

EDUCAR PARA FORMAÇÃO HUMANA: ONDE INTEGRAÇÃO E EMANCIPAÇÃO SE ENCONTRAM

EDUCATION FOR HUMAN FORMATION: WHERE INTEGRATION AND EMANCIPATION MEET

EDUCACIÓN PARA LA FORMACIÓN HUMANA: DONDE SE ENCUENTRAN INTEGRACIÓN Y EMANCIPACIÓN

Viviane Mayumi Resende Uenaka¹

Camila Rodrigues Batista Neta²

Jessyca Eiras Jatobá Santos³

RESUMO: O presente trabalho volta-se sobre a temática da Educação formadora e busca por meio de um recorte filosófico, e a partir da pesquisa bibliográfica, refletir sobre a relação entre um paradigma integrador da realidade e potenciais emancipatórios do pensamento. Em primeiro lugar partiremos do recorte crítico do pensamento decolonial, no intuito de evidenciar os limites do pensamento dicotômico da cultura ocidental, enquanto ponto de partida para se pensar uma educação libertadora. Em segundo lugar, abordaremos dois referenciais de pensamento que nos ajudam a pensar a relação entre educador e educando de forma integrada e criativa, a saber: a filosofia espinozana e a filosofia da diferença.

Palavras-chave: Educação. Emancipação. Integração.

ABSTRACT: This paper focuses on the theme of formative education and seeks, through a philosophical approach and bibliographical research, to reflect on the relationship between an integrative paradigm of reality and the emancipatory potential of thought. First, we will start from the critical approach of decolonial thought, with the aim of highlighting the limits of the dichotomous thinking of Western culture, as a starting point for thinking about a liberating education. Second, we will address two references of thought that help us to think about the relationship between educator and student in an integrated and creative way, namely: Spinoza's philosophy and the philosophy of difference.

Keywords: Education. Emancipation. Integration.

RESUMEN: Este trabajo se centra en el tema de la educación formativa y busca, a través de un enfoque filosófico, y con base en investigaciones bibliográficas, reflexionar sobre la relación entre un paradigma integrador de la realidad y las potencialidades emancipadoras del pensamiento. En primer lugar, partiremos de la perspectiva crítica del pensamiento decolonial, con el objetivo de resaltar los límites del pensamiento dicotómico de la cultura occidental, como punto de partida para pensar una educación liberadora. En segundo lugar, abordaremos dos referentes de pensamiento que nos ayudan a pensar la relación entre educador y alumno de manera integrada y creativa, a saber: la filosofía de Spinoza y la filosofía de la diferencia.

Palabras clave: Educación. Emancipación. Integración.

¹Graduada em Direito, Mestra em Filosofia pela UNESP-Marília, Doutoranda em Educação pela UNESP-Marília. Orcid: <https://orcid.org/0009-0003-8227-8849>.

²Licenciada em Pedagogia pela UNESP, campus de Presidente Prudente - SP e Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Unesp, Campus de Marília. Orcid: <https://orcid.org/0009-0003-8052-6474>.

³Mestra em Filosofia e Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Unesp, Campus de Marília. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2262-9761>.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho visa o desenvolvimento de uma reflexão a respeito do ensino enquanto potencial de libertação e transformação social por meio de referenciais de pensamento integradores, tais como o pensamento espinosano e a filosofia da diferença. Teremos como ponto de partida as críticas do pensamento decolonial, que procuram mostrar que a lógica do pensamento dicotômico desemboca em relações de poder e embota possibilidades de emancipação. Educar a partir de um senso de pertencimento a um mundo comum, ao mesmo tempo em que se exercita as capacidades de navegação e autocompreensão dos sujeitos de maneira criativa aproxima-se da atividade filosófica. Nesse sentido, pode não apenas situá-los de forma empoderada na história que compartilham com outros seres humanos e não humanos, mas implica que ao mesmo tempo a educação significa o encontro de campos de sentido e o exercício da liberdade de pensamento.

