

*dossier racism, colonialism and philosophy for/with children:
praxis in non-ideal contexts***em caxias a filosofia en-caixa?**práticas concretas de um projeto de educação filosófica,
contracolonialista e antirracista**autores****priscila liz belmont**

e-mail: pribelmont@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-4346-6137>**vanise dutra gomes**

e-mail: vanisedutragomes@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-8316-1974>**walter kohan**

e-mail: wokohan@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-2263-9732>**editores****darren chetty**<https://orcid.org/0000-0002-8943-6876>**rose-anne reynolds**<https://orcid.org/0000-0002-0775-3318>**jonathan wurtz**<https://orcid.org/0009-0000-7930-9227>

doi: 10.12957/childphilo.2026.97100

**resumo**

Esta escrita busca investigar a partir de práticas do projeto “Em Caxias, a filosofia em-caixa?” – parceria entre o Núcleo de Estudos em Filosofias e Infâncias (NEFI) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e a Escola Municipal Joaquim da Silva Peçanha, Duque de Caxias, Rio de Janeiro, Brasil – as implicações e atravessamentos de uma educação filosófica que se afirma contracolonial e antirracista em um país marcado pelo racismo estrutural e pelo colonialismo. O projeto desenvolve práticas de filosofia com crianças há quase vinte anos na rede pública da cidade de Duque de Caxias, região periférica da cidade do Rio de Janeiro, resistindo ao silenciamento de saberes e memórias ancestrais que marginalizam corpos negros, sobretudo das crianças. Confluenciamos conceitos: de Antônio Bispo dos Santos (Nego Bispo), a contracolonialidade e a lógica do “começo-meio-começo” em oposição ao adestramento escolar e à lógica “começo-meio-fim”. Seu pensamento e modo de vida quilombolas nos inspiram a habitar a escola pública como um território confluyente que não separa os saberes, que ganham força ao confluírem. De Gloria Anzaldúa, as noções de “consciência mestiça” e “territórios fronteiriços” nos

aproximam de outras realidades coloniais e movimentos possíveis de resistência ao subverter a lógica da criação de fronteiras epistêmicas para fins de separação, assumindo a potência dos territórios fronteiriços. E de Lélia Gonzalez, o “pretuguês” nos evidencia que esses territórios inventam lugares para afirmar a vida apesar do racismo fortemente estruturado também nos processos de subjetivação da população brasileira. O projeto fundamenta-se em uma pedagogia “errante e filosoficamente menina da pergunta”, que privilegia a curiosidade, as perguntas e a perplexidade em detrimento de respostas, certezas e produtividade, apresentando duas experiências práticas realizadas em 2025 na Escola Municipal Joaquim da Silva Peçanha. São evidências de uma experiência com a educação filosófica de texturas e vibrações diferentes dentro do contexto de corpos racializados no cotidiano político e social que desafiam a desumanização e o epistemicídio.

palavras-chave: contracolonial; confluência; antirracista; pedagogia menina da pergunta; fronteiriço; filosofia com crianças.

does philosophy fit in caxias?
concrete practices of a philosophical,
counter-colonialist, and anti-racist
education project

abstract

This writing seeks to investigate, based on practices of the project "Does philosophy fit in Caxias?", a partnership between the Center for Studies in Philosophies and Childhoods (NEFI) of the State University of Rio de Janeiro (UERJ) and the Joaquim da Silva Peçanha Municipal School, Duque de Caxias, Rio de Janeiro, Brazil, the implications and intersections of a philosophical education that affirms itself as counter-colonial and anti-racist in a country marked by structural racism and colonialism. The project has been developing philosophy practices with children for almost twenty years in the public school system of the city of Duque de Caxias, a peripheral region of the City of Rio de Janeiro, resisting the silencing of

