se faz necessária a formação do discente/trabalhador e fazê-lo se adaptar aos meios pedagógicos e produtivos, o ensino de filosofia, que por sua própria natureza, proporciona a produção de reflexões e críticas à realidade, atitude filosófica inerente ao processo de ensino. A sua presença na educação profissional coloca os (as) discentes frente aos problemas com a potencialidade de ampliar as concepções acerca do que é possível nos enfrentamentos bem como enriquecem a nossa imaginação intelectual e diminuem a arrogância dogmática.

teórica, a partir da década de 1980 passa a cunhar/chamar de “governo de si”. Trata-se, portanto, de um conceito que abarca tanto o individual, quanto o coletivo, e inclui as macroestruturas institucionais. É um conceito transversal, que perpassa variadas dimensões da vida institucional, coletiva e individual. Ao elaborar esta noção em 1978, Foucault afirma que na medida em que o pastorado, embrião da governamentalidade moderna, criou o primeiro esboço do governo dos homens, concomitantemente aguçou outro apetite: “como ser sujeito sem ser sujeitado?” (*apud*, Neto, 2019, p. 2).

A filosofia, apesar de não poder dizer-nos com certeza qual é a resposta verdadeira às dúvidas que levanta, é capaz de sugerir possibilidades que alargam os nossos pensamentos e os libertam da tirania do costume. Assim, apesar de diminuir a nossa sensação de certeza quanto ao que as coisas são, aumenta em muito o nosso conhecimento quanto ao que podem ser; remove o dogmatismo algo arrogante de quem nunca viajou pela região da dúvida libertadora, e mantém vivo o nosso sentido de admiração ao mostrar coisas comuns a uma luz incomum (Russell, 2008, p. 217).

Sob as trilhas dos pressupostos da *Filosofia da Práxis*, um dos espectros que aproximamos dessa escrita, a que reconhece o *trabalho como princípio educativo* e fundante na relação dialética entre teoria e prática, circunscrito a educação integral dos (as) sujeitos (as), a centralidade do ensino de filosofia potencializa a superação de um fazer pedagógico tecnicista, uma vez que a filosofia em proposta formativa integral e integrada, fornece concepções teóricas e antropológicas para a educação. Pois conforme Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005):

A ideia de formação integrada sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social. Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que, neste sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 85).

Compartilhamos da ideia que é possível oferecer educação pública de qualidade; e, que é possível integrar a educação profissional com a educação geral e humanista filosófica, sem que uma seja subsumida ou fique dependente da outra. A questão que se deve estar atento é a forma com que essa integração está sendo feita e com vistas a atender quais interesses.

. Respondendo por um lado a certa ingenuidade pós-colonial que desterritorializa o corpo negro, reconhece a contingência e a flexibilidade de seu ser e de sua identidade, e por outro lado, busca uma subversão, reafirmando certa personalidade africana, condição *sine qua non* para a emancipação de culturas violentadas.

4.3 Revelando fotos: experiências de ensinagem na eletiva *Escurecendo Fotos* no ensino de filosofia estética cultural na formação da identidade negra

A verdadeira escuridão não era a da pele, mas a do racismo.

Martin Luther King Jr

A tessitura da escrita, da organização escritural, até a presente seção, seguiu em forma de revelação fotográfica-escrita, “revelando fotos”, forma escritural pela trilha do não habitual, com a intenção de trazer nesse exercício de escrita para presentificar um modo de ensinagem de ensino de filosofia, ou seja, uma epistemologia, que transita em uma teoria do conhecimento eurocentrado que podemos referir, aqui, como uma *epistemologia da luminosidade*. Trilhamos nas lentes da “luz” para *desen-barca*⁵¹-r em uma *epistemologia escurecida*, um pensamento preto, como uma potência, para outras trilhas de possibilidade de *giro epistêmico e epistemológico*⁵². De uma visão ancorada no conhecimento *uno – uni-versal* /

⁵¹ No projeto filosófico egípcio de Amen-em-ope, apresenta a alegoria da *barca* e da balança– O *caminho da barca*. Conforme Noguera (2013) “A transliteração do hieróglifo [barca] é *dpt*, é importante observar que [experimental] transliterado como *dp* significa degustar e experimentar. Neste sentido, o termo *barca* circunscreve ideias como experimentar, degustar, testar o gosto e participar de uma experiência que não seja ordinária. A *barca* carrega a ideia de que a travessia é uma experimentação. Ou ainda, a possibilidade fazer um novo caminho, ou ainda, percorrer o mesmo destino para compreender, aprender e ensinar” (Noguera, 2013, p.149). “A *barca* é a experimentação do discernimento...”

A Instrução de Amen-em-ope, também conhecida como os *Ensinamentos de Amen-em-ope*, é um dos textos de sabedoria mais famosos do Antigo Egito, produzido durante o Novo Império Egípcio, entre os séculos XIII e XI a.C. Este texto, atribuído ao escriba Amen-em-ope, é um exemplo do gênero sapiencial, voltado para transmitir ensinamentos morais, éticos e práticos sobre a vida

⁵² O *giro epistêmico* tem a ver com as rupturas paradigmáticas nas representações anticoloniais da América Latina a partir de descontinuidades nos dispositivos produtores de narrativas coloniais que interferiram nos planos da ciência, da história e da política na ontologia do eurocentrismo. Já, o *giro epistemológico*, então, se relaciona com o modo como foi constituído o pensamento social latino-americano nas interfaces de diferentes campos de conhecimentos disciplinares e integração de diversas correntes de pensamento socio-histórico-filosófico, conforme defende os estudiosos da teoria da decolonialidade (Quijano, 2003; Mignolo, 2005; Grosfoguel, 2008; Walsh, 2013., *apud* Martins,

unidimensional- da luminosidade para uma visão mais acolhedora, holística e ecológica, revela por outras lentes epistêmicas filosóficas em direção a *afrocentrada*⁵³.

Até aqui, praticamente, revelamos quadro fotográfico, pelas lentes da *epistemologia da luminosidade*, ou seja, com lentes-escritas sobre molduras fotográficas advinda do auxílio da, por exemplo, da *filosofia deleuzo-guattariana*, *pensamento foucaultiano* e circulando por algumas categorias *freiriana* e da *filosofia da práxis*. Tomamos essa expressão *epistemologia da luminosidade* para denominar as maneiras de *pensar-construir* uma forma de produção do conhecimento, que habitualmente constitui-se como eurocêntrico, no qual demarcou/demarca os espaços habitados, por um pensar, em que os iluminados-eurocêntricos se colocaram nas zonas das luzes, produzindo esse conhecimento da luminosidade e os outros, o *não-ser*⁵⁴ foram deslocados (as) para a zona da escuridão, do “não pensar”.

Na lente da *epistemologia da luminosidade* não está isenta das contradições, assim como da resistência e a contestação aos sentidos impostos por esse arcabouço de conhecimento, uma vez que, esta epistemologia bem como a “política da luminosidade”, como uma metáfora que põem em relevo a questão da visibilidade e do obscurecimento no conhecimento e na produção de saberes, especialmente, no contexto da epistemologia política. Como certos discursos e perspectivas são privilegiados e se tornam dominantes, enquanto outros são marginalizados ou

2019). Assim, segundo Escobar (2003), um giro epistêmico - considera o deslocamento de sentidos sobre outras localidades fora do “centro” eurocêntrico e um giro epistemológico - considera a reorganização das disciplinas e introdução de outras - a serem considerados, tendo a ver com a reorganização das matrizes temporal e espacial onde se vive, para poder articular o local e o global desde um outro lugar

⁵³ O conceito de afrocentricidade, é uma proposição do filósofo afro-americano Molefi Asante, cuja ideia de afrocentricidade se opõe à visão excludente, discriminatória e preconceituosa que a cultura eurocêntrica historicamente manifesta, defendendo a assunção dos (as) afrodescendentes como sujeitos (as) e agentes de práticas culturais e escolares. Conforme o filósofo: “Afrocentricidade como uma teoria da mudança tem a intenção de re-localizar a pessoa africana como sujeito, destruindo assim a ideia de que ela é um objeto no projeto ocidental de dominação. Como uma ideia pan-africana, a Afrocentricidade torna-se a chave para a boa educação das crianças e a essência de um renascimento cultural africano” (Assante, 2011, p.1).

⁵⁴ Essa categorização entra na cena fotográfica filosófica com o escrito parmenidiano, onde o não-ser apresentou como uma grande aporia fortíssima, como um dos maiores desafios das aporias. Mobilizou enfrentamentos de grandes pensadores da filosofia, sempre aparece “como uma ferida que se reabre, denunciando que, de fato, nunca cicatrizou” (Galgano, 2018). Conforme Galgamo é a mais radical da radical expressão da aporia desde Parmênides a os eleatas, escreve o autor: “(...) Com nossas palavras atuais, e com nossas noções, podemos expressá-la nestes termos: se, de um lado, não-ser é a negação absoluta do ser (não a negação do ser absoluto, mas a negação absoluta do ser), (...) (Galgamo, 2018, p.10).

invisibilizados. Por outro lado, esta *epistemologia* também possui pontos cegos e esses, muitas vezes, são produzidos pelo excesso de luz.

Nas frestas e movimentos de resistência, é que se pode revelar ou gestar outras fotos epistêmicas, clicadas nas sombras, que fazem ver outros fotogramas, aqueles que não a enxergávamos devido a essa *epistemologia da luminosidade* e de sua produção, simultânea, de exclusão, marginalização tanto do saber quanto do ser – os (as) deslocados (as) como *não-ser*.

Há nessa perspectiva a produção do *epistemicídio*⁵⁵ e de um racismo que empurra, ainda mais, para as margens tudo o que se supõe não combinar com as luzes do modelo epistêmico eurocêntrico. Sobre essa busca de revelação de fotos, *ver e existir* nas sombras nos instiga a olhar outros espaços-fotos:

Dos espaços de sombras, ainda não tomados pelos nuances e luzes que ditam o que pode ser visto, impondo uma ordem controlada, podem surgir resistências. E a recusa da epistemologia da luminosidade pode, nesse sentido, ser estratégica. Não porque essas formas de resistência necessitem de nossas formas legitimadas de produção de conhecimento, mas porque, assim como tantos saberes oficiais ajudaram a forjá-las, podemos também a partir de nossos lugares de pesquisadores, circular pelas sombras e conhecer outros territórios pelas zonas consideradas sombrias, como testemunhas do escuro (Scislesk e Hüning, 2016, p.26).

A experiência escritural nessa seção propõe revelar foto produzidas na experiência de ensinagem circulado pelo escuro, uma aprendizagem inter/transdisciplinar aprendida no e com o escuro, trazendo as imagens estética e da identidade negra no contexto do cenário do ensino médio integrado, como possibilidade para pensar uma abertura, uma brecha, uma fresta do escuro para potencializar as formas de existência negra.

Desconstruir essa racionalidade forjada como natural ou necessária, postulada especialmente pelo discurso científico, como ordem de uma evidência iluminada, é o que intenciona essa escrita. Obscurecer/escurecer um pouco a luminosidade pode permitir o *tatear/sentir/existir* negro também configurar rotas de

⁵⁵ *Epistemicídio*, termo cunhado por Boaventura de Sousa Santos (2013), refere-se à eliminação ou marginalização de conhecimentos, saberes e culturas não ocidentais, frequentemente associada ao colonialismo e suas consequências. O conceito foi desenvolvido sob a observação do apagamento das contribuições científico-filosóficas das populações africanas em oposição a valorização do conhecimento das populações brancas europeias e norte-americanas, prioritariamente.

escape para sair dessa sombra/marginalidade/apagamento colonialista produzida pela *epistemologia da luminosidade* para constituir fotos da *epistemologia do escuro*.

Partimos aqui de um ar-riscar-se, de uma consideração epistemológica-ético-política que chamamos de "*epistemologia do escuro*". Essa abordagem valoriza e legitima os saberes e as experiências que, como uma foto enquadrada na escuridão, buscam trazer à luz o que foi ofuscado. É uma resposta às epistemologias dominantes que, ao longo da história, invisibilizaram outras formas de conhecimento. A proposta é fazer emergir uma episteme preta que sempre esteve presente e que se mostra aberta a outras maneiras de ser humano, sem excluir a diversidade e a diferença.

Sob as trilhas de Walter Benjamin (2013, p.101) em relação ao aprender a *tatear no escuro*, "mas igualmente imprescindível é saber enterrar a pá de forma cuidadosa e tateante no escuro reino da terra (...). Assim, o trabalho da verdadeira recordação [*Erinneuerung*] deve ser menos o de um relatório, e mais o da indicação exata do lugar onde o investigador se apoderou dessas recordações".

Essa outra forma de exercitar o pensar, sob a inspiração do *tatear no escuro*, está sendo apresentado e formato de fotografias, no escurecimento de fotos. Pois, no caminho da obscuridade, na busca do que ainda "não veio à luz", não em um sentido de produzir iluminação, mas buscar através da fotografia, *como nas fotografias de Bavcar*⁵⁶, a potência do que se colocou na condição de invisível – do escuro negativo.