Essa compreensão pretende se dar em consonância com o pensamento de Paulo Freire (2005), para quem a educação é, necessariamente, uma experiência de intervenção no mundo, que implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante, quanto seu desmascaramento. Nesse sentido, ensinar está muito além do compartilhamento de conteúdos, significando o esforço de elaboração e transformação de uma realidade, na esteira do que o filósofo Raimond Gaita (2002) denomina uma profunda necessidade de lucidez. Assim, a reflexão acerca dos pressupostos da educação e sobre o projeto colonizador no qual se inseriu (e do qual derivaram alguns de seus valores fundamentais) torna-se etapa necessária para que se transgrida o que nesse empreendimento sirva a propósitos de dominação.

Mundo dividido, distanciamento da natureza e relações de poder

Quando pensamos em transformação social, quase automaticamente temos nosso pensamento direcionado ao tema da Educação. Se dermos um passo além do clichê “educação para um mundo melhor”, e nos perguntarmos em que, propriamente, consiste esse “mundo melhor” – o que definirá o tipo de educação capaz de alcançá-lo – encontramos diferentes valores e ideais de felicidade humana. Sustentando tais ideais, assim como a própria educação que neles se fundamenta, encontramos o campo dos significados da cultura.

Diante disso, o problema que emerge é que muito do que se coloca pela cultura ocidental como ideal de plenitude humana, erige a realização individual dentro de um universo de disputas e competitividade, remetendo à quantidade de poder que um sujeito é capaz de possuir, em detrimento de outros. De acordo com essa lógica, o poder se torna centro gravitacional, apresentando-se como símbolo de subjetividade e valor de existência. Quanto mais um sujeito submete o mundo (incluindo aí outros sujeitos) aos seus desígnios, mais valor ele e sua vida tem. Ora, parece absurdo conceber um “mundo melhor” dentro dessa dinâmica já que, quando utilizamos essa expressão, estamos nos referindo ao conjunto de sujeitos e, supostamente, à possibilidade de sua convivência harmônica.

Cada vez mais, os sujeitos enxergam significado em sua existência na medida em que possuem - em sentido amplo, de poder sobre algo. O poder rege as relações, mas não um *poder com*, tal como o proposto por Freire (2021), resultante da união e dialogicidade entre os sujeitos - mediatizados pelo mundo com a finalidade da ampliação de sua liberdade - mas sim um *poder sobre*. Quando exercemos *poder sobre* alguém, negamos a dignidade desse alguém, negligenciamos o fato de que ele tem seus próprios fins (que estão em acordo com sua própria história) e o tratamos como meio para nossos propósitos. Existem diversas formas de exercer poder sobre alguém. Uma delas é exemplificada pela *educação bancária*, abordada e problematizada por Paulo Freire, e que é prática predominante nos sistemas escolares. Ela define a ação conquistadora do educador que procura colonizar outro sujeito. Nas palavras de Freire: “Todo ato de conquista implica um sujeito que conquista e um objeto que é conquistado. O sujeito da conquista determina suas finalidades ao objeto conquistado, que passa por isso mesmo, a ser algo possuído pelo conquistador” (Freire, 2021, p. 186).

Freire aponta que esta forma de educar separa o conquistado, ou o colonizado, de si mesmo, fazendo com que ele se torne hospedeiro de outro. Separado de si mesmo, o sujeito se aliena e, na redução de sua consciência, ele é objetificado. A ação educacional colonizadora ajuda a compor aquilo que Segato denomina pedagogia da crueldade, pois segundo Freire: “[...] a ação conquistadora, ao reificar os homens, é necrófila” (Freire, 2021, p. 186.) Ou seja, ama a morte, ou o não-vivo, a coisa, aquilo que não sente, não tem alma, interior ou liberdade.

Essa mentalidade reificante tem sua origem na dicotomização da realidade promovida pelo pensamento moderno. Ali, ao separar o mundo em duas categorias:

corpo/mente, natureza/cultura, branco/negro, homem/mulher legitima-se a relação de poder de uma categoria sobre a outra. Como aponta Aníbal Quijano (2005), em suas reflexões sobre a colonialidade, essa dicotomização estabelece as relações de dominação raciais. Ele compreende que o dualismo contribuiu fortemente para a classificação de raça e gênero. Este autor aponta que a separação entre corpo e alma, promovida por Descartes, na qual o corpo se torna objeto e a categoria de sujeito se torna exclusiva da razão sustentou a categorização europeia de outras raças como inferiores por não nesta categorização de seres racionais:

São objetos de estudo, “corpo”, em consequência, mais próximos da natureza. Em certo sentido, isto os converte em domináveis e exploráveis. De acordo com o mito do estado de natureza e da cadeira do processo civilizatório que culmina na civilização europeia, algumas raças – negros (ou africanos), índios, oliváceos, amarelos (ou asiáticos), e nessa sequência estão mais próximos da natureza que os brancos. (Quijano, 2005, p. 129).