ancestral knowledge and memories that marginalize Black bodies, especially those of children. We bring together concepts: from Antônio Bispo dos Santos (Nego Bispo), counter-coloniality and the logic of "beginning-middle-beginning" in opposition to school training and the logic of "beginning-middle-end". His Quilombola way of thinking and way of life inspire us to view public schools as a confluent territory that does not separate knowledge, but rather strengthens it by converging; from Gloria Anzaldúa, the notions of "mestiza consciousness" and "border territories" bring us closer to other colonial realities and possible resistance movements by subverting the logic of creating epistemic borders for the purpose of separation, assuming the power of border territories; and from Lélia Gonzalez, who, with "Pretuguês" (Black Portuguese), shows us that these territories invent their places to affirm life despite the racism that is also strongly structured in the subjectivation of the Brazilian population. The project is based on an “errant and philosophically childlike questioning pedagogy”, which prioritizes curiosity, questions, and perplexity over ready-made answers, certainty and productivity, presenting two practical experiences carried out in 2025 at the Joaquim da Silva Peçanha Municipal School. These experiences are evidence of an experience with philosophical education of different textures and vibrations within the context of racialized bodies in everyday political and social life, which challenge dehumanization and epistemicide.

keywords: countercolonial; confluence; antiracist; childish; pedagogy of the questions; border; philosophy with children.

en caxias, ¿la filosofía encaja?
prácticas concretas de un proyecto
educativo filosófico, contracolonialista y
antirracista

resumen

Este escrito busca investigar, a partir de prácticas del proyecto "En Caxias, ¿la

filosofía encaja?", una colaboración entre el Núcleo de Estudios de Filosofías e Infancias (NEFI) de la Universidad del Estado de Río de Janeiro (UERJ) y la Escuela Municipal Joaquim da Silva Peçanha, Duque de Caxias, Río de Janeiro, Brasil, las implicaciones e intersecciones de una educación filosófica que se afirma como contracolonial y antirracista en un país marcado por el racismo estructural y el colonialismo. El proyecto lleva casi veinte años desarrollando prácticas filosóficas con niñas y niños en el sistema escolar público de la ciudad de Duque de Caxias, una región periférica de la ciudad de Río de Janeiro, resistiendo al silenciamiento de los saberes y memorias ancestrales que marginan a las personas negras, especialmente a las niñas y niños. Confluimos conceptos: de Antônio Bispo dos Santos (Nego Bispo), la contracolonialidad y la lógica de "principio-medio-principio" en oposición al adiestramiento escolar y la lógica de "principio-medio-fin". Su forma de pensar y vivir quilombolas nos inspiran a ver la escuela pública como un territorio confluyente que no separa el conocimiento, sino que lo fortalece mediante la convergencia; de Gloria Anzaldúa, las nociones de "conciencia mestiza" y "territorios fronterizos" nos acercan a otras realidades coloniales y posibles movimientos de resistencia al subvertir la lógica de crear fronteras epistémicas con fines de separación, asumiendo el poder de los territorios fronterizos; y de Lélia Gonzalez, quien, con "Pretuguês" (Português Negro), nos muestra que estos territorios inventan sus lugares para afirmar la vida a pesar del racismo que también está fuertemente estructurado en los procesos de subjetivación de la población brasileña. El proyecto se basa en una pedagogía errante y filosóficamente niña de la pregunta, que prioriza la curiosidad, las preguntas y la perplejidad sobre las respuestas prefabricadas, las certezas y la productividad. Presenta dos experiencias prácticas realizadas en 2025 en la Escuela Municipal Joaquim da Silva Peçanha. Estas evidencian una educación filosófica con

diferentes texturas y vibraciones en el contexto de cuerpos racializados en la vida política y social cotidiana, y que desafía la deshumanización y el epistemicidio.

palabras clave: contracolonial; confluencia; antirracista; fronterizo; pedagogía infantil de la pregunta; filosofía con niñas y niños.

em caxias, a filosofia en-caixa?
práticas concretas de um projeto de educação filosófica
contracolonialista e antirracista

introdução

O Brasil é um país que sofre com o racismo e o colonialismo. Esses dois dispositivos encontram-se imbricados e atravessados na vida social do país, nas suas expressões culturais, nas formas de exercer o poder econômico, nas suas instituições políticas e religiosas e, como não poderia ser de outra maneira, nas suas creches, escolas, universidades: espaços historicamente destinados à aprendizagem, aos saberes e ao conhecimento. Certamente, em todas essas dimensões há formas dominantes e também resistências: modos hegemônicos de exercer o poder e formas de resistência que afirmam práticas antirracistas e contracoloniais. Uma colisão entre forças epistêmicas que se constituem em territórios fronteiriços.