Outro clique fotográfico a trazer aqui, como ressalva, nessa escrita de apresentação da seção "Revelando fotos", é a ponderação apresentada por Vilém Flusser sobre os fundamentos *onto-fenomenicos da Fotografia*, que são inerentes aos aspectos filosóficos da arte e da linguagem, apresentada na sua obra "*Filosofia da Caixa Preta: Ensaio para uma futura filosofia da fotografia* (1985)". A *onto-fenomenologia*, portanto, busca entender o *ser* através da experiência vivida,

⁵⁶ Benjamin (2013), nos chama atenção para as *fotografias de Bavcar*. Evgen Bavcar ficou mais conhecido por ser um "fotógrafo cego". Bavcar perdeu a visão do olho esquerdo aos 10 anos de idade em decorrência de um acidente com um galho de árvore. Poucos meses depois sofreu um segundo acidente ao manipular uma mina terrestre e teve também seu olho direito ferido, fato que o deixou completamente cego. Sua relação com a fotografia enquanto produtor de imagens se dá apenas depois desses acidentes, quando tinha 16 anos de idade. É um desafio entender o seu trabalho – entre o fotógrafo e a imagem, o mundo, os outros, as palavras. Bavcar explica seu processo de trabalho – que nos leva a refletir sobre infindáveis questões relacionadas à fotografia. Com a ajuda de outras pessoas, ele obtém informações sobre o que está acontecendo diante de sua câmera. Costuma trabalhar à noite, usando holofotes, de modo a facilitar o uso do foco automático – mesmo assim, nessa e em outras situações, consegue medir distâncias usando as mãos.

explorando como o *ser* se manifesta na nossa percepção e como a nossa percepção molda a nossa compreensão do *ser*.

Vilém Flusser (1985) em “*A Caixa Preta*” presentifica na escrita dessa coletânea de ensaios uma interlocução com a subjetividade filosófica nos campos da semiótica, da estética e, principalmente, da fenomenologia. Na montagem de um quadro *fotográfico-teórico*, moldurando a essência de uma possível filosofia da fotografia, que perpassa pela categorização da: “*A imagem*”, “*A imagem técnica*” e “*A fotografia*”.

Neste clique escritural, de colocar em quadro *fotográfico-teórico*, numa perspectiva ontológica da Fotografia faz-se necessário adentrar aos meandros ontológicos, trazendo considerações breves, colocando em relevo a real significação da mesma, requer criteriosidade tanto na análise histórica quanto na busca do sentido etimológico que a caracterizam.

Priorizamos aqui a etimológica. Pois, segundo Amanda Tavares (2015), “Etimologicamente a palavra fotografia é composta das palavras gregas **φως** [*fós*] (“luz”), e **γραφίς** [*grafis*] (“estilo”, “pincel”) ou **γραφη** [*grafe*], e significa “*desenhar com luz e contraste*”, essa significação remete ao próprio sentido mecanicista da produção fotográfica, ou seja - que é a técnica que por meios mecânicos, químicos ou digitais que fixa uma imagem sob uma camada sensível à exposição luminosa (luz) designada como seu suporte material.

Dado as categorias supramencionadas, Vilém Flusser (1985) define o de imagem como: “As Imagens são superfícies que pretendes representar algo. Na maioria dos casos, algo que se encontra lá fora no espaço e no tempo. As imagens são, portanto, resultado do esforço de se abstrair duas das quatro dimensões espaço-temporais [...]. (Flusser, 1985, p.7)

Assim, para Flusser as imagens tomam para si o *status de representação*, ao serem criadas no plano sensível, são abstraídas da realidade material, perdendo, conforme o autor, duas características; a *dimensão de profundidade* e a *dimensão de tempo*. Isso a condiciona a *bi-dimensionalidade*. Segundo a perspectiva flusseriana, essas duas dimensões são entendidas como o “movimento de varredura que decifra uma situação”, tendo uma realidade ontológica na capacidade humana da imaginação

abstrativa, propondo de tal modo que a origem das imagens está vinculada diretamente aos aspectos semióticos de criação e decodificação da mesma.

Quando se posta diante da imagem fotográfica, Vilém Flusser (1985), chama a atenção sobre a possibilidade de leitura de fotografia, segundo o autor é um processo não linear e circular. Nossos olhos não percorrem a imagem de forma sequencial, mas sim tateiam a superfície, retornando constantemente aos elementos que mais se destacam. Flusser (1985, p. 07) descreve esse movimento como um "vaguear do olhar [que] é circular: tende a voltar para contemplar elementos já vistos. Assim, o 'antes' se torna 'depois', e o 'depois' se torna o 'antes'. O tempo projetado pelo olhar sobre a imagem é o eterno retorno." Esse eterno retorno do olhar revela a complexidade da interação entre o observador e a imagem, onde o significado é construído em um fluxo contínuo e não linear.

Há que ponderar que, a natureza simbólica do olhar e o poder da imagem, segundo Lebre (2021), as imagens são fundamentalmente simbólicas, e seu significado nasce de uma dupla interação: a intencionalidade de quem a cria e a intencionalidade de quem a interpreta. Por isso, o sentido de uma imagem nunca é fixo ou singular; elas não são símbolos com um único significado, mas sim conotativas, abertas a múltiplas interpretações. Sua riqueza reside em um "*topos interpretativo*", um espaço onde diferentes compreensões podem coexistir e se entrelaçar.

Seguindo sob as trilhas escritural de Lebre (2021), esse poder simbólico intrínseco das imagens se apresenta como substitutos da realidade, oscilando entre a presença e a ausência do que representam. Elas nos ensinam a olhar e a como olhar. O ato de olhar para uma imagem é um percurso de divagação por sua superfície, guiado pelas preferências e conotações de quem a observa. Assim, nesse processo, o "antes" e o "depois" se tornam reversíveis – o olhar foca em um ponto, move-se para outro, e retorna ao primeiro, criando um *tempo circular* que se repete. Esse é o "*tempo mágico do eterno retorno*", onde a interpretação se aprofunda a cada nova passagem.

Aprender a olhar para os fenômenos, então, significa compreender enquadramentos e contextos, habitando um mundo que é intencionado por relações de significação. Eventos se transformam em cenas, e processos em situações. O significado emerge do fato de que o mundo reflete imagens, e essas imagens servem como mediação entre o ser humano e o mundo. Como intermediárias, as imagens

tanto revelam o mundo, orientando-nos, quanto o ocultam, podendo nos alienar. É isso que se experiencia na “*filosofia da fotografia*”⁵⁷, é necessária porque é uma reflexão sobre as possibilidades de se viver livremente num mundo programado por aparelhos” (Flusser, 1985, p. 22). A atividade filosófica deve encontrar um novo caminho para a liberdade do pensar e experienciar.

A condição humana é a de ser no mundo e do mundo, inicialmente imersa nele com uma consciência incipiente da realidade e de si mesma. Ao descobrir suas capacidades de reflexão, o ser humano passa a descrever, representar e organizar o mundo de forma inteligível. A realidade se torna um palco onde imagens são construídas e se relacionam entre si, criando um padrão que serve de guia e orienta o ser humano em suas experiências.

As imagens criam *narrativas mágico-míticas*, e o tempo é vivido de forma circular, através da experiência do olhar. Elas servem como *mediações entre o ser humano e o mundo*, revelando a realidade. A imagem permite que a distância, necessária para a reflexão, encontre um caminho para se reconectar com o mundo.

A capacidade de criar imagens, por si só, revela a natureza do real, pois a imagem oferece e, ao mesmo tempo, interpreta. Como uma linguagem, ela mostra a realidade e, ao mesmo tempo, a esconde, revelando-se a si mesma nesse processo.

Há uma certa complexidade quando se coloca para explicar o real, ter-se-á de, no âmbito desse estudo, desse pensar negritado, escurecer a imagem - foto para retornar à experiência e ao concreto do ser negro (a) no mundo. Desconstrói-se a *cena moderna da colonialidade*⁵⁸, onde tudo é acontecimento, desenrola-se o *fio circular do tempo*, para deslinear o passou a ser o evento da colonialidade do ser, do

⁵⁷ A fotografia é protótipo de toda a imagem técnica, “programada”, digital. No prefácio à edição brasileira de Ensaio sobre a filosofia., Flusser afirmará (1998, p. 22): “A intenção que move este ensaio é contribuir para um diálogo filosófico sobre o aparelho em função do qual vive a atualidade, tomando por pretexto o tema da filosofia.”

⁵⁸ Conforme Mignolo (2017, p.8): “(...), a lógica da colonialidade (ou seja, a lógica que sustentava os diferentes âmbitos da matriz) passou por etapas sucessivas e cumulativas que foram apresentadas positivamente na retórica da modernidade: especificamente, nos termos da salvação, do progresso, do desenvolvimento, da modernização e da democracia. A etapa inicial dispôs a retórica da modernidade como salvação. A salvação era focada em salvar almas pela conversão ao cristianismo. A segunda etapa envolveu o controle das almas dos não europeus através da missão civilizatória fora da Europa, e da administração de corpos nos Estados-nações emergentes através do conjunto de técnicas que Foucault analisou como a biopolítica (...)”.

poder e do saber articulado processualmente, deterministicamente, pela conexão entre causas e os respectivos efeitos.

No contexto a linguagem e imagem racializada, há uma invenção da escrita é onde o “real” da colonialidade é representado como um processo e explicado racionalmente, em função de conceitos. Um giro *descolonial*⁵⁹ faz-se necessário na revelação de outras *carto-fotografias* preta como possibilidade da consciência racista ser substituída pela consciência antirracista, na experiencia de ensino de filosofia, pelo uso da fotografia. A partir de uma *carto-fotografia preta*, como uma documentação visual com a lente focada no que é escuro, na gente escura, nos saberes escuros, no que foi ocultado pela luminosidade branca. Usar a fotografia como um meio de mapear e explorar esses territórios conceituais ou estéticos colocado a margem e na invisibilidade.

A filosofia, na antiguidade, nasceu do assombro, do estranhamento ou da admiração. Admirar, em sua essência, é uma maneira peculiar de enxergar. A visão que admira é também uma visão que investiga os próprios limites. Admirar o mundo é ter uma experiência motivada pelo estranhamento daquilo que sempre esteve presente. Esse estranhamento, que provoca a admiração, estimula a razão e, por sua vez, suscita perguntas que mobilizam o pensamento. Assim, a admiração exprime um modo de ver que nos leva a querer continuar vendo (Schuback, [s.d.])

Reinventar pelo olhar segundo Merleau-Ponty (1999) envolve uma compreensão profunda da percepção, pois, para esse filósofo, a visão não é apenas um ato físico de captar o mundo, mas uma maneira de estar em contato e dialogar com a realidade de maneira viva e encarnada. Em sua obra, especialmente em *Fenomenologia da Percepção*, Merleau-Ponty (1999) argumenta que o mundo é algo que vivemos e experimentamos, não uma série de objetos externos ou dados prontos a serem analisados. Partindo dessa premissa a *Eletiva Escurecendo Fotos*, analisa imagens. O significado das imagens na contemporaneidade é multifacetado e pode ser abordado a partir de várias perspectivas, como a comunicação visual, a política, a

⁵⁹ Conforme Mignolo (2017, p.6): “O pensamento descolonial e as opções descoloniais (isto é, pensar descolonialmente) são nada menos que um inexorável esforço analítico para entender, com o intuito de superar, a lógica da colonialidade por trás da retórica da modernidade, a estrutura de administração e controle surgida a partir da transformação da economia do Atlântico e o salto de conhecimento ocorrido tanto na história interna da Europa como entre a Europa e as suas colônias (...)”.

arte e a tecnologia. Em um mundo cada vez mais visual, as imagens não são apenas representações ou ilustrações, mas ferramentas de comunicação, influência e poder.

Como reinventar a Filosofia a partir de paradigmas europeus e coloniais? Onde todo planejamento pedagógico tem como base o pensar da Grécia? Simples: decolonizando! Pois, é preciso investir na descolonização das formas de saber, formas de ver para, sobretudo, compreender epistemologicamente a cultura africana e afro-brasileira, o ser negro e negra, sobretudo sua representação em imagem. Para Merleau-Ponty (1999), o olhar não é um mero receptor passivo de informações sensoriais; ele é parte ativa na construção do sentido.

Quando falamos em “*reinventar pelo olhar*”, isso implica uma transformação ou uma maneira nova de se envolver com o que vemos. Mas, também, significa olhar por outras lentes nas trilhas da descolonização para, assim, estabelecer outras epistemologias escurecidas. O olhar torna-se criativo porque nossa percepção é sempre mediada por nossa corporeidade, nossa história e nossa cultura. Que cultura é essa que será levada para esses alunos? Que olhar diferenciado de mundo e perspectiva de conhecimento e belo, essa Filosofia “reinventada” tentará abordar?

O conceito de *afro-rizomas* se insere na interseção entre a filosofia de Gilles Deleuze e o pensamento afrocentrado, criando uma proposta de articulação de conhecimentos e práticas culturais que refletem a *resistência*, a *ancestralidade* e a *multiplicidade* das experiências negras. Baseado na ideia *rizomática* de uma rede de conexões não hierárquicas, o *afro-rizoma* pode ser entendido como uma forma de organizar saberes e experiências de maneira interligada, fluida e descentralizada, o que ressoa com a história e a cultura afro-diaspóricas, marcadas por trajetórias de deslocamento, reinvenção e resistência.

O conceito de *rizoma* rejeita a ideia de uma estrutura fixa ou solidificada. Sua essência reside na capacidade de estabelecer múltiplas conexões e trocas com seu ambiente, criando um “infinito interior” onde o processo está sempre buscando um novo começo. Ao propor o *rizoma*, Deleuze e Guattari negam a existência de uma raiz única e totalitária, incentivando uma forma de pensar o *rizoma* que prioriza as redes, as relações e o que está sempre porvir.