É dessa maneira que, segundo o autor, a cultura europeia mantém uma relação com outras culturas como uma relação entre sujeito e objeto. Qualquer ser humano que não apresente o padrão de racionalidade da cultura europeia é automaticamente considerado mais próximo da natureza (um conceito de natureza/corpo completamente esvaziado) e, portanto, inferior. Segundo Quijano (2005) a própria noção de progresso é pensada em relação a uma narrativa da história humana como tendo saído do estado de natureza rumo à civilização – que é a Europa. Boaventura de Souza Santos (2007) ressalta que isso fez com que a cultura europeia e os próprios seres humanos europeus se concebessem como não contemporâneos de outras culturas e outros humanos – concebendo a si mesmos como mais avançados ou mais desenvolvidos (tecnologicamente, cognitivamente, humanamente).

Quijano aponta que dessa maneira as diferenças entre os humanos passam a ser consideradas “de natureza” e compreendidas através do conceito de raça, que legitima o domínio de um grupo sobre os outros, uma raça superior que teria precedência em direitos sobre as demais – quando não responsável pelo auxílio das demais raças na evolução rumo a um ideal de humanidade. Nesse sentido é que uma compreensão da realidade integradora que conecte a todos a um mesmo plano pode romper com lógicas de dominação, que incapacitam sujeitos. E é sob o conceito de natureza que Espinosa promove essa unificação.

O pensamento de Espinosa e a integração libertadora

A filosofia de Espinosa apresenta novas maneiras de enxergar a vida, ainda que ele seja um pensador do século XVII, sua filosofia é atual e voltada ao encorajamento do sujeito,

no sentido de o fazer perder o medo de viver potentemente. A potência aqui não está relacionada ao exercício de poder de um ser sobre outro, mas à sintonização a um propósito vital, que nos conecta à natureza. Trata-se de uma filosofia baseada no esforço (*conatus*) do ser, em perseverar na sua autoafirmação. Espinosa trabalha com conceitos que nos levam a reflexões e desconstruções da nossa visão de mundo e dos paradigmas que nos cercam. Desta forma, sua filosofia parte de um conceito muito preciso, o de Deus. Em seu sistema, Deus, natureza e substância são termos sinônimos. Para ele, todas as coisas estão em Deus, ou seja, na natureza. Não existe nada fora dela, porquanto é produtora de todas as coisas (do mundo, da realidade). Os humanos são modificações dessa natureza, fazem parte dela. Espinosa afirma que apenas a natureza é capaz de sua autoprodução, ou seja, ela é causa de si, além de ser um ente absolutamente infinito, potente e eterno. Os humanos, por outro lado, são potências finitas, “produtos” dessa natureza autoprodutora, e é pelo *conatus* (esforço intrínseco) que o homem almeja naturalmente o aumento de sua potência. Logo, o pensador holandês nos apresenta uma nova leitura da realidade, desfazendo os laços com a tradição, e reformulando conceitos (por exemplo, o de Deus).

O pensador afirma que a nossa vida acontece em ato, e que naturalmente buscamos boas composições (bons encontros), sejam elas com pessoas, animais, e tudo que há no mundo, pois para ele, estar no mundo significa se relacionar com ele. E esta é uma interpretação que abrange todas as áreas da vida. Logo, não poderia ser diferente com relação à educação. Importante observar que não há na filosofia espinosana um espaço dedicado a tratar da educação de forma sistematizada, nem há tantos comentadores que visitem o tema.

No entanto, podemos observar teses salutares concernentes à educação quando lida sob o viés dos afetos. Na terceira parte da *Ética*, Espinosa desenvolve a teoria dos afetos. Nela, trabalha com a questão do *conatus*, potência, etc. *Conatus* e potência para o pensador, são termos equiparados. Como mencionado, todos os homens buscam o aumento de potência (Espinosa deixa claro que tudo na natureza possui *conatus*, uma flor, uma pedra, o mar, um animal, etc, o *conatus* não é um esforço exclusivo do homem). Em outra obra (*Tratado Político*), vai além, e diz que a sociedade civil, o estado, a *multidão* também possuem *conatus*. Da mesma forma, o campo educacional também possui seu *conatus*, quando pensado nos indivíduos e na educação num todo.