A educação é uma terra particularmente significativa desses embates e exercício de poderes e contrapoderes, um território fronteiriço que se articula e se movimenta entre diversos dispositivos políticos, que, ao mesmo tempo que propaga modelos de submissão epistêmica, também possibilita resistências, outros começos e formas inventadas de insurgências (Rodríguez, 2001). Assim, a escola pública é um lugar bastante complexo em intensidades, texturas e disputas, tanto no que diz respeito às políticas públicas quanto aos discursos que procuram entendê-la, explicá-la e problematizá-la. As legislações e propostas curriculares de combate ao racismo (a Lei nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003 (BRASIL, 2003), que inclui, no currículo oficial, o ensino da história e cultura afro-brasileira, e a Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008 (BRASIL, 2008), que inclui o ensino de história e cultura indígena) ou ainda escolas com o currículo centrado na afrobrasilidade, com o chamado “letramento racial”, ou escolas públicas pioneiras, como Escola São Benedito (1902); Escola da Frente Negra Brasileira (1932); Progresso e Aurora (1908-1930); Escola Municipal Eugênia Ana dos Santos (1978 até o momento); Rosa Geralda (2013), são exemplos de forças contrárias à submissão epistêmica que,

através de políticas públicas e exercícios de afirmação da ancestralidade e memória de outras epistemologias, enfrentam práticas coloniais que ainda operam em nossa sociedade.

Qual é o valor e o efetivo impacto entre nós dessas e outras iniciativas? Em que medida elas constituem efetivos instrumentos de resistência e luta contra o chamado racismo e colonialismo estruturais? A realidade é sempre muito complexa para análises e avaliações simplificadoras dessas categorias, e não é do interesse deste trabalho fazer uma avaliação simplificada e geral da educação no Brasil. O que pretendemos é apresentar um projeto de extensão universitária, prestes a completar, em 2027, 20 anos de existência, cujo caráter manifestamente antirracista e contracolonialista foi se afirmando e se mostrando a si próprio no percorrer de sua história.

Trata-se do projeto “Em Caxias a filosofia en-caixa?”, um projeto de extensão da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, surgido em 2007, que, tendo passado por diversas escolas do município de Duque de Caxias (RJ), mantém a Escola Municipal Joaquim da Silva Peçanha como foco de seu trabalho desde os inícios (Kohan; Olarieta, 2012; Kohan, 2013; Cirino, 2016; Gomes, 2018; Kohan; Cunha; Gomes, 2018; Regina; Fonseca; Liz, 2023; Cunha, 2025). O projeto afirma o que temos chamado, insistentemente, de uma pedagogia errante e filosoficamente menina da pergunta (Freire; Faundez, 2017; Kohan, 2019, 2021, 2022).

Nesse sentido, a errância é compreendida como uma força política e filosófica, inventiva de perguntas e conversas que se desdobram nos encontros com crianças, jovens e adultos da escola pública, esse território fronteiro e de encontro de forças do qual falamos anteriormente. O que pode um projeto errante na escola pública diante de tantos silenciamentos e racismo estruturais? Um projeto que resiste e é contra a fabricação de modos de vida fixos na função social produtiva e contra a destinação dessas vidas à morte pela violência de Estado. Além disso, a pedagogia também é filosoficamente menina da pergunta, e não uma pedagogia da resposta ou tão somente da idade cronológica das crianças. É uma relação entre as perguntas e as infâncias, através de perguntas vindas com a curiosidade e a perplexidade inerentes à vida nesses territórios. O que essas

infâncias podem nos ensinar quando conscientes desse lugar e das forças que nele podem ser inventadas?

nego bispo, uma inspiração contracolonial

Devemos o termo contracolonial a Antônio Bispo dos Santos, o Nego Bispo, destacado e recentemente ancestralizado pensador quilombola que oferece uma crítica incisiva aos efeitos do colonialismo entre nós, inclusive na educação institucionalizada e hegemônica (Bispo dos Santos; Kohan; Pereira, 2025). Vale destacar a própria postura de Nego Bispo, que ensina e denuncia como o colonialismo tem inclusive se mantido nos âmbitos acadêmicos institucionalizados: enquanto as instituições oficiais nos formam para sermos intelectuais, pensadores e empreendedores de nossa própria carreira, ele se apresenta como um “tradutor”; alguém que foi colocado na escola pelos mais velhos do seu povo para aprender a linguagem escrita e mediar a relação entre seu povo brasileiro – um simples veículo de expressão de uma comunidade afirmada na oralidade e na relação de cultivo da terra (Bispo dos Santos, 2023b; Bispo dos Santos; Kohan; Pereira, 2025).