O conceito de *afro-rizomas* foi forjado pelo pesquisador Henrique Freitas a partir da “*torção*” do conceito abordado pelo teórico Deleuze para pensar no processo

de dispersão, pluralidade e invenção das tradições negras que envolveram a diáspora africana, recusando a teleologia (Freitas, 2016, 57). Os *afro-rizomas* na diáspora negra atuam, na perspectiva do teórico, como uma forma de reverter a leitura eurocêntrica do mundo: do ser, do pensar e de reconfigurar as relações sociais. Em uma trilha de "linhas de fuga" forjadas nas periferias da diáspora, são criadas novas formas de vida que resistem sistematicamente à morte. Os *afro-rizomas* são estratégias dinâmicas, que não seguem saídas convencionais. Eles se estabelecem como uma estrutura em constante movimento, agindo em torno da própria forma que a opressão produziu. Veremos, mais adiante, na prática de "escurecer fotos".

Nessa trilha de experiência afro-rizomático, emergiu a reflexão sobre a representatividade e o papel do educador no processo de valorização da cultura, pensar e ser negro (a): de alunos negros e alunas negras. A ideia central é que, muitas vezes, alunos (as) negros (as) podem sentir que seus espaços e suas histórias não são reconhecidos (as) ou valorizados (as) adequadamente, seja na escola ou em outros contextos. Como professora, ocorreu a necessidade de intervir para garantir que esses alunos e essas alunas fossem vistos e, também, se ver no escurecendo foto e o seu lugar na sala de aula fosse legitimado (a) e valorizado (a).

Mostrar esses alunos e alunas no espaço que ocupam é uma forma de afirmar sua identidade, sua importância e sua história. Isso também pode ser visto como um movimento para combater a invisibilidade social e educacional que, infelizmente, muitos alunos negros e alunas negras ainda enfrentam. Ao fazê-lo, é construir um ambiente mais inclusivo e de justiça racial onde todos e todas se sintam pertencentes e valorizadas nesse espaço escolarizado. Pelas trilhas e olhares do *afro-rizomas* desmontam-se estruturas biopolíticas reguladoras da existência do ser e de sua representação na imagem colonial do ser negro e da ser negra no qual, as cores do da fotografia preta, no gesto *maquínico* da cor negra, no campo de batalha produzido pela vida de desigualdades e exclusões está deslocado para as periferias marginalizada do mundo.

Nessa trilha não somente restaura os traços que marcam o corpo e sua existência subjetiva, assim como os reposicionam e reinventam em um sentido *afro-rizomático*. Através desse confronto político aos regimes de *poder/saber* universalizantes da colonialidade, novos horizontes teórico-metodológicos são

engendrados como chaves interpretativas para pensar as diferenças, e o *afro-rizomático* pode ser um desses horizontes.

Essa necessidade de visibilidade e reconhecimento, que se buscou na experiência de escurecendo fotos, também está ligada a um processo de empoderamento. Ao mostrar que os alunos negros e alunas negras têm um papel fundamental no contexto educacional e em suas comunidades, resulta na promoção de um ambiente na cena da aprendizagem, que permite que eles e elas se vejam como sujeitos e sujeitas de/do conhecimento, capazes de contribuir e transformar sua realidade. Esse processo não só beneficia os próprios alunos (as) negros (as), mas também, toda a comunidade escolar, criando uma cultura mais plural, respeitosa e enriquecedora para todos e todas.

Assim, o conceito de *afro-rizoma* sugere uma forma de pensar e viver que desafia as narrativas lineares e opressoras da história oficial, privilegiando as múltiplas vozes, memórias e práticas da diáspora africana. Assim como o *rizoma* de Deleuze, que se espalha de maneira imprevisível e conecta diferentes pontos, a experiência negra é marcada por redes de *conhecimento, espiritualidade, cultura e identidade* que se manifestam de maneira diversa e interdependente. *Afro-rizomas*, portanto, representam um modo de pensar e agir que reconhece as raízes africanas e as reinventa constantemente, gerando novas possibilidades de existência e resistência.

As *imagens empoderadas* são aquelas que transcendem a mera representação visual para afirmar a dignidade, a força e a complexidade das identidades negras. Em um mundo saturado de imagens que muitas vezes reforçam estereótipos e invisibilizam a experiência negra, as *imagens empoderadas* buscam reverter essa lógica, oferecendo representações que valorizam a diversidade, a ancestralidade e a beleza das culturas afrodescendentes. Essas imagens podem ser fotografias, pinturas, vídeos ou outras formas de expressão visual que desafiem narrativas racistas e colonialistas, e que inspirem orgulho, reflexão e transformação social.

O uso de *imagens empoderadas* em projetos pedagógicos e culturais é um ato de resistência e afirmação. Elas têm o poder de transformar percepções, questionar estruturas opressoras e abrir espaço para novas histórias e perspectivas. Por exemplo, a fotografia foi utilizada como uma ferramenta poderosa para explorar e

retratar a complexidade das identidades negras, destacando aspectos como a força comunitária, a espiritualidade, a estética afrocentrada e as lutas por justiça e equidade.

Ao aplicar a ideia de *afro-rizomas* na educação, em específico no ensino de filosofia, e na produção cultural, cria-se um ambiente onde as múltiplas influências e heranças da cultura afrodescendente são valorizadas. Isso significa que a educação e o seu ensino não se limitam a uma perspectiva eurocêntrica e linear, mas integra narrativas e saberes africanos e afro-diaspóricos de forma interconectada - *rizomático*. Na prática, isso pode envolver a leitura de autores, autoras, filósofos negros e filosofas negras, o estudo de movimentos artísticos e culturais afrocentrados (as), e o uso de expressões artísticas como a música, a dança e a fotografia para contar histórias e articular conhecimentos e re-constituir subjetividades negras.

As *imagens empoderadas* se tornam parte crucial desse processo *rizomático* ao promover visibilidade e respeito às experiências negras. Fotografias de líderes comunitários, registros de tradições culturais, retratos artísticos e imagens de protestos e celebrações são exemplos que podem ser usados para fortalecer a identidade negra e criar um senso de pertencimento e resistência. As imagens tornam-se *afro-rizomas* ao conectarem histórias pessoais com lutas coletivas, ancestralidade com o presente, e ao promoverem o diálogo entre diferentes gerações e culturas.

O conceito de *afro-rizomas*, aliado às *imagens empoderadas*, oferece um caminho potente para reimaginar a educação, o seu ensino, e a produção cultural. Essa abordagem reconhece a riqueza da cultura afrodescendente e utiliza as imagens como ferramentas de transformação e empoderamento. Ao visualizar e vivenciar a identidade negra, de maneira complexa e conectada, cria-se um espaço de resistência e celebração, onde as narrativas afrocentradas podem florescer e se multiplicar, preparando as novas gerações para um futuro mais inclusivo e consciente.

Para Merleau-Ponty (1999), a percepção é sempre corpo e mente juntos. O que vemos não é apenas uma imagem estática, mas uma experiência complexa que envolve nossos sentidos e movimentos no mundo. Desafia a divisão cartesiana entre o mundo externo e o interno. O olhar não se limita a “captar” o mundo, mas participa de uma interconexão em que somos, de certo modo, tecidos junto com o que vemos. Merleau-Ponty (1999) explora a ideia de que o visível está sempre cercado de um

“invisível” que o sustenta. O olhar, portanto, é uma abertura que possibilita captar o que está além da mera superfície. Essa abordagem nos faz repensar a relação com o espaço, a natureza e as outras pessoas, vendo-as como partes de uma trama viva de significados.

Reinventar o olhar, na perspectiva merleau-pontyana, seria assumir uma atitude fenomenológica, percebendo o mundo de maneira mais direta e intuitiva, vendo as coisas como se fossem sempre novas, revelando outras camadas de sentido e presença. É um convite a ver o mundo em sua complexidade, como um campo de fenômenos que se desdobram e se revelam continuamente. E esse foi o movimento feito dentro da *Eletiva Escurecendo Fotos*.

A maneira como percebemos e vivemos os espaços é influenciada pela nossa corporeidade. A experiência sensorial, os movimentos e a cultura moldam como cada indivíduo sente e entende o espaço. Os diferentes ambientes (urbanos, rurais, naturais) influenciam a corporeidade das pessoas. Cada espaço tem suas particularidades que impactam no comportamento, nas relações sociais e na identidade, não seria diferente no ambiente escolar.

O “cosmos” representa a ordem e a harmonia, enquanto o “caos” é frequentemente associado à desordem e à aleatoriedade. A “*caosmoze*” pode, assim, ser vista como a busca por um equilíbrio entre esses dois extremos, onde o caos das experiências individuais e a ordem do espaço social coexistem. Tendo em vista o conceito de “*caosmoze*”, de Guattari, uma junção das palavras “caos” e “cosmos”, sugere uma reflexão sobre a relação entre o espaço e a corporeidade, enfatizando como os seres humanos se relacionam com o ambiente que os cerca de maneira não linear e dinâmica. O espaço não é apenas um recipiente físico, mas também um *lugar de experiências*, memórias e interações. A corporeidade se refere à presença do corpo no espaço, como ele se movimenta, interage e transforma o ambiente ao seu redor. Como educadora, é importante pensar em quais memórias esses alunos e alunas vão levar em sua vivência escolar para a vida.

Essa ideia do espaço como *lugar da experiência*, nos leva a aproximação com o entendimento de Larrosa (2015) sobre o conceito de experiência como *acontecimento* na proposição de construção de uma nova linguagem educacional e, consequentemente, de ensino. Essa linguagem se diferencia da prática pedagógica

convencional, embora possa se tornar uma nova forma de prática. Com Larrosa, a *experiência* é entendida como a possibilidade de *vivências singulares*, capazes de transformar a nossa percepção da vida. O *acontecimento*, de forma complementar, é a raridade e a exceção que nascem dessa experiência. Nesse sentido, a *experiência como acontecimento* é a potente fusão dessas ideias: a capacidade de vivências raras e transformadoras para gerar uma nova linguagem na educação e seu ensino.

Segundo Mendonça e Venturoso (2020):

Entende-se por nova linguagem educacional a necessidade de estabelecimento de novos parâmetros para se pensar a educação a partir, justamente, de balizas que ofereçam aos interlocutores envolvidos, quais sejam, a experiência, que compreende a educação enquanto ação, e, ao mesmo tempo, o acontecimento, que explora a excepcionalidade. Assim, com vistas a responder à pergunta do artigo, qual seja, o conceito de experiência como acontecimento justifica a construção de uma nova linguagem educacional em Jorge Larrosa?, observa-se a necessidade de compreender conceitos sobre outras balizas. Não está preocupado Larrosa (2015) com as práticas pedagógicas conforme se desenvolvem de forma mecânica no ambiente escolar. O autor argumenta sobre a necessidade de formulações outras que possam contemplar a vida dinâmica dos sujeitos envolvidos em processos educacionais sem que sejam instados a reproduzir os sentidos já consolidados e hegemônicos da escola (Mendonça e Venturoso, 2020 p.4).

Explorar a “*caosmoze*” nos leva a entender que a corporeidade não é uma experiência isolada; ela está sempre em diálogo com o espaço, moldando e sendo moldada por ele. Essa interação é fundamental para compreender a complexidade das relações humanas e as dinâmicas sociais que se desenrolam nos diversos contextos em que vivemos. Guattari também relaciona a “*caosmoze*” com processos criativos, onde a desordem e a ordem se entrelaçam. Ele acredita que a criatividade surge dessa tensão entre o caos (as possibilidades, a aleatoriedade) e a estrutura (as formas, a organização).

A *Eletiva Escurecendo Fotos* propõe essa “*caosmoze*” que envolve uma abertura a novas experiências, uma *experiencia como acontecimento*, com a disposição para transformar tanto o espaço físico quanto as relações sociais. Essa dinâmica é fundamental para entender a complexidade da vida contemporânea e fazer uma capotagem do ensino de filosofia na trilha do afro-rizoma.

4.4 Fechando Álbum Carto-FOTO-Gráfico: Sequência de ensinagem nas trilhas afro-rizomáticas

Me dê licença, moça! Pois preciso falar em primeira pessoa da concepção emancipatória, que me tira da condição da margem, da exclusão, da invisibilização e do saber sem fundamento. Me chamo mulher e minha pele é preta, imprimiram no meu corpo o estigma da inferiorização e de uma existência sem importância. Por isso tenho que marcar minha presença como acontecimento neste mundo falando por mim e não sendo falada por ele. Tenho que afirmar e reafirmar que esta estrutura de poder que se estabeleceu, este sistema que domina não me diz quem eu sou, porque para ele eu existo como objeto, sou fragmento de acordo com aquilo que eles querem usar mim. Me colocam no mundo sob o prefixo “sub”; sub-humana, subalterna, mas escolhi ser subversiva por resistência e pela afronta! Como me entendo inteira, me dedico a subverter esta ordem e me afirmar como sou. Sou corpo expansivo e o poder de expressão da minha gira vai muito além das vagas categorizações de caráter colonialista. Eu sou o que sou e isso basta! Me reconstituí, encontrei a minha voz e abracei a minha liberdade no meu coletivo. Minha proposição é: meu mundo, junto com os meus, acontece na gira e no giro do movimento ao redor da minha saia!