Salutar dizer que a educação, atualmente, carece de novos caminhos que possibilitem ao educador e ao educando refletirem suas posturas, renovando-as de forma mais potente. A ética da potência estabelecida por Espinosa nos leva a postular comportamentos de qualidade entre as relações interpessoais no ambiente educacional (seja ele escolar, universitário, etc.)

Espinosa é categórico ao afirmar que apenas os bons encontros, ou seja, as boas interações entre os homens (e tudo que há na terra) são responsáveis pelo aumento de nossa potência, pois despertam os afetos alegres. Por outro lado, devemos evitar os maus encontros, pois diminuem a nossa potência. Disso temos que, os afetos da alegria são fundamentais para a manutenção da nossa potência e, por isso, o campo da afetividade é tão caro a Espinosa, pois está diretamente ligado a afirmação do ser. A relação educador-educando, bem como o ambiente educacional devem ser alimentados por afetos alegres (e suas derivações como o amor, etc.), almejando este aumento de potência para além do individual, pensado no coletivo. Este é o posicionamento de Espinosa, voltado para a coletividade, logo há o desenvolvimento social.

Disso faz-se possível perceber uma proposta de pedagogia afetiva, e que acaba sendo libertadora, uma vez que a educação é pensada como um exercício de potências afirmadoras. Para pensar o ensino ético espinosano, precisamos primeiramente conhecer Deus, que é a causa de tudo. Entender as leis naturais é a chave para compreensão racional da vida. Como poderíamos tratar de uma educação potente sem antes, espinosanamente, tratarmos da potência absoluta? É neste rumo, que a ética de Espinosa emana positivamente, a natureza só emana positividade.

Muitas das vezes, os educandos buscam no interior do ambiente educacional não apenas a aprendizagem, mas também o respeito, o acolhimento, etc., já que não o encontram em seus lares, ou mesmo em outros ambientes, e são obrigados a vivenciarem relações tristes, negativas, que causam a diminuição de suas potências, como a violência, a marginalização, a discriminação, etc. É contra essas relações nocivas que Espinosa se contrapõe. O ambiente educacional tem de saber equilibrar, em certo sentido, a racionalidade e a afetividade, pois andam juntas. Assim, a relação entre educador-educando, e educando-educando deve ser a melhor possível, visto que as relações regadas pela alegria, respeito, amor, e esperança certamente gerará uma educação potente, afirmativa, criadora e libertadora.

À luz das exposições anteriores, sobretudo pela perspectiva decolonial, operar-se-á aqui, uma movimentação que pode ser vista como inusitada, mas que para nós, é uma escolha bastante assertiva. Para tanto, faremos uso de pensadores que têm muito a acrescentar ao tão competitivo meio educacional. Quando mencionamos sobre o inusitado, é pelo nosso exercício em conceber elucidações, através de autores que não se dedicaram a problematizar a educação pela via direta – a escolar, a relação professoral-educando e/ou ensino-aprendizagem ou qualquer outro aspecto mais objetivo –, e que, no entanto, entendemos que contribuem, do mesmo modo, em suas proposições filosóficas. O que propomos neste trabalho é realizar o exercício de introduzir e indicar suas potencialidades. Nesse sentido, acreditamos que o pensamento espinosano e a filosofia da diferença podem se interseccionar ao permitir que reflitamos sobre o educar enquanto potência integradora e criativa.

Pedagogia do conceito e o que é a filosofia

Neste primeiro momento, utilizamos da noção de *pedagogia do conceito* como uma das propostas que aqui serão versadas como uma outra maneira de perceber e compreender as questões educacionais. Adentrando a questão, por fim, o conceito abordado, proposto por Deleuze e Guattari, em "O que é a filosofia?", trata-se de um pensamento já bem localizado. Afinal, como afirmam os próprios autores "Talvez, só possamos colocar a questão: O que é a filosofia? Tardiamente, quando chega a velhice, é a hora de falar concretamente." (Deleuze; Guattari, 1992, p. 9) São com estas palavras que iniciam o exercício de compreender e problematizar, portanto, o que se dedicaram a fazer, ao levantarem a questão: "mas o que é isso que fiz toda minha vida?" (Deleuze; Guattari, 1992, p. 9). Pois bem, a filosofia, é a criação de conceitos. Contudo, neste mesmo ato de criação, será preciso a devida separação – ou até mesmo superação – de questões tidas como certas. Uma vez que, "Toda criação é singular, e o conceito como criação propriamente filosófica é sempre uma singularidade. O primeiro princípio da filosofia é que os Universais não explicam nada, eles próprios devem ser explicados." (Deleuze; Guattari, 2010, p. 13)