Para nós, essa crítica direta ao cânone acadêmico é importante sobretudo no que diz respeito à filosofia. O pensamento de Nego Bispo nos possibilita perceber quanto nos rendemos às estruturas epistemológicas eurocêntricas para validar aquilo que é considerado filosófico ou discurso e resistência política. E, com ele, podemos nos questionar se nossas críticas vêm sendo elaboradas por perguntas sensíveis às nossas vivências e visões ancestrais do mundo diante da complexidade e das texturas de cada território.

Enquanto a educação institucionalizada está hoje dominada pelas avaliações e busca de resultados e produtos, com *rankings* classificatórios e hierarquizadores, Nego Bispo denuncia essa lógica como colonizadora, dentro da matriz que ele chama de euro-cristã-monoteísta (Bispo dos Santos; Kohan; Pereira, 2025). Em vez de uma lógica de começo-meio-fim, a comunidade afrodescendente de Nego Bispo afirma uma lógica de começo-meio-começo: são séculos de resistência justamente às tentativas de exterminar esses povos, uma resistência que afirma a força dos recomeços, que não quer terminar mas sempre recomeçar

(Bispo dos Santos, 2022). Por isso, Bispo critica fortemente a educação dominante, a começar pelo próprio nome “educação”. Ele o considera ruim pois, a partir de sua própria experiência de adestrador de bois, soa como sinônimo de adestramento e produção de um conhecimento sintético voltado à extração e produção de bens. Ao contrário, Nego Bispo propõe substituí-lo pelo termo “criação”, o qual está enredado em práticas cotidianas e saberes orgânicos surgidos de uma vida com um envolvimento comum para o bem-estar da comunidade em harmonia com a terra e os seres que a habitam (Bispo dos Santos; Kohan; Pereira, 2025).

As ideias de Bispo nos fazem pensar, também, na possível acessibilidade da construção do pensamento contracolonial, caminhando para além das abordagens científicas hegemônicas da linguagem acadêmica e propondo-se assumir uma contundente rejeição às práticas coloniais, bem como suas representações e seus efeitos nas práticas educacionais. Bispo dos Santos as considera expressões do pensamento colonial dominante. A negação dessa epistemologia hegemônica, na fala e na obra do autor, expõe uma postura intrinsecamente contracolonial de habitar o mundo: “A colonização não é uma coexistência. É o contrário de um encontro entre culturas. É uma separação”. Um encontro no qual uma cultura se sobrepõe à outra pela lógica da separação e do extermínio da diferença, na tentativa de tornar o território colonizado uma reprodução de si (colônia). Uma postura contracolonial é a afirmação da diferença e de cosmovisões que não separam os sujeitos do conhecimento nem das vivências de mundo, reconhecendo que podem coexistir através desses encontros. “Somos povos de trajetórias, não somos povos de teoria. Somos da circularidade: começo, meio e começo. As nossas vidas não têm fim” (Bispo dos Santos, 2023 p. 66).

De forma mais larga, o legado da colonização ainda permanece entre nós, se desdobrando numa série de humilhações, isolamentos, atropelamentos, expropriações, negações e interdições cotidianas às formas de vida originárias, divergentes dessa matriz colonial, assim como uma forma de vida social imposta que as exclui, ridiculiza e despreza. Esse legado está particularmente presente nas instituições educativas, desde a educação infantil até a educação de jovens e adultos na educação básica e também nas instituições de ensino superior.