Andréa Maria do Nascimento Silva⁶⁰

Ao adentar na experiência *afro-rizomático* de Escurecendo Foto, constitui-se o *Álbum Carto-FOTO-Gráfico*, como modo de ensinagem filosófica nas trilhas do rizoma: um outro caminho. A filosofia tradicional costuma seguir uma lógica de “*raiz única*”, conforme já referimos, apresentando pensadores e conceitos em uma linha do tempo fixa e hierárquica. A perspectiva *afro-rizomático*, em oposição, se inspira no conceito de *rizoma* de Deleuze e Guattari configura-se como horizonte de um

⁶⁰ (apud NASCIMENTO SILVA, 2022). In: A tua presença é negra! Imagem e representação negra feminina, encontros e acontecimentos. **Problemata - Revista Internacional de Filosofia** v. 13. n. 3 (2022), p. 216-231.

aprendizado que se expande em múltiplas direções. Essa abordagem valoriza a rica teia de saberes africanos e afro-brasileiros, reconhecendo que o conhecimento não tem um ponto de origem singular, mas se move em redes complexas e heterogêneas, como o entrelaçar de raízes subterrâneas.

Nesse experienciou nessa Eletiva Escurecendo Foto uma sequência de ensinagem: do mapa à imagem – o que categorizamos aqui como *Carto-FOTO-Gráfico* uma abordagem para operacionaliza essa ensinagem de filosofia em três etapas complementares: a primeira a *Carto* – nessa etapa procurou-se aproximar da abordagem da cartografia como um convite para *mapear conceitos*. Procurou-se distanciar das pistas de um sumário linear, para que os alunos e alunas pudessem criar mapas e conectar ideias filosóficas a suas próprias realidades, vivências e imagens de valorização da matriz africana, revelando uma complexa rede de pensamento. A segunda à da *FOTO* – nessa etapa, a fotografia com imagem que traz a *subjetividade e a materialidade* para o centro da discussão. Os alunos e as alunas foram incentivados a capturar imagens que provocassem questionamentos filosóficos, como a foto clicadas por eles e as apresentadas sobre o universo afro - de ato de resistência. A imagem se torna o ponto de partida para a reflexão, ancorando o abstrato no cotidiano e na experiência do corpo negro.

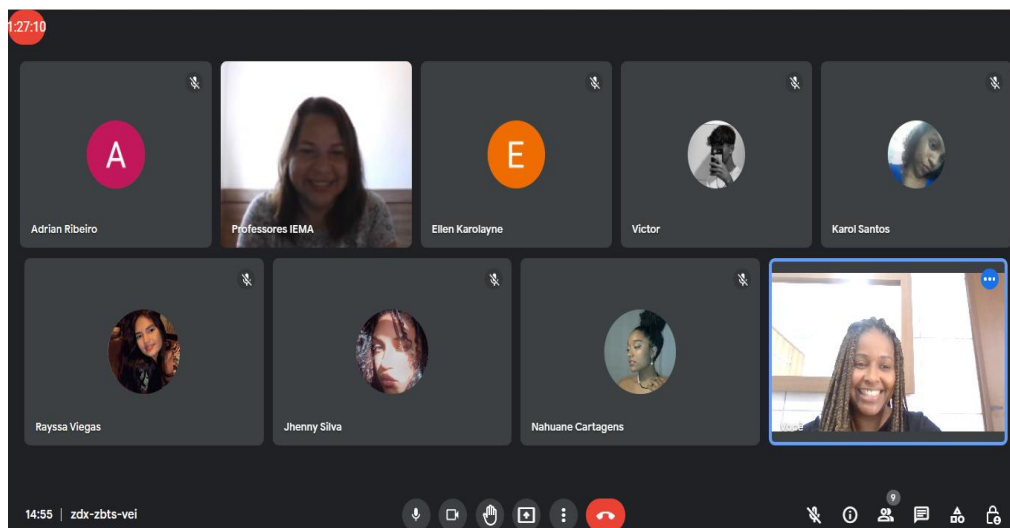
Já a terceira etapa, o *Gráfico* remete ao ato de grafar, ou seja, a grafia como permissão de expressão da filosofia - em linguagens não-verbais. Gráficos, desenhos e símbolos são usados para representar as complexas relações de poder, as conexões entre a cultura afrodescendente e colonialidade do poder/saber, ou as dinâmicas da ancestralidade. É uma forma de comunicação que transcende o texto, abrindo espaço para novas formas de expressão e compreensão.

Ao trilhar por essa sequência afro-rizomático, o ensino de filosofia se liberta da academia tradicional e se torna um espaço de construção de saberes, construção de conceito, onde o conhecimento ancestral e as vivências da diáspora se tornam o território para um pensamento crítico e emancipador. O que intencionou nessa experiencia de escurecer fotos foi criar uma filosofia que não apenas estude o mundo, mas que ajude a transformá-lo a partir de uma perspectiva negra.

Passamos a grafar-revelar-imprimir o *Álbum Carto-FOTO-Gráfico*. A primeira foto do Álbum, a sua revelação aconteceu em **01/09/2022, dia da 1ª AULA, no**

formato remoto. Essa primeira aula deu-se de maneira remota porque a escola estava sem luz. Nesta aula foi mostrada o plano da disciplina eletiva:

Imagem 1: Print Screen -Tela da Primeira Aula



Fonte: Autoria própria (2022)

Nessa Eletivas foram apresentados e desenvolvidos os seguintes Planos:

2ª AULA (15/09/2022)

Quadro 2: Plano de Eletiva / IP Itaquí-Bacanga

Título da Eletiva	ESCURECENDO FOTOS: <i>a interpretação da fotografia sob a perspectiva estética e cultural na formação da identidade negra.</i>
Professora Coordenadora	Anna Célia Corrêa Mendes
Professores (as) Colaboradores (as)	Francilma, Jacenilde, Bethânia, Paulo Sérgio, Eduardo Medeiros, Raimundo Alves e convidados.
Disciplinas Envolvidas:	Filosofia, Arte, Geografia, História, Português, Sociologia, Teatro, PECS, Cinema e Fotografia e Eletricidade.
• Justificativa A Eletiva <i>Escurecendo Fotos</i> aborda um momento em que é indispensável que as próprias pessoas se definam, se mostrem para o mundo e se percebam a partir de fotografias.	

Discutir e problematizar fenômenos relativos à identidade, bem como a sua *(des)construção* e os seus sentidos para o senso comum, ao longo da história, e compreender como esta questão se apresenta nas mentalidades dos estudantes negros e, outrossim, vislumbrar como estes mesmos educandos adolescentes tomam consciência e se compreendem identitariamente a partir do *conceito estético* que a sociedade e a mídia lhes impõem. Compreenderemos a partir de Heidegger, a sala de aula como um ambiente especialmente hermenêutico, pois possibilita o questionamento filosófico para além da transmissão de conhecimentos filosóficos historicamente estabelecidos, abrindo espaço para uma reflexão mais fundamental e, por essa razão, existencial.

• **Competências e Habilidades:**

Competência específica 5 – Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos.

HABILIDADE (EM13CHS502): Analisar situações da vida cotidiana, estilos de vida, valores, condutas etc., desnaturalizando e problematizando formas de desigualdade, preconceito, intolerância e discriminação, e identificar ações que promovam os Direitos Humanos, a solidariedade e o respeito às diferenças e às liberdades individuais.

• **Objeto de Conhecimento (Conteúdo):**

- 1- Filosofia da fotografia;
- 2- A ideia da fotografia como uma forma de contranarrativa, ao trazer o olhar dos próprios negros sobre si e sua história;
- 3- A ideia da representatividade;
- 4- Identidade negra;
- 5- Memória estética;
- 6- Estudo das simbologias, indumentárias e imagens;
- 7- Evolução das imagens;

• **Recursos**

- Internet;
- Livros;
- Celular e computador;
- Material audiovisual;
- Quadro e pincel;
- Textos impressos;
- Aplicativos e ferramentas digitais.

• **Procedimentos Metodológicos**

Feirão das eletivas;

Apresentar a metodologia e as tecnologias que serão utilizadas antes do início das aulas;

Fazer reunião com os professores colaboradores para alinhamento;

Apresentar as competências, habilidades e objetivos da Eletiva;
Discutir com a turma sobre como serão avaliados e as expectativas que temos deles e do projeto;
Identificar dificuldade quanto a percepção de identidade em fotografias;
Iniciar sequência didática da Eletiva;
• **Proposta para Culminância**
Organizar a culminância do projeto: instalação com fotos escolhidas (em banner); elaboração dos produtos para apresentar no Dia da Consciência Negra.

• **REFERÊNCIAS**

CAFÉ, Lucas Santos. Racismo, cultura e identidade nacional. **RELACult – Revista Latino Americana de Estudos em Cultura e Sociedade**, v. 7, ed. esp, 202. (Disponível em: <https://programaitausocialunicef.cenpec.org.br/noticia/pele-negra-negros-olhares-a-fotografia-como-contranarrativa/>. Acesso em: 15 ago. 2022.).

FLUSSER, Vilém. **Filosofia da caixa preta: ensaios para uma futura filosofia da fotografia**. Rio de Janeiro: Sinergia Relume Dumará, 2009.

HEIDEGGER, M. **Ser e tempo (1927), Partes I e II**. Tradução de Marcia Sá Cavalcante Schuback, Petrópolis: Vozes, 2002.

PROGRAMA ITAU SOCIAL UNICEF. **Pele negra, negros olhares: a fotografia como contranarrativa**. 2022. Disponível em: <https://periodicos.claec.org/index.php/relacult/article/view/2101>

2ª AULA (15/09/2022)

Foto 5 – Professor Paulo Sérgio



Fonte: Reproduzida pelo celular da autora, com permissão (2022)

Quadro 3: Plano de Eletiva / IP Itaquí-Bacanga

Título da Eletiva	ESCURECENDO FOTOS: a interpretação da fotografia sob a perspectiva estética e cultural na formação da identidade negra.
Professora Coordenadora	Anna Célia Corrêa Mendes
Professor Colaborador	Paulo Sérgio
Disciplinas Envolvidas:	História
• Justificativa Tendo a construção da <i>Eletiva Escurecendo Fotos</i> a partir da interdisciplinaridade, podemos pensar na contribuição da História na análise de imagens como um legado de representação, construção e desconstrução social. O conhecimento histórico é importante para desconstrução de estereótipos feitos a partir de imagens do passado dos negros e negras dentro do processo ensino-aprendizagem enquanto passivos de sua condição de escravidão, bem como suas representações negativas numa sociedade, ainda pautada no preconceito racial. Assim, buscamos analisar a representação imagética nos livros didáticos, e nas redes de internet, visando contribuir para construção de identidade social do (a) alunado (a)	

fundamentada na valorização, no respeito e equidade racial. Associada a essas análises, buscamos a contribuição também da reflexão crítica a partir da leitura da música “mulher negra” Célia Sampaio, em que visa o resgate da valorização do negro e da negra, em análise para além do gênero, numa imagética mental crítica e positiva formatada pela música.

“Mulher negra, oh, mulher negra, fomos arrancadas à força do seio da Mãe África. Até hoje, a nossa dor ainda se faz ouvir. Que saudade, Mãe África, longe de ti”. (Célia Sampaio)

• **Objeto de Conhecimento (Conteúdo interdisciplinar)**

A ideia da representatividade;

Identidade negra;

Identidade negra e a questão do BELO

3ª AULA (22/09/2022)

Foto 6 – Alunas na aula de cinema e fotografia



Fonte: Reproduzida pelo celular da autora, com permissão (2022)

Quadro 4: Plano de Eletiva / IP Itaquí-Bacanga

Título da Eletiva	ESCURECENDO FOTOS: <i>a interpretação da fotografia sob a perspectiva estética e cultural na formação da identidade negra.</i>
Professora Coordenadora	Anna Célia Corrêa Mendes
Professora Colaboradora	Cláudia Marreiros
Componente curricular:	Cinema e Fotografia

• **Justificativa**

A *questão do Belo* tão em alta na nossa sociedade é transmitida a partir de imagens. Imagens essas que definem o padrão de beleza ocidental adotado mundialmente. Nesta aula abordaremos como algo tão simples como a luz, pode evidenciar a beleza ou transmitir pobreza e “feiúra”; como a pele negra nos cinemas não possuíam filtros adequados, fazendo com que seu reflexo não fosse fiel; como a posição dos fotógrafos em frente à figura negra sempre era de opressão (ex: fotos tiradas de cima, deixando o fotografado em uma situação de opressão). Também, será passado ao aluno truques, macetes que até mesmo com um celular e uma luz artificial podem fazer destes excelentes fotógrafos.

Conceito de “*Caixa Preta*”: Flusser utiliza a metáfora da “*caixa preta*” para descrever dispositivos tecnológicos que operam de forma opaca e complexa. Esses dispositivos, como câmeras, computadores e outros meios de comunicação, processam informações e produzem resultados sem que o usuário compreenda completamente como isso acontece. O autor argumenta que as tecnologias de comunicação não são neutras; elas moldam a forma como pensamos, nos comunicamos e interagimos com o mundo. A forma como essas tecnologias operam afeta não apenas a produção de informações, mas também a maneira como nos relacionamos com a realidade. Flusser discute a ideia de alienação na era digital. A “*caixa preta*” também é vista como um espaço de criação. Flusser acredita que, apesar de suas limitações, essas tecnologias podem potencialmente abrir novas possibilidades para a expressão e a criatividade humana. A chave está em aprender a lidar com esses dispositivos de maneira crítica e consciente.