Para que a criação possa acontecer, de fato, é preciso livrar o conceito de amarras que o minam de sua verdadeira potência. A primeira é o caráter universalista – ao qual ver-se-á, também, como "enciclopédia" [1] – que permeia o meio filosófico. Para exprimir a temática,

os autores mapeiam a questão do conceito e identificam três idades diferentes para este. No mais:

Se as três idades do conceito são a enciclopédia, a pedagogia e a formação profissional comercial, só a segunda pode nos impedir de cair, dos picos do primeiro, no desastre absoluto do terceiro, desastre absoluto para o pensamento, quaisquer que sejam, bem entendido, os benefícios sociais, do ponto de vista do capitalismo universal. (Deleuze; Guattari, 2010, p. 21)

Diante disso, a caracterização de uma pedagogia do conceito e suas respectivas problemáticas são primordiais para que o fazer filosófico de fato se efetue. Além do criar, faz-se necessário as condições para a criação de um determinado conceito, e são estas condições que nos interessam mais explicitamente. Indicamos, de antemão, que o nosso desafio é a ideia de que tal apreensão ainda que prescrita unicamente para a filosofia não se resume apenas ao campo filosófico e pode ser estendida para a área da educação. Para realizarmos esta tarefa, trata-se, na verdade, de aproximarmos os planos (territórios). Neste momento, consideramos oportuno retornarmos ao ponto em que situávamos a respeito do uso de autores cujo ditos e escritos não coincidem de forma direta com a educação. Nos pautamos, entretanto, a respeito da própria construção filosófica que se faz presente nesta própria obra. Uma vez termos feito a enunciação de uma obra de “velhice”, compreendemos como profícuo contextualizar a respeito de um outro estranhamento: o do próprio conceito do tema que aqui será trabalhado, o qual aparece tardiamente no pensamento de Gilles Deleuze (1925-1995) e que ao mesmo tempo, parece contrapor-se com algumas de suas obras, tornando-se uma “estranha figura, humorístico personagem filosófico, alter ego, duplo e sombra do filósofo” (Bianco, 2002, p. 181). É um estranhamento de mão dupla, que se apresenta um sobre o outro: “Deleuze-educador” (Bianco, 2002) e uma nova constituição do ato de pensar.

Por ordem, o que temos é: a oposição de um pensamento que pensa o mesmo, o senso comum, os postulados que nos acometem como verdades indubitáveis (o princípio dos Universais). Passamos, dessa forma, para um pensamento que não mais requer essas mesmas verdades, que pensa por si, no campo das múltiplas possibilidades, que confronta, até que, por fim, se faça uma nova imagem, a critério do que se tem como fim. Todos estes apontamentos requerem, em suas práticas, de uma pedagogia ainda que não esteja anunciada. O conceito não apenas quer, mas é a própria diferença. Ainda que se faça presente a ideia da singularidade em potencial por si mesma, o caráter que esta assume é modificada. A

ontologia da diferença de ontem sofre alteração ao passo das contestações do hoje. Esta mudança, no entanto, não significa um retrocesso e nem mesmo substituir tudo o que foi dito anteriormente para estas novas formulações. Ocorre apenas que os problemas foram modificados, afinal, a ideia de uma filosofia não servil – ou de que não deve responder conforme esperam dela – já estava presente desde 1968. Os objetivos se modificam conforme os anos, daí uma filosofia que se faz quando sóbrios e que seu fazer não se resume a um estilo (1992).