No Núcleo de Estudos em Filosofias e Infâncias da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (NEFI/UERJ) (Kohan; Contage; Almeida, 2024), estamos empenhados em habitar essas instituições de forma contracolonial, propiciando uma constante escuta e atenção ao mundo, abrindo espaço para perguntas que questionam os modos de vida dominantes e que abram espaço para outros modos. Pois o que pode ser mais ameaçador à vida do que a privação colonial do seu passado e a desenraização de suas formas de habitar o mundo? O silenciamento e apagamento da memória ancestral são práticas estruturais impregnadas nas instituições, sobretudo as consideradas formativas. As perguntas, as conversas, as infâncias, a música, o corpo, os ancestrais e os rituais não são partes tradicionalmente constitutivas do pensamento colonial e, por isso, são rejeitados, silenciados e estigmatizados em processos educativos e de formação escolar e acadêmica, acarretando o afastamento da relação íntima com nós mesmos e com os outros, educando pelo medo e intimidação.

O contracolonialismo, como aqui compreendemos, não é contra a coexistência de raízes, as formas mestiças de vida e a circulação múltipla entre os lugares, pois são dessas confluências que são inventadas as resistências contr Coloniais. Buscamos afirmar uma “forma mestiça de fazer filosofia” (Barradas, 2023, p. 13), circular no sentido de forma e ação, com as infâncias e perguntas das vivências, da história e das memórias.

Pensamos o termo “formas mestiças” a partir de Gloria Anzaldúa, que conceitua a mestiçagem (Anzaldúa, 2016, p. 133) por uma perspectiva que articula a história material, as vivências e a subjetividade, que, em conjunto, constituem uma consciência que emerge da diferença e da pluralidade gerada pelas tensões nos territórios fronteiriços. Esses territórios são aqueles nos quais em princípio o colonialismo insiste em enquadrar as diferenças, selecionando e excluindo aquilo que não considera padrão ou modelo, na tentativa de educar e produzir vidas de acordo com sua estrutura de poder. No entanto, é também nesse território que são criadas as formas mestiças de habitar o mundo. A mestiça é capaz de realizar um “inventário da própria história”, onde passado e memória são reelaborados para romper com tradições opressoras e inventar uma luta a partir de seus próprios símbolos de maneira circular e contínua. É importante destacar que, na obra de

Anzaldúa, o termo “mestiça” transcende uma simples definição biológica de mistura racial ou mestiçagem, sendo uma categoria política, mental e, por que não dizer, epistemológica.

Apesar das relevantes contribuições do pensamento de Anzaldúa para o debate decolonial, aproximamos suas reflexões, neste artigo, das perspectivas contracoloniais de Nego Bispo. Para o autor, o debate decolonial corresponde à “depressão do colonialismo” (Bispo dos Santos, 2022, p. 33), pois não se trata de deteriorar ou decompor o colonialismo, mas de educar gerações futuras a se defender dos ataques colonialistas que persistem. Nessa perspectiva, os contracolonialistas são aqueles que inspiram as gerações seguintes a se defender, a inventar confluências e a estabelecer suas próprias fronteiras. Talvez seja isso que viemos fazer aqui, criando nesta escrita relações entre figuras inspiradoras de diferentes contextos para inventar territórios de infância que afirmam a vida, pois é isso que Nego Bispo nos inspira fazer também com a escola pública.

As formas mestiças, no contexto deste texto, dialogam com a ideia de coexistir em movimentos de confluência, pois, enquanto o saber colonizador divide, estabelece finalidades e interesses alienígenas que apenas sintetizam e servem à reprodução e comercialização – ou seja, à mercantilização da vida –, o saber dos povos confluentes e fronteiriços é um saber histórico de trajetória tão grande quanto da colônia. Saberes de povos que têm a capacidade de habitar múltiplos mundos simultaneamente, pois um rio não deixa de ser um rio porque conflui com outro rio; ao contrário, ele passa a ser ele mesmo e outros rios, ele se fortalece (Bispo dos Santos, 2022, p. 4) e só aumenta.

Um saber que fala na intimidade, na alma das pessoas e que se mantém ativo enquanto é compartilhado, fato que preserva viva a memória dos nossos ancestrais ao mesmo tempo que inventa novas formas de reexistir. É um modo de presentificá-los (Bispo dos Santos; Kohan; Pereira, 2025).