• **Objeto de Conhecimento (Conteúdo transdisciplinar)**

- 1- Instrumentos fotográficos;
- 2- Ótica e luz;
- 3- Iluminação artificial e natural;
- 4- Filtros
- 5- Posição do fotógrafo e do fotografado;
- 6- A pele negra nos cinemas;
- 7- Peles pretas, máscaras brancas (Fanom)
- 8- Caixa Preta (Flusser)

4ª AULA (29/09/2022)

Foto 7 – Aula sobre Sociologia e Geografia



Fonte: Reproduzida pelo celular da autora, com permissão (2022)

Quadro 5: Plano de Eletiva / IP Itaqui-Bacanga

Título da Eletiva	ESCURECENDO FOTOS: <i>a interpretação da fotografia sob a perspectiva estética e cultural na formação da identidade negra.</i>
Professora Coordenadora	Anna Célia Corrêa Mendes
Professora Colaboradora	Francilma Everton e Jacenilde Soares
Componente curricular:	Sociologia e Geografia
• Justificativa A Sociologia oferece ferramentas importantes para entender que a maior parte daquilo que fazemos e dos problemas com os quais lidamos não são determinados pela natureza, mas são hábitos, costumes, crenças históricas e socialmente construídas. Por que o racismo persiste no Brasil e como podemos combatê-lo? Por meio do entendimento da história e da cultura afro-brasileira e do conhecimento de intelectuais negros, pretende-se que os estudantes tenham uma nova visão sobre seus ancestrais de modo que se sintam representados e sejam agentes de transformação no combate ao racismo na sociedade. Contribuições da África para a construção intelectual, social e cultural do mundo;	

A Geografia é uma área do conhecimento que busca compreender a relação entre a sociedade e a natureza cujo objeto central é o espaço geográfico. Este é entendido como um processo histórico-social, produzido pelos seres humanos, o lugar marcado pela dinâmica e pelas interações. Dessa forma, as aulas visam resgatar, valorizar e disseminar conhecimentos a respeito da cultura dos povos quilombolas a partir da comparação entre diferentes histórias de resistência: um quilombo na zona rural e outro na área urbana e periférica. Vivenciar a juventude enquanto negro e negra, enquanto quilombola, enquanto pessoas periféricas, enquanto jovem do campo, tem suas especificidades identitárias e culturais. Falar em projeto de vida, em sonhos, em protagonismo juvenil é ter a capacidade de entender que o racismo estrutural opera ainda como uma força que impede o avanço de uma parcela da população que ainda hoje luta por reparação e por equidade. Enquanto escola associada a Unesco, o IEMA também visa cumprir os ODS e faz menção à Década Internacional dos Afrodescendentes.

• **Objeto de Conhecimento (Conteúdo interdisciplinar)**

- 1- Raça, racismo e etnia: aspectos socioantropológicos;
- 2- O processo de formação histórico e cultural dos Quilombos no Brasil.
- 3- Preconceito, discriminação e segregação;
- 4- Década Internacional dos Afrodescendentes (2015-2024).
- 5- O processo de formação histórico e cultural dos Quilombos no Brasil.
- 6- As comunidades quilombolas no estado do Maranhão
- 7- Liberdade: Dos primeiros moradores ao título de quilombo urbano.
- 8- Caracterização socioambiental do Quilombo da Liberdade e Damásio.
- 9- Cultura e Identidade da Liberdade e do Quilombo Damásio.
- 10- Potências e carências: criando novas rotas para garantir mais direitos.
- 11- Utilização de geotecnologias como suporte para visitas ao Quilombo da Liberdade (Google Earth).

5ª AULA (06/10/2022)

Aula prática:

Foto 8 – Alunas em aula prática



Fonte: Reproduzida pelo celular da autora, com permissão (2022)

Empoderando FOTOS: os alunos utilizaram seus talentos artísticos e deram vida à fotos. Com cores, artesanatos, colagens e recortes, transformaram fotos simples em fotos empoderadas!

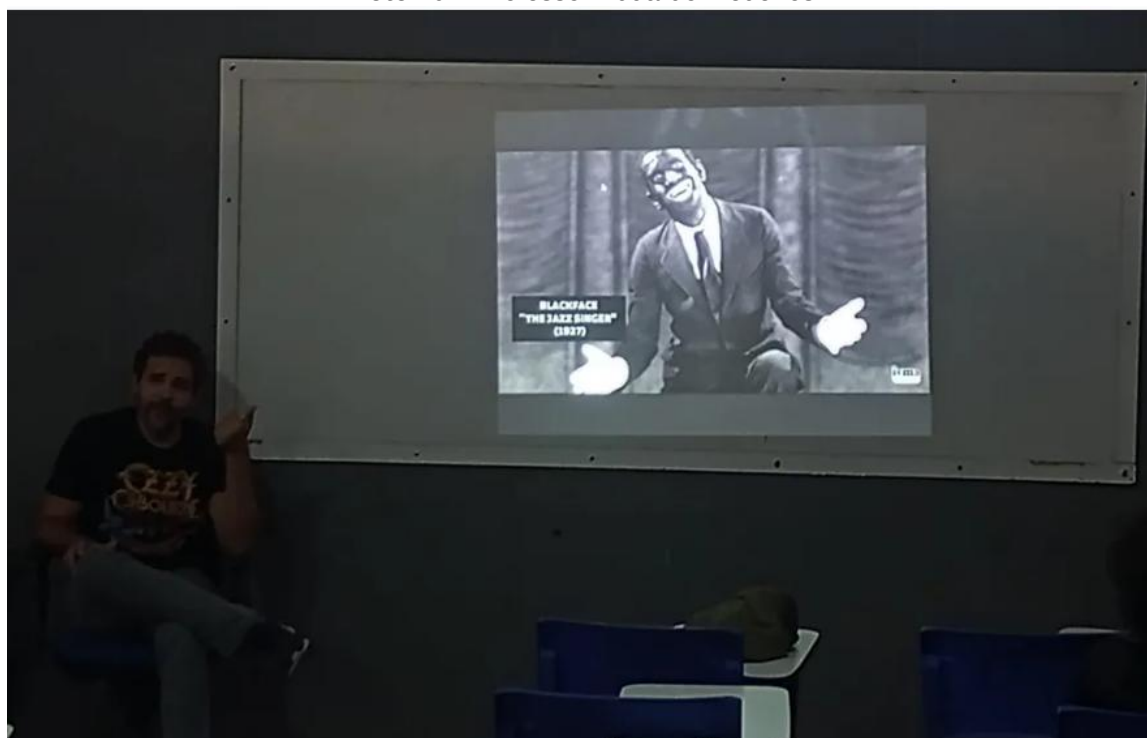
Foto 9 – Aula prática sobre fotografia



Fonte: Reproduzida pelo celular da autora, com permissão (2022)

6ª AULA (13/10/2022)

Foto 10 – Professor Eduardo Medeiros



Fonte: Reproduzida pelo celular da autora, com permissão (2022)

Quadro 6: Plano de Eletiva / IP Itaqui-Bacanga

Título da Eletiva	ESCURECENDO FOTOS: a interpretação da fotografia sob a perspectiva estética e cultural na formação da identidade negra.
-------------------	--

Professora Coordenadora	Anna Célia Corrêa Mendes
Professor Colaborador	Eduardo Medeiros
Componente curricular:	Arte, Teatro e Cinema
• Justificativa Explorar a representação negra no cinema e no teatro, identificando padrões históricos e mudanças na indústria ao longo do tempo. Analisar o impacto de personagens, estereótipos e papéis icônicos interpretados por pessoas negras. Refletir sobre o protagonismo negro nas artes e as transformações trazidas por cineastas, roteiristas e dramaturgos negros. Desenvolver uma visão crítica da história da indústria do entretenimento, relacionando-a com o contexto social e político. • Objeto de Conhecimento (Conteúdo inter/transdisciplinar) 1- Teatro norte-americano do século XIX e as “<i>blackface minstrelsy</i>” (atores brancos pintados de preto). 2- A criação dos primeiros papéis para atores negros no início do cinema e do teatro. 3- Destaque como as produções eram muitas vezes preconceituosas e limitantes, restringindo a diversidade de personagens negros a estereótipos. 4- Principais Marcos na História do Cinema e do Teatro Negro 5- Filmes: <i>Adivinhe Quem Vem para Jantar</i> (1967), <i>Faça a Coisa Certa</i> (1989), <i>Pantera Negra</i> (2018). 6- Peças de teatro: obras de August Wilson, como <i>Fences</i>, e a trajetória do <i>Teatro Experimental do Negro</i> no Brasil, fundado por Abdias do Nascimento. 7- Cineastas: Spike Lee, Ava DuVernay, Jordan Peele, Joel Zito Araújo. 8- Atores e atrizes: Sidney Poitier, Viola Davis, Ruth de Souza. (discussão de como esses artistas foram pioneiros e abriram caminho para outros) 9- O Cinema e Teatro como Ferramentas de Resistência 10- Explore como produções modernas, como <i>Pantera Negra</i> e a peça <i>O Topo da Montanha</i> (que reimagina o último dia de Martin Luther King Jr.), ajudam a quebrar estereótipos e a construir novas narrativas. 11- A importância desses trabalhos para a formação de identidades e o fortalecimento de comunidades. 12- Representatividade negra nas artes.	

7ª AULA (20/10/2022)

Foto 11 – Aula sobre Empreendedorismo e PECS



Fonte: Reproduzida pelo celular da autora, com permissão (2022)

Título da Eletiva	ESQUIRECENDO FOTOS: <i>a interpretação da fotografia sob a perspectiva estética e cultural na formação da identidade negra.</i>
Professora Coordenadora	Anna Célia Corrêa Mendes
Professor (a) Colaborador (a)	Richard Christian e Teresa Cristina
Componente curricular:	Empreendedorismo e PECS

• **Justificativa**

O empreendedorismo negro é uma área fundamental para o fortalecimento econômico e social das comunidades negras e para a promoção da diversidade e da inovação no mercado. Historicamente, pessoas negras enfrentaram desafios específicos no mundo dos negócios devido ao racismo estrutural, à falta de acesso a crédito e redes de apoio, e a outras barreiras sociais. No entanto, empreendedores (as) negros (as) têm criado iniciativas inovadoras e de impacto que beneficiam tanto suas comunidades quanto a sociedade como um todo.

• **Objeto de Conhecimento (Conteúdo transdisciplinar)**

1. História e Contexto do Empreendedorismo Negro

Raízes e desafios históricos: No Brasil e em outras partes do mundo, o empreendedorismo negro surgiu como resposta a limitações de inclusão no mercado formal de trabalho. Pessoas negras eram muitas vezes impedidas de acessar posições de liderança e, por isso, começaram a empreender em setores diversos.

Resiliência e inovação: Historicamente, a resistência econômica foi uma das maneiras pelas quais as comunidades negras mantiveram e construíram sua autonomia, mesmo em condições adversas.

2. Setores de Destaque do Empreendedorismo Negro

Moda, beleza e cultura: Muitas iniciativas de afroempreendedores (as) estão focadas na valorização da cultura negra, como roupas, acessórios, produtos de beleza e estética voltados para cabelos e peles negras.

Tecnologia e inovação: Apesar das barreiras, o número de empreendedores negros no setor de tecnologia tem crescido. Essas iniciativas muitas vezes buscam resolver problemas específicos das comunidades negras e promover inclusão digital.

Gastronomia e turismo: Negócios ligados à gastronomia afro-brasileira, à culinária africana e ao turismo cultural estão em crescimento, valorizando o legado cultural e incentivando a conexão com as raízes e tradições.

3. Desafios Enfrentados por Empreendedores Negros

Acesso a crédito: Muitas vezes, empreendedores negros enfrentam mais dificuldade em acessar linhas de crédito e financiamento em instituições tradicionais, dificultando o crescimento dos negócios.

Rede de contatos e apoio: A falta de representatividade em redes de apoio e mentoria pode dificultar o desenvolvimento de negócios liderados por negros.

Preconceito e discriminação: Racismo e preconceitos continuam sendo barreiras diárias, afetando o acesso a mercados e a possibilidade de estabelecer parcerias.

4. Apoio e Financiamento

Instituições e iniciativas de apoio: Diversas organizações buscam apoiar empreendedores negros, oferecendo capacitação, financiamento e visibilidade. No Brasil, iniciativas como o *AfroBusiness*, o *PretaHub* (dirigido por Adriana Barbosa, fundadora da Feira Preta), e a *BlackRocks* Startups trabalham para facilitar o crescimento e o desenvolvimento de empreendimentos negros.

Programas de diversidade e inclusão corporativa: Grandes empresas têm criado programas de inclusão, fornecendo treinamento, oportunidades de networking e apoio financeiro para empreendedores negros.

5. Casos de Sucesso Inspiradores

Adriana Barbosa: Fundadora da Feira Preta, o maior evento de cultura negra da América Latina, Adriana é uma empreendedora e ativista. A Feira Preta tem sido um espaço vital de visibilidade e networking para empreendedores negros de diversos setores.

Celso Athayde: Fundador da Central Única das Favelas (CUFA), Celso é um exemplo de empreendedor social que promove oportunidades e apoia o desenvolvimento de comunidades de baixa renda e de afroempreendedores (as).

Rachel Maia: Empresária e fundadora da *RM Consulting*, Rachel é uma das poucas executivas negras do Brasil e um exemplo de liderança no setor corporativo. Ela atua como mentora e incentivadora de jovens negros no mercado corporativo.