Em tal realização, abre margem para uma nova formulação de sua própria construção de uma atividade filosófica. Afirmarmos isto é dizer que o processo de maturação que ocorre em sua obra permite que haja uma nova ferramenta, o pensamento; pensamento que não se limita e que não se resume ao todo. Agora, com seu respectivo problema, área de localização e condições para sua criação. Não se trata de repetições ou de modificações para um problema já existente. No que diz respeito às extrações, a pedagogia do conceito é aquilo que exige sempre mais. As condições para a criação de um conceito são amplas e esse território não precisa ser unicamente o da filosofia, ainda que este fazer seja filosófico. Ao passo em que elencamos nossas demandas, não podemos deixar de prevenir, mais uma vez, em que momento algum prevemos um uso metodológico, pois o que almejamos, em particular, não diz respeito ao ensino. Em relação à terminologia do conceito que estamos explorando, não é o uso da “pedagogia” que torna ele o fio condutor para se pensar o ensino-aprendizagem (ainda que pretendemos alcançar esta segunda a partir dele).

Compreendemos que é fácil conceber uma “pedagogização” (como fazer) de tal conceito, muito, ao próprio enraizamento de uma única noção quando falamos de uma pedagogia. Apesar disso, ainda não deixamos de abordar sobre o conceito – embora estejamos mais distantes dele – uma vez que desejamos alcançar suas formas de criação. Para isto, consideramos importante indicarmos que a própria distribuição de tal noção ao longo da obra *O que é a filosofia?* (1992), não possui um capítulo inteiramente que disserte a respeito. O que apontamos é que esta conceituação se apresenta de maneira espaçada ao longo da obra. Possivelmente dado ao fato de que a ponte para a criação não cabe em um único momento; ela deve ser construída de maneira que possa prescrever o ritmo de estruturação. A partir das capturas presentes nas indicações contidas em “cinco vezes pedagogia do conceito” (La Salvia, 2015) foi possível nos situarmos mediante a um mapeamento conceitual e

permanecemos em ressonância em meio a uma tarefa de extrair da pedagogia do conceito modos de aprender a filosofia. Salientamos, contudo, que esse nosso fazer, ainda que se encaminhe em paralelo, há momentos em que nossos traços se assemelham e em outros que se afastam, conforme nossas problematizações a serem desenvolvidas.

CONCLUSÃO

O que significa, portanto, pensar a pedagogia do conceito junto à educação? Quando pensamos a respeito das condições, é uma forma de apreender a própria ideia do que está sendo desenvolvido. Assim como a filosofia, a educação não pensa a partir de necessidade, o ofício de professor está, sobretudo, em pensar no antes. Como afirmamos anteriormente, não pretendemos falar a respeito de ensino, e sim sobre a aprendizagem. No entanto, esse processo de ensino-aprendizagem deve considerar, principalmente, as condições pelas quais o aluno possa aprender. Ainda que não seja nosso objeto direto a discussão hierárquica sobre professor-aluno, destinamos, neste momento, nossa atenção para uma relação não autoritária com o ensino e nem mesmo aos dogmas de pensar e conceber os problemas educacionais. Desta forma, compreendemos em Bianco (2002) uma forma de superação ao salientar o contexto em que se dá a pedagogia do conceito de maneira mais ampla, sendo assim:

[...] ela busca suscitar a criação e a aprendizagem, partindo de casos de criação do conceito singular. A pedagogia do conceito se opõe, antes de tudo, àquela que Deleuze define como "enciclopédia do conceito" -referindo-se implicitamente ao sistema hegeliano - que inscreve os casos de criação do conceito em uma história e em uma lógica da filosofia fechada em si mesma, que anula tanto os casos singulares quanto a possibilidade de outros atos de criação. Opõe-se, além disso ("a formação profissional") ao emburrecimento generalizado causado pela mídia e pela comunicação, que busca a uniformização do pensamento e sua integração ao mercado. (p. 194-195).

É preciso, antes de mais nada, de condições que não se pautem em um referencial previamente definido, o pensar dá-se em contato com o que é exterior ao sujeito e o aluno não pode se ater aos prefixos que já estão dados. A pedagogia do conceito está para a diferenciação da filosofia, creditando a ela suas variabilidades, e uma vez associando essas concepções para a aprendizagem da filosofia, se torna possível a compreensão de uma maneira que não precede os Universais. Nesse sentido, a interação local e a referência a um mesmo plano de sentido tornam possível a pedagogia do conceito. Emergir da realidade e

em conexão com ela, nos alça em liberdade para além de conceitos pronto. Rumo à criação de novos mundos possíveis em futuros abertos e compartilhados.