6. Dicas para Empreendedores Negros

Capacitação contínua: Buscar cursos e treinamentos em áreas de negócios, finanças, marketing e gestão pode ajudar a superar desafios e a competir em um mercado muitas vezes hostil. **Construção de rede de apoio:** Conectar-se a redes de afroempreendedores (as), participar de eventos e buscar mentorias são estratégias essenciais para criar conexões e fortalecer o negócio.

Valorização da identidade e cultura: Incorporar elementos da cultura negra nos produtos e na marca pode ser um diferencial importante, além de ajudar a conectar o empreendimento com a comunidade e a promover uma identidade forte e autêntica.

7. Impacto do Empreendedorismo Negro na Sociedade

O crescimento de empreendimentos liderados por negros ajuda a combater estereótipos e a desconstruir preconceitos. Além disso, a criação de oportunidades para outras pessoas

negras dentro desses negócios gera um ciclo de fortalecimento econômico e social. Afroempreendedores (as) inspiram jovens a buscarem caminhos de liderança e mostram que o sucesso pode ser construído mesmo enfrentando adversidades, servindo como referência para futuras gerações.

8. Recursos e Ferramentas para Afroempreendedores

Eventos e Feiras de Afroempreendedores (as): Participar de eventos como a Feira Preta e a Semana do Afroempreendedorismo oferece visibilidade e networking. Incubadoras e Aceleradoras: Programas como a *BlackRocks Startups* fornecem mentoria e apoio financeiro para startups lideradas por negros. Plataformas de Financiamento Coletivo: Sites de *crowdfunding* podem ser alternativas viáveis para obter financiamento inicial

8ª AULA (27/10/2022)

Figura 4 – Capa do livro Úrsula



Fonte: Moura (2019)

Quadro 8: Plano de Eletiva / IP Itaquí-Bacanga

Título da Eletiva	ESCURECENDO FOTOS: a interpretação da fotografia sob a perspectiva estética e cultural na formação da identidade negra.
Professora Coordenadora	Anna Célia Corrêa Mendes
Professora Colaboradora	Maria Bethânia
Componente curricular:	Língua Portuguesa

• Justificativa

A Eletiva “*Escurecendo Fotos*” tem como objetivo discutir e problematizar fenômenos relativos à identidade, bem como a sua (des)construção e os seus sentidos para o senso comum, ao longo da história. Nesse sentido, discutiremos a obra *Úrsula*, romance de Maria Firmina dos Reis, mulher negra, escrito em 1858 e considerado o primeiro romance abolicionista brasileiro de autoria feminina. A obra é interessante sob diversos aspectos, dentre os quais a denúncia de injustiças praticadas livremente em uma sociedade autoritária e patriarcal que, no Brasil, era percebida por alguns intelectuais e, sobretudo, pelas minorias mais afetadas, como o negro e a mulher. Através da reflexão sobre essa obra, ressaltamos que muitos autores “esquecidos” como é o caso de Maria Firmina dos Reis, merecem no mínimo a revisitação da história literária que é dinâmica e sempre nos apresenta um ponto de vista que desperta questionamentos e expande as possibilidades de leitura.

Ressaltamos que a escritora maranhense contribuiu de forma definitiva ao resgate das minorias com a marca do discurso afrodescendente e feminino na literatura brasileira, merecendo, assim, uma visão ampliada da literatura. Além de possuir uma voz autêntica que desfaz a pretensa superioridade do abolicionismo branco, masculino e hegemônico no século XIX. Ainda neste aspecto, com o romance *Úrsula*, a autora acrescentou importantes elementos discursivos de recuperação da memória afrodescendente a partir de uma perspectiva interna e no resgate da condição da identidade negra no Brasil..

9ª AULA (27/10/2022)**Foto 12 – Aula sobre eletricidade**



Fonte: Reproduzida pelo celular da autora, com permissão (2022)

Quadro 9: Plano de Eletiva / IP Itaquí-Bacanga

Título da Eletiva	ESCURECENDO FOTOS: <i>a interpretação da fotografia sob a perspectiva estética e cultural na formação da identidade negra.</i>
Professora Coordenadora	Anna Célia Corrêa Mendes
Professor (a) Colaborador (a)	Raimundo Alves
Componente curricular:	Eletricidade
• Justificativa Explorar a relação entre eletricidade e fotografia, entendendo os fundamentos técnicos de como a eletricidade é utilizada em câmeras fotográficas e outros dispositivos de imagem. Recapitulação dos conceitos-chave sobre eletricidade e sua aplicação na fotografia. Discutir	

como o desenvolvimento de novos circuitos e tecnologias continua a transformar a fotografia digital e a maneira como as imagens são capturadas e processadas.

Na Filosofia será abordado, a falta de filtros de Instagram que funcionem bem em peles negras é um problema que tem sido discutido por muitos usuários e criadores de conteúdo. Muitos filtros são desenvolvidos sem levar em consideração a diversidade de tons de pele, e isso resulta em efeitos que podem distorcer, clarear, ou tornar menos nítidos os traços de pessoas negras. Isso acontece porque, em alguns casos, os algoritmos de imagem e os modelos de cor são calibrados para peles mais claras, o que pode gerar distorções e comprometer a aparência natural dos tons de pele mais escuros.

Esse problema evidencia um viés na tecnologia e falta de representatividade na equipe de desenvolvimento e teste dos filtros. Além de incomodar os usuários, a falta de filtros adequados limita a experiência e a liberdade criativa de pessoas negras na plataforma, impedindo que elas aproveitem esses recursos de forma justa e satisfatória.

Nos últimos anos, algumas plataformas começaram a investir em melhorias, inclusive no Instagram, onde a demanda por representatividade aumentou. Criadores (as) negros (as) também começaram a desenvolver e compartilhar seus próprios filtros para garantir que as opções sejam inclusivas e celebrativas para diferentes tons de pele. Isso demonstra a importância de equipes diversas no desenvolvimento de tecnologias, para que as necessidades de todos os grupos sejam levadas em conta desde o princípio.

10º AULA (10/11/2022)

CULMINÂNCIA

Foto 13 – Momento de culminância



Fonte: Reproduzida pelo celular da autora, com permissão (2022)

Na etapa final, o trabalho foi apresentado em um banner exposto para toda a escola, exibindo este Álbum *Carto-FOTO-Gráfico* com os resumos das aulas da eletiva "*Escurecendo Fotos*". A exposição destacou o processo e os resultados das atividades, mostrando como o projeto abordou questões de representação e visibilidade de pessoas negras através da fotografia. Essa exibição pública permitiu que toda a comunidade escolar tivesse acesso aos aprendizados da eletiva, promovendo conscientização sobre a importância de uma representação justa e inclusiva nas imagens.

A eletiva "*Escurecendo Fotos*" proporcionou a aluna negra e o aluno negro uma oportunidade de usar a fotografia para refletir sobre a imagem e a autoimagem da pessoa negra. A identidade racial é o autoconceito que um indivíduo constrói a partir de sua experiência de pertencer a um grupo racial e do valor que atribui a essa identidade. No Brasil, a desvalorização histórica da cultura e da imagem negra - narrada através de um passado de escravidão e violência - tem dificultado a identificação de pessoas negras com seu próprio grupo, já que a associação de valores negativos à negritude é intensa.

Reverter a representação negativa da pessoa negra na sociedade exige um esforço contínuo do movimento social negro e da educação antirracista. A meta é

empoderar o saber e o ser negro no currículo e nas práticas de ensinagens. A Eletiva “*Escurecendo Fotos*” exemplificou essa luta ao adotar uma abordagem *afro-rizomática*. Seu objetivo foi estimular a construção de uma identidade positiva em estudantes negros e negras, fortalecendo sua comunidade e sua cultura por meio da exploração da imagem e de outras linguagens. Essa iniciativa reforçou o princípio de que a representatividade é um instrumento fundamental para fortalecer identidades que foram historicamente negligenciadas e negativas.

A imagem inferiorizada da pessoa negra nas mídias, no contexto da sociedade brasileira, expressa a reprodução de estereótipos que a marginalizam, sendo uma consequência direta da exclusão social e do preconceito. Essa representação afeta não apenas a autoimagem dos negros e das negras, mas também a maneira como outros grupos os percebem. No entanto, apesar de a mídia ainda ser um espaço onde o racismo se manifesta, novos discursos sobre a negritude estão emergindo. A experiência do ensino de filosofia “*Escurecendo Foto*”, foi um desse movimento de novos discursos e olhares sobre a imagem do negro e da negra. À medida que pessoas negras ganham maior visibilidade, as conexões virtuais se tornam capazes de desafiar e transformar a perspectiva depreciativa e negativa da negritude.

A experiência *afro-rizomática* da eletiva demonstrou ser altamente relevante. Por meio da construção da *Carto-FOTO-Gráfico*, a sala de aula se tornou um espaço de debate sobre como pessoas negras constroem sua autoimagem, considerando os diversos fatores sociais que influenciam a valorização de sua identidade racial. Essa perspectiva de ensinagem buscou, assim, contribuir para um ensino de filosofia que, ao usar a fotografia, apoia a formação da identidade empoderada de grupos historicamente negligenciados, como a população negra. Essa iniciativa foi um exemplo prático de como as trilhas de ensinagens *afro-rizomáticas* podem ser aplicadas em uma filosofia antirracista.

Ao utilizar a imagem fotográfica como ferramenta de ensino, a construção de significados se dá a partir da atribuição de sentidos à composição visual. O aprofundamento dessa compreensão ocorre na medida em que a imagem é enriquecida por experiências e reflexões. Essa abordagem se alinha com a concepção de Arlindo Machado (2002), que no artigo “*Filme-ensaio*” considera como um “(...)

discurso sensível sobre o mundo". Machado alerta, ainda, para a necessidade de refletir criticamente sobre a forma como o mundo das pessoas está sendo representado.

É fundamental repensar as representações visuais e sua influência na esfera pública. Em uma sociedade estruturada pelo racismo, é necessário questionar se esses discursos imagéticos reforçam desigualdades, estereótipos, preconceito e a manutenção do poder de um grupo sobre outros. Para que essa análise seja crítica, a cultura visual precisa passar por um crivo da reflexão *afrocentrada*. É essencial *descentralizar e descolonizar* as referências da produção fotográfica, incentivando uma diversidade de olhares sobre as histórias do povo negro.

Descolonizar essas referências significa diversificar as narrativas, tornando a fotografia mais plural e democrática e, assim, permitindo que todos contem, cliquem suas fotos, suas próprias realidades. Esse princípio é defendido pela *Mamana Coletiva* no "*Manifesto contra referências gigantes na fotografia*":

Até hoje, as populações originárias e tradicionais, os corpos negros, as mulheres, corpos com deficiência, gordos, LGBTQIa+ estiveram, majoritariamente, a frente das câmeras como alvo e não como corpo pensante e parte dessas narrativas. Foram marginalizados, sofreram com o apagamento e o abuso de uma profissão essencialmente colonialista, machista, misógina e hegemonicamente protagonizada por homens brancos e de classe média/alta. Homens esses que ocupam e protagonizam histórias a partir de suas percepções, do olhar desbravador - a salvação sobre um lugar, um corpo, uma raça, um gênero desde sua origem (Mamana, 2020)⁶¹.

Neste *Álbum Carto-FOTO-Gráfico*, a reflexão sobre a fotografia buscou ir além de simplesmente conferir visibilidade a pessoas negras. O objetivo foi dar-lhes protagonismo e autonomia, permitindo que se apropriassem da linguagem fotográfica para assumirem a escrita da própria história. Ao conduzir o processo de representação de seu cotidiano, de seu lugar de pertencimento e de sua cultura, eles ressignificam a imagem do seu corpo, que compõe minorias sociais. Esse ato de conferir-lhes importância e poder contribui para transformações socioculturais. Em essência, o projeto busca *empoderar a foto* – empoderar a imagem do negro e da negra.

⁶¹ Disponível em: (<https://mamanacoletiva.myportfolio.com/manifesto>).



MINISTERIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA



5 **ÁLBUM Carto-Foto-Gráfico: O PRODUTO MURAL COLABORATIVO - PADLET**

O *Álbum Carto-Foto-Gráfico* no resultou no Produto dessa escrita dissertativa que é o: *Produto Mural Colaborativo – Padlet* que passamos a apresentá-lo em breves considerações escritural.

O conceito de *carto-foto-gráfico* refere-se à combinação de cartografia, fotografia e gráficos, visando criar uma representação mais rica e multifacetada do espaço a ser estudado. A cartografia é a ciência e a arte de representar a superfície terrestre em mapas e, de acordo com os autores do rizoma funciona como um mapa, quando se entende que:

[...]. O mapa é aberto, conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente. Ele pode ser rasgado, revertido, adaptar-se a montagens de qualquer natureza, ser preparado por um indivíduo, um grupo, uma formação social [...]. Uma das características mais importantes do rizoma talvez seja a de ter sempre múltiplas entradas. (Deleuze e Guattari, 1995, p. 22).

Ela fornece a base para entender as relações espaciais e as características geográficas de uma área e observar os processos artísticos e imagéticos nas práticas cotidianas. A cartografia é um convite para a colaboração para a construção da paisagem, mapas por meio de fotos. No caso dessa experiência. A fotografia traz uma dimensão visual e realista às representações cartográficas. Ao incorporar imagens fotográficas, as representações cartográficas se tornam mais tangíveis e contextualizadas, permitindo uma melhor compreensão das características físicas e humanas de um espaço. Os gráficos são usados para representar dados quantitativos e qualitativos. Quando integrados a mapas e fotografias, eles podem ilustrar informações complexas, como demografia, economia ou padrões de uso do solo, de forma clara e acessível e padrão de imagens que podem ser desconstruídas e descolonizadas.

No campo educacional, o uso de *carto-foto-gráficos* pode enriquecer o ensino permitindo que os alunos e as alunas explorem e analisem dados de maneira visual e interativa. Por outras trilhas da decolonialidades das imagens – cultura imagética. Sendo assim representa uma interseção criativa entre diferentes disciplinas,

promovendo uma compreensão mais profunda do espaço e das relações que o permeiam. Essa abordagem inovadora contribui para um diálogo entre dados, imagens e contextos, ampliando as possibilidades de representação e análise. Um exemplo disto é o *PADLET*.

O *Padlet* é uma ferramenta digital que permite criar murais ou "quadros" colaborativos, onde usuários podem compartilhar e organizar conteúdo em um espaço visualmente intuitivo e acessível. Ele é muito usado em ambientes educacionais, empresariais e criativos para *brainstorming*, apresentações, debates e atividades colaborativas.

No *Padlet*, os usuários podem postar diversos tipos de mídia, como textos, imagens, vídeos, links e documentos. Esses quadros são altamente personalizáveis, com opções de *layouts* que variam de murais simples a grades organizadas, linhas do tempo e mapas. Cada mural pode ser compartilhado via *link* ou *QR code*, e os participantes podem adicionar conteúdo em tempo real, facilitando a colaboração e a interação.

Algumas das funcionalidades principais do *Padlet* incluem colaboração em tempo real: vários usuários podem interagir e postar simultaneamente; personalização visual: Permite escolher *layouts*, cores de fundo e temas que melhor atendam às necessidades de apresentação; multimídia: Aceita uma grande variedade de tipos de conteúdo (texto, imagens, vídeos, áudios e links); controle de acesso: É possível definir diferentes níveis de privacidade e permissões para os usuários, como visualização, edição ou controle total do quadro.

Eis aqui o *padlet* desse trabalho como produto final:

Escurecendo Fotos: a interpretação da fotografia sob a perspectiva estética e cultural na formação da identidade negra.



Padlet

annamendesunshine • 10M

Escurecendo Fotos: a interpretação da fotografia sob a perspectiva estética e cultural na formação da identidade negra.

Esse padlet foi criado como produto final de uma dissertação do Mestrado Profissional em Filosofia. Para que sirva como sequência didática inter/transdisciplinar em aulas de Filosofia!

PLANO DE ELETIVA

VÍDEO DE DIVULGAÇÃO e LISTA DE ALUNOS

1ª AULA (01/09/2022)

2ª AULA (15/09/2022)

3ª AULA (22/09/2022)

Explicando a eletiva: 1ª reunião

Reunião com Humanas

Video • 01:35

ELETIVA ESCURECENDO FOTOS

Video

ESCURECENDO FOTOS: a interpretação da fotografia sob a perspectiva estética e cultural na formação da identidade negra.

PROFESSORAS: ANNA CÉLIA E ULTRÂNIA

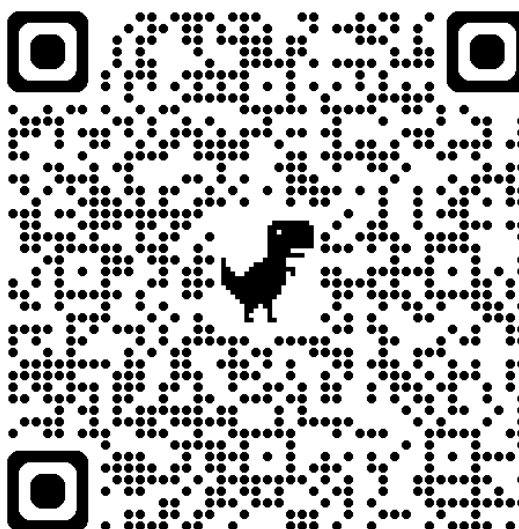
data: 01/09/22

Aula remota

Plano de aula de História

Transdisciplinaridade com o cinema e a fotografia

Fonte: <https://padlet.com/annamendesunshine/escurecendo-fotos-a-interpreta-o-da-fotografia-sob-a-perspec-50z96tqvys2ytzr>



6 FOLHEANDO O ÁLBUM – CONSIDERAÇÕES PARA OUTROS COMEÇOS

Urge saber que as imagens são nossos olhos passados, presentes e futuros, olhos da história, roupas, nudezas e paredes da história. Roupagens e montagens de tempos heterogêneos. De vivências presentes, de sobrevivências, de ressurgências, de tantas outras memórias (individuais e coletivas). Pensar deste modo as imagens como lugares de questionamentos, lugares dentro dos quais, escrevemos, também, nossa história.

(SAMAIN, 2012, p. 162)

A filosofia é muitas vezes vista como a "mãe" de muitas disciplinas, uma vez que questiona os pressupostos, os limites e os métodos das diversas áreas do conhecimento. Em vez de se perder, a filosofia pode servir como um ponto de partida para o desenvolvimento de outras disciplinas, oferecendo as bases conceituais e críticas necessárias para que o conhecimento seja estruturado de forma profunda e reflexiva.

A interdisciplinaridade exige uma capacidade de fazer conexões entre diferentes campos de estudo. A filosofia, enquanto seu ensino, com sua potência analítica e reflexiva, pode ajudar a conectar ideias e a articular diálogos entre áreas como ciência, arte, política e sociologia. Assim, ela não se dilui, mas se apresenta com um sustentáculo teórico e se expande ao interagir com outros saberes, oferecendo uma estrutura para as trocas interdisciplinares.

É possível que, em alguns casos, a filosofia aparenta ser colocada em segundo plano nas interações interdisciplinares, uma vez que outras áreas mais empíricas ou técnicas tendem a dominar discussões práticas. Porém, a filosofia pode, ainda assim, se manter relevante ao desafiar as metodologias e ao trazer questões de ordem ética, existencial e epistemológica que são fundamentais para qualquer campo de estudo. E provocar a rachadura na colonialidade, abertura para o *giro decolonial*, enquanto uma outra atitude filosófica de compreender e questionar a *colonialidade do poder, do ser e do saber*.

Quanto ao seu valor da potencialidade de trilhas filosóficas críticas, afro-referenciadas e *rizomático*, em contexto de ensinagem interdisciplinar, possibilita experimentação de ensino aprendizagem que põem em relevo a representação da

humanidade, sua construção histórica a diversidade, principalmente em relação às suas formas de perceber, de se relacionar e explicar o mundo, confrontando a perspectiva colonial que reduz a apenas um fragmento da realidade.

Nos processos de dominação entre os povos foi empregado, pela colonialidade, demasiado esforço para reduzir homens e mulheres negras a seres primitivos, sem conhecimento e sem história e isso impacta até hoje na imagens representadas -fotografias - da pessoa negra. Em um contexto interdisciplinar, a filosofia, e seu ensino, pode ajudar a questionar não apenas os limites de cada disciplina, mas também as maneiras como o conhecimento é produzido, aplicado e interpretado. Isso significa que a filosofia oferece uma perspectiva, também ampla, que pode enriquecer o entendimento de qualquer outra área do saber.

"A Filosofia não se perde na interdisciplinaridade", porque a filosofia tem a capacidade de integrar, orientar e enriquecer o diálogo entre diferentes campos do conhecimento. Em vez de se dissolver ou ser "subjugada" por outras disciplinas, a filosofia mantém sua relevância ao oferecer uma base crítica, analítica e reflexiva, essencial para a compreensão profunda das questões *inter-trans-disciplinares*. Ela não se perde, mas se expande, ajudando a interligar e dar significado a diferentes áreas do saber.

A análise da disciplina *Eletiva "Escurecendo Fotos: a interpretação da fotografia sob a perspectiva estética e cultural na formação da identidade negra"* no contexto do ensino integrado revelou uma proposta de experimentação de ensinagem inovadora, a partir das lentes da filosofia *rizomática* e *afro-rizomática* bem como da arte e da cultura trilhas para aprofundar a compreensão crítica dos e das estudantes sobre identidade e representatividade. A abordagem *inter-trans-disciplinar* e a *rizomática* de Gilles Deleuze ofereceu uma estrutura aberta e dinâmica para explorar como a estética fotográfica pode articular e valorizar a experiência negra na construção de uma identidade mais consciente e engajada. Assim como na constituição de um ensino de filosofia antirracista.

A filosofia e seu ensino, quando ensinada de forma *inter-trans-disciplinares*, tem o potencial de conectar múltiplos campos do conhecimento, permitindo que os estudantes abordem a realidade de maneira mais complexa e significativa. Ao articular conceitos filosóficos com outras áreas, como artes visuais e ciências sociais, a

proposta educacional não apenas amplia o repertório cultural e intelectual dos e das estudantes, mas também os/as prepara para enfrentar desafios contemporâneos em um mundo marcado por constantes transformações sociais, tecnológicas e culturais. E que ainda tem o dilema do racismo, estereótipo e preconceito sobre o corpo negro.

O conceito de *rizoma*, de Deleuze, aplicado ao ensino, proporcionou experimentar uma rede de conexões sem hierarquias fixas, na qual as ideias fluem e se transformam, permitindo um aprendizado mais criativo, inclusivo e emancipador. Essa abordagem de ensinagem convida os e as estudantes a se engajarem ativamente no processo de aprendizagem, tornando-se coautores de suas próprias experiências educativas. Dessa forma, a formação escolar ultrapassa o simples acúmulo de conhecimento e se torna um espaço de crítica, reflexão e criação, criação de conceito, contribuindo para o desenvolvimento de pessoas que reconhecem e valorizam suas identidades e estão preparados para contribuir de forma consciente e inovadora na sociedade.

Em suma, a integração da fotografia como um instrumento de análise estética, cultural e racial, unida à abordagem *filosófica rizomática*, possibilitou um ensino, experiências em, ao mesmo tempo, refletia sobre a imagem do negro e da negra na/pela fotografia, como a construção da autoimagem empoderada. Profundamente relevante e transformadora. Essa proposta de experiência de ensinagem pode potencializar o preparo dos (as) estudantes para o futuro ao incentivá-los a pensar de forma crítica, a conectar saberes diversos e a engajar-se de maneira ética e consciente com o mundo ao seu redor. Mas, consciente do seu pertencimento racial.

Afro-rizomas inserem-se na interseção entre a filosofia de Gilles Deleuze e o pensamento afrocentrado, criando uma proposta de articulação de conhecimentos e práticas culturais e de imagens que refletem a resistência, a ancestralidade e a multiplicidade das experiências negras. Baseado na ideia *rizomática* de uma rede de conexões não hierárquicas, o afro-rizoma pode ser entendido como uma forma de organizar saberes e experiências de maneira interligada, fluida e descentralizada, o que ressoa com a história e a cultura afro-diaspóricas, marcadas por trajetórias de deslocamento, reinvenção e resistência. Também, como uma forma de produzir imagens fotográfica escurecidas e empoderadas.

Seja na sala de aula, na arte ou no ativismo, o uso de *afro-rizomas* e imagens empoderadas representa um compromisso com a construção de uma sociedade mais justa e mais diversa racialmente, onde as histórias e contribuições das pessoas negras são plenamente reconhecidas e celebradas. E fotografadas pelas lentes do *afro-rizomas*.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, K. F.; ROCHA, M. L. Práticas Universitárias e a Formação Sócio-política. **Anuário do Laboratório de Subjetividade e Política**, n. 3/4, p. 87-102, 1997.

ALMEIDA FILHO, N. Transdisciplinaridade e saúde coletiva. **Revista Ciência e Saúde Coletiva**, n. 2, 1997. Disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81231997000100005. Acesso em: 22 dez. 2022.

ALVES, D. J. Metodologia da filosofia e do ensino de filosofia: tensões e confluências. **Eccos Revista Científica**, n. 39, 2016, p. 41-53. Disponível em:
<https://www.redalyc.org/journal/715/71546154004/html/>. Acesso em: 01 jan. 2024.

AMARAL, E. B. F. do. DAVID, D. E. H. **Planejamento Integrado Interdisciplinar no Curso Técnico em Agropecuária do Centro Estadual de Educação Profissional Agrícola da Lapa**. 2013. Disponível em:
http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernosdpde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_utfpr_dtec_pdp_eros_berg_ferreira_do_amaral.pdf >. Acesso em: 03 jan. 2023.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liberlivro, 2005.

BIAGINI, J. **Modos de se pensar e fazer o ensino técnico**. 2001. (Apresentação de Trabalho/Comunicação).

BORGES, R. M. R.; BASSO, N. R. S.; ROCHA FILHO, J. B. Desafios da realização da transdisciplinaridade na educação básica em Ciências e Matemática. In: BORGES, R. M. R.; BASSO, N. R. S.; ROCHA FILHO, J. B. (org.). **Propostas interativas na educação científica e tecnológica**. Porto Alegre: EDIPUCRS. 2008. p. 13-22.

BRASIL. **Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909**. Cria nas capitais dos Estados as Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf. Acesso em: 20 dez. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm#. Acesso em: 20 dez. 2023.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais: Ensino médio**. Brasília: MEC/SEMTEC, 2000.

_____. Ministério da Educação. **Orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**: Ciências Humanas e suas tecnologias. Brasília: Editora MEC, 2002.

_____. Ministério da Educação. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Ministério da Educação; Ministério da Justiça, UNESCO, 2006.