REFERÊNCIAS

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 11, p. 89-117, mai./ago. de 2013,. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcpol/a/DxkN3kQ3XdYYPbwwXH55jhhv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 10 de mar. de 2023.

BIANCO, Giuseppe. Gilles Deleuze educador: sobre a pedagogia do conceito. Trad. Tomaz Tadeu. **Educação & Realidade**. Porto Alegre: Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, vol.27, n.2, p.179-204, jul./dez. 2002.

BIANCO, Giuseppe. Otimismo, pessimismo, criação: pedagogia do conceito e resistência. Trad. Sandra Corazza e Tomaz Tadeu. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 93, p. 1289-1308, set./dez. 2005.

BRANDÃO, C. R.; FAGUNDES, Maurício C. V. Cultura popular e educação popular: expressões da proposta freireana para um sistema de educação. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 61, p. 89-106, jul./set. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/KmYHVqgFMPBfJTjXsRjFFvc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 06 mar. 2023.

BRANDÃO, C. R. A educação como cultura. Memórias dos anos sessenta. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 23, n. 49, p. 377- 407, set./dez. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/KmYHVqgFMPBfJTjXsRjFFvc/?lang=pt>. Acesso em 05 mar. 2023.

CHAUI, Marilena. **Desejo, paixão e ação na Ética de Espinosa**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

CHAUI, Marilena. **O que é Ideologia**. São Paulo: editora brasiliense, 1988.

CULTURA DE SILÊNCIO. In: DICIO. Dicionário Paulo Freire. 2 ed. Belo Horizonte: 2008.

CULTURA POPULAR. In: DICIO. Dicionário Paulo Freire. 2 ed. Belo Horizonte: 2008.

CARVALHO, Alonso. Os Deuses se Acabaram, Resta-nos o Número: uma contribuição de Rudolfo Kush à educação. In: CARVALHO, Alonso (org.) **Educação, ética, interculturalidade e saberes decoloniais**. – Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, p. 293- 312, 2022.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

DELEUZE, Gilles; GUATARRI, Félix. **O que é a filosofia?**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2010.

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 8o ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2021.
- FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 5. ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1981.
- HUI, Y. **Tecnodiversidade**. 1 ed. São Paulo: Ubu editora, 2020.
- JOY, M., **Powerarchy**: Understanding the psychology of oppression for social transformation. Oakland: Barret-Koehler Publisher, 2019.
- LA SALVIA, André Luís. Por uma pedagogia do conceito. **SABERES**. vol. 2, n. 5. p. 7-17. ago. 2010.
- LA SALVIA, André Luís. **A extração de problemas de uma pedagogia do conceito**. Tese (Doutorado em Filosofia) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas. Campinas – SP. 2015.
- QUIJANO, A., Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. LANDER: Edgardo (org). Buenos Aires: Conselho latino americano de Ciências Sociais - CLACSO, 2005.
- QUIJANO, A. **Colonialidade y modernidade/racionalidade**. *Perú Indígena*, 13 (29), 1992 p. 11-20.
- SANCEVERINO, Adriana. Mediação pedagógica na educação de jovens e adultos: exigência existencial e política do diálogo como fundamento da prática. **Revista Brasileira de Educação** v. 21, n. 65, p. 455-475, abr.-jun., 2016. Disponível em : <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/PmtDjXgVNZtGTjmh9XYHr4b/?lang=pt> . Acesso em 08 mar. 2023.
- SANTOS, B., S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos estudos Cebrap**, São Paulo, n. 79, nov.2007. Disponível em <http://www.br/scielo.php?script=sci-arttex&pis=So10-33002007000300004>. Acesso em: 5 maio 2022.
- SANTOS, J., E., J. **Estudos sobre a condição animal**: aspectos epistemológicos e éticos. 2022, 150p. Dissertação (Mestrado em Filosofia) Universidade Estadual Paulista, 2022. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/235575>>. Acesso em: 24 fev. 2023.
- SEGATO, Rita. **Crítica da Colonialidade em oito ensaios**. Tradução: GONTIJO, D.; JATOBÁ, D. ied. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.
- SPINOZA, Benedictus de. **Ética**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.