_____. MEC. Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio. Documento base. Brasília, 2007.

_____. **Lei nº 11.684, de 02 de junho de 2008**. Altera o art. 36 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11684.htm. Acesso em: 20 dez. 2023.

_____. Ministério da Educação. **Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**. 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf. Acesso em: 20 dez. 2023.

_____. **Lei n 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis n º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 20 dez. 2023.

_____. Ministério de Educação. **Resolução nº 06, de 20 de setembro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Disponível em: http://www.portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download.... Acesso em: 17 dez. 2023.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Curricular Comum**: ensino médio. Brasília: MEC, 2018.

CARNEIRO, M. A. **LDB Fácil: leitura crítico-compreensiva**, artigo a artigo. 24. ed. rev. atual. e ampl. Petrópolis: Vozes, 2018.

CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (org.). **O ensino médio integrado: Concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

CHAUÍ, M. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Editora Ática, 2004.

CUNHA, C. F. C. da. **Conexões entre Gilles Deleuze, a etnologia e as sociedades quilombolas do Vale do Ribeira**. São Paulo: Universidade Federal de São Paulo, 2016.

CUNHA, L. A. O ensino industrial manufatureiro no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 14, p. 89-107. maio/ago. 2000.

DELEUZE, G. **O abecedário de Gilles Deleuze**. 2008. Disponível em: <http://www.bibliotecanomade.com/2008/03/arquivo-para-download-o-abecedario-de.html>. Acesso em: 28 dez. 2022.

DELEUZE, G. **Conversações (1972-1990)**. Tradução de Peter PálPelbart. São Paulo: Editora 34, 1992. 232p. (Coleção TRANS).

DELEUZE, G. **Conversações (1972-1990)**. 3. ed. Tradução de Peter PálPelbart. São Paulo: Editora 34, 2013. 240 p. (Coleção TRANS).

DELEUZE, G. **Lógica do sentido**. 5 ed. São Paulo: Perspectiva, 2015.

DELEUZE, G. **Proust e os Signos**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

DELEUZE, G. **Diferença e Repetição**. Tradução Luiz Orlandi; Roberto Machado. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2018.

DELEUZE, G. **Espinoza e o problema da expressão**. Tradução. de GT Deleuze-12; coordenação de Luiz B.L. O. São Paulo: Editora, 2017.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O que é a filosofia?** Trad. Bento Prado Jr.; Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O que é a Filosofia?** 3. ed. Tradução Bento Prado Jr.; Alberto Alonso Muñoz. São Paulo: Editora 34, 2010.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. São Paulo: Editora 34, 1995. 1v.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. São Paulo: Editora 34, 2000. 1v.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs: Capitalismo e esquizofrenia 2**. São Paulo: Editora 34, 1996. 3v.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. São Paulo: Editora 34, 2004. 1v.

FONSECA, C. S. **História do Ensino Industrial no Brasil**. Rio de Janeiro: Escola Técnica, 1961.

FOUCAULT, M. **Segurança, território, população**. São Paulo: Martins Fontes, 2008. Disponível: <http://portal.mec.gov.br/pet/190-secretarias-112877938/setec-1749372213/13175-centenario-da-rede-federal-de-educacao-profissional-e-tecnologica>. Acesso em: 29 ago. 2023.

GALLO, S. Transversalidade e educação: pensando uma educação não disciplinar. In: ALVES, Nilda; GARCIA, Regina L. (org.). **O sentido da escola**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p.17-41.

GALLO, S. **Deleuze & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GALLO, S. **Metodologia do ensino de filosofia: uma didática para o ensino médio**. Campinas (SP): Papyrus, 2012.

GENTILE, P.; BENCINI, R. **Construindo competências: entrevista com Philippe Perrenoud**. 2000. Disponível em: http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_31.html. Acesso em: 29 ago. 2023.

FRIGOTTO, G. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. In: JANTSCH, Ari Paulo; BIANCHETTI, Lucida (org.). **Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito**. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 25-49.

GUSDORF, G. Passado, presente, futuro da pesquisa interdisciplinar. **Tempo Brasileiro**, Rio de Janeiro, n. 121, p. 7-27, 1995.

HOOKS, B. In our glory: Photography and Black Life. In: HOOKS, B. Art on mymind: visual politics. The New Press: New York, 1995.

INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO (IEMA). **Plano de Desenvolvimento Institucional – IEMA**. 2023-2027. São Luís, 2023.

INNOVATING PEDAGOGY. **Aprendizaje Rizomático**. 2013. Disponível em: <http://innovating-pedagogy.wikidot.com/aprendizaje-rizomatico>. Acesso em: 20 dez. 2023.

JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e patologia do sabe**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

KASTRUP, V.; PASSOS, E. Cartografar é traçar um plano comum. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 25, n. 2, 2013.

KUENZER, Acácia Zeneida. O trabalho como princípio educativo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 68, p. 21–28, 1989. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1118>. Acesso em: 15 novembro, de 2024.

_____. **Live: O trabalho como princípio educativo**. Transmitido ao vivo em 3 jun. de 2020. Canal do MEP SINASEFE no Youtube, 2020. 1 vídeo (1 h 25 min.) Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=OoRPX-IBmIY>. Acesso em: 16 novembro. 2024.

KASTRUP, V. O método da cartografia e os quatro níveis da pesquisa-intervenção In: CASTRO, L. R. de; BESSET, V. L. (Orgs.). **Pesquisa-intervenção na infância e juventude**. Rio de Janeiro: Trarepa/FAPERJ, 2008. p. 465-489.

KOHAN, W. O. **Filosofia e Infância**: Possibilidades de um Encontro. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

LEFFA, V. J. **A interação na aprendizagem das línguas**. 2. ed. Pelotas: EDUCAT, 2006.

LIMA, A. F. **O ensino de filosofia em perspectiva interdisciplinar no Complexo Integrado de Educação em Itamaraju, BA**. 2017. 139 f. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) – Universidade Federal do Espírito Santo, São Mateus, 2017.

LIMA, U. do C. W. **O Programa de Educação Integral das Escolas de Referência em Ensino Médio da Rede Pública Estadual de Pernambuco (2008-2013)**. 2014. 178 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Pública) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/11941>. Acesso em: 20 dez. 2023.

LOPES, E. C. P. M.; CAPRIO, M. **As influências do modelo neoliberal na educação**. 2011. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9152/6032>. Acesso em: 24 ago. 2023.

LÜCK, H. **Pedagogia interdisciplinar**: fundamentos teórico-metodológicos. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

MARANHÃO. Secretaria de Estado da Educação do Maranhão. **Escola Digna**: Plano Mais IDEB – Programa de Fortalecimento do Ensino Médio – Orientações Curriculares Para o Ensino Médio – Caderno de Filosofia. São Luís: SEDUC, 2017.

MARANHÃO, Secretaria de Estado da Educação. **Documento Curricular do Território Maranhense**. São Luís, 2016.

MARTINS, G. A. Estudo de Caso: uma reflexão sobre a aplicabilidade em pesquisas no Brasil. **RCO – Revista de Contabilidade e Organizações**, v. 2, n. 2, p. 9-18, 2008.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Martin Claret, 2002.

MENEZES E. T.; SANTOS T. H. **Multidisciplinaridade**. São Paulo: Midiamix, 2015. Disponível em: www.educabrasil.com.br. Acesso em: 22 fev. 2021.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da Percepção**. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MORAN, J. M. A escola do amanhã: desafio do presente – educação, meios de comunicação e conhecimento. **Tecnologia Educacional**, São Paulo. v. 22, p. 113-114, jul./out. 1993.

MORIN, E. **A religação dos saberes**: O desafio do século XXI, São Paulo: Bertrand Brasil, 2000.

MORIN, E. **A Escola mata a curiosidade**. Entrevistadora: P. Gentili. Nova Escola, 168. ed. São Paulo, dez. 2003.

MORIN, E. **Complexidade e transdisciplinaridade**: a reforma da universidade e do Ensino Fundamental. Natal: Editora da UFRN, 1999.

MORIN, E. **Cabeça bem-feita**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.

MOURA, N. **Úrsula, Maria Firmina dos Reis**. 2019. Disponível em: <https://pausaparaumcafe.com.br/ursula-maria-firmina-dos-reis/>. Acesso em: 20 jan. 2024.

NASCIMENTO, A. do. Teatro experimental do negro: trajetória e reflexões. **Estudos Avançados**, v. 18, n. 50, p. 209-224, 2004. <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/9982>. Acesso em: 28 dez. 2023.

NETA, Olivia Moraes Medeiros; ASSIS, Sandra Maria e LIMA, Aline Cristina Silva. O Trabalho como Princípio Educativo: uma possibilidade de superação da dualidade educacional no ensino médio integrado. **Revista Ensino Interdisciplinar**, Rio Grande do Norte, v.2, n.05, p. 106-120, 2016.

OTRANTO, C. R. Criação e Implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFET's. **Revista de Educação Técnica e Tecnológica em Ciências Agrícolas**, Rio de Janeiro, Seropédica, p. 89-110, 2010.

PACHECO, E. **Institutos federais uma revolução na educação profissional e tecnológica**. São Paulo: Moderna, 2011.

PAGNI, P. A. Filosofia da Educação no Brasil: concepções, impasses e desafios para a sua constituição como campo de pesquisa e o seu ensino nas duas últimas décadas. **Educação e Filosofia**, v. 28, n. 56, p. 773–808, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/REVEDFIL.issn.0102-6801.v28n56a2014-p773-808>. Acesso em: 28 dez. 2023.

PAULON, S. M. A análise de implicação como ferramenta na pesquisa-intervenção. **Psicologia e Sociedade**, Porto Alegre, v. 17, n.3, p. 16-23, set./dez.2005.

PASSOS, E.; BARROS, R. D. B. Complexidade, transdisciplinaridade e produção de subjetividade. In: FONSECA, T. M. G.; KIRST, P. (org.). **Cartografias e Devires: a construção do presente**. Porto Alegre: UFRGS, 2003, p. 81-89.

PASSOS, E.; BARROS, R. D. B. **A cartografia como método de pesquisa-intervenção**. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (org.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina. 2009. p. 17-31.

PELBART, P. P. **Vida capital: Ensaio de biopolítica**. São Paulo: Iluminuras, 2003.

PESSANO, E. F. C. **O uso do rio Uruguai como tema gerador para a educação ambiental no Ensino Fundamental**. 2012. 98f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria. 2012.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C. Do ensinar à ensinagem. In: PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2014.

POMBO, O. Interdisciplinaridade e integração de saberes. **Liinc em Revista**, v. 1, n. 1, p. 4-16. 2005.

PORTAL GUARÁ. **Laboratórios profissionalizantes do IEMA Itaquí-Bacanga são inaugurados nesta segunda (27)**. 2021. Disponível em:

<https://portalguara.com/laboratorios-profissionalizantes-do-iema-itaqui-bacanga-sao-inaugurados-nesta-segunda-27/>. Acesso em: 20 dez. 2023.

PRADO FILHO, K.; TETI, M. M. A cartografia como método para as ciências humanas e sociais. **Barbaroi** [online], n. 38, p. 45-49, 2013.

RAMOS, Marise. **Concepção do Ensino Médio Integrado**. Disponível em: <https://tecnicadmiwj.files.wordpress.com/2008/09/texto-concepcao-do-ensino-mediointegrado-marise-ramos1.pdf>. Acesso em: 18 novembro. 2024.

_____, Marise. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: RAMOS, Marise (Org.). **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005. p.106-127.

ROCHA, M. L. da; AGUIAR, K. F. de. Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 23, n. 4, p. 64-73, 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-98932003000400010>. Acesso em: 20 jan. 2024.

ROLNIK, S. **Cartografia sentimental**: transformações contemporâneas do desejo. São Paulo: Estação Liberdade, 1989.

ROMAGNOLI, R. C. A cartografia e a relação pesquisa e vida. **Psicologia. Social**, Florianópolis, v. 21, n. 2, p. 166-173, maio/ago. 2009.

RUSSELL, B. **O valor da Filosofia**. Tradução Jaimir Conte. 2019. Disponível em: <https://deptofilosofia.paginas.ufsc.br/files/2019/05/O-valor-da-Filosofia-Bertrand-Russell.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2024.

SAE DIGITAL. **A Base Nacional Comum Curricular e o SAE Digital**. 2018. Disponível em: <https://sae.digital/base-nacional-e-o-sae-digital/>. Acesso em: 10 jan. 2024.

SANTOS FILHO, C. A interdisciplinaridade na universidade: relevância e implicações. **Educação Brasileira**, v. 14, n. 29, 1992.

SAVIANI, Dermeval. **O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias**. Petrópolis /RJ:Vozes, 1994.

SILVEIRA, T. T. **O Ensino Técnico, a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e a Educação Física**: capturas neoliberais e formas de resistência. 2014. 238f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

SOUZA, R. M. Rizoma deleuze-guattariano: representação, conceito e algumas aproximações com a educação. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**, n. 18, p. 234-259, maio-out./2012.

TARDIF, M. **Saberes profissionais dos docentes e conhecimentos universitários**. Rio de Janeiro: PUC, 1999.

VIEGAS, M. Teoria crítica e formação do trabalhador flexível: contradições e possibilidades de emancipação. In: PEREIRA, Marcelo de A. (org.). **Filosofia e Educação**: articulações, confrontos e controvérsias. Pelotas: Ed. da UFPEL, 2010. p. 173-193.