Não fizemos os quilombos sozinhos. Para que fizéssemos os quilombos, foi preciso trazer os nossos saberes de África, mas os povos indígenas daqui nos disseram que o que lá funcionava de um jeito, aqui funcionava de outro. Nessa confluência de saberes, formamos os quilombos, inventados pelos povos afroconfluentes, em conversa com os povos indígenas. No dia em que os quilombos perderem o medo das favelas, que as favelas confiarem nos quilombos e se juntarem às aldeias, todos em confluência, o asfalto vai derreter! (Bispo dos Santos, 2023, p. 27).

colonialismo e racismo no Brasil

O colonialismo euro-cristão alimentou seu percurso histórico com a captura forçada de povos africanos e povos originários de diversas etnias. Pessoas trazidas pela força, da África, e povos originários que já habitavam o território, forçados a se desapropriar de sua terra, tiveram suas vidas interrompidas; as sociedades que formavam, as civilizações que criavam, suas linguagens, histórias e culturas, as músicas e as artes que produziam, tudo foi violentamente ignorado na tentativa de extermínio desses signos ancestrais para servir ao projeto das colônias, de modo que foram obrigadas a conviver como escravizadas desse sistema socioeconômico opressor.

No Brasil do século XIX, a abolição tardia da escravidão (1888) não foi o único evento que movimentou as questões sociopolíticas atravessadas pelo racismo. Nesse período, a imigração europeia se acentua por conta da urbanização e do crescimento da industrialização, ao passo que o governo brasileiro passa a incentivar essa imigração no esforço de “branquear” a população. Desse modo, a miscigenação foi um projeto de embranquecimento no qual fomos inscritos a partir dos discursos de homogeneidade e fim das diferenças, conduzidos pela tentativa de apagamento das raízes negras e indígenas da memória e história do país.

Nesse contexto, surgiu a concepção de democracia racial, que sugeriria que negros, brancos e indígenas viviam em harmonia sociopolítica, pois em tese todos participaram do processo de miscigenação. Hoje, no entanto, compreendemos que essa ideia corresponde ao “mito da democracia racial”, pois essa harmonia nunca de fato existiu. O que ocorreu foi uma miscigenação forçada por estupros e pela negação desse embranquecimento em virtude do próprio desejo de pertencer; Isso fez com que o Brasil mascarasse e naturalizasse suas práticas racista com justificativas ínfimas, como: “Minha avó era indígena” ou “Tenho raízes negras na família”. O racismo passa então a exercer formas sutis e familiares que operam nas práticas do cotidiano por uma construção epistemológica racista de afetação inconsciente, o que Lélia Gonzalez, teórica negra e feminista brasileira, designou como neurose cultural brasileira (Gonzalez, 1984, p. 224). Segundo a autora, é essa

neurose que sustenta a estrutura do racismo no Brasil: um inconsciente coletivo brasileiro que nega a existência do racismo, embora se valha dele estrategicamente para manter relações de poder econômicas, de gênero e epistemológica. Trata-se, portanto, de uma dupla negação – tanto do patriarcado quanto do racismo como elementos fundadores dessa sociedade – que contribui para sua perpetuação em todas as instâncias sociais. Nesse sentido, a tentativa de branqueamento da população brasileira passa a ultrapassar as práticas biológicas e físicas de miscigenação, tornando-se uma ideologia e uma lógica de dominação quando as pessoas desejam reproduzir os valores que carregam a imagem branca ocidental.

Isso evidencia outro processo histórico e político baseado na segregação racial que tomou formas contemporâneas de opressão e ganhou camadas complexas de gênero e classe. Reclusas nas periferias dos grandes centros urbanos do Brasil, como a então capital Rio de Janeiro, as pessoas racializadas e oriundas desse processo de miscigenação foram forçadas a sobreviver diante de uma estrutura social capitalista e racista que, pela tradição colonial euro-cristã, continua a considerá-las subalternizadas. E quanto mais uma pessoa se aproxima dos fenótipos negros, mais intensos são seus atravessamentos pelo racismo. A raça torna-se então um complexo marcador político, social e cultural, de modo que pessoas racializadas, dentro desse contexto, são vítimas constantes da violência institucional imposta por uma sociedade colonial que adotou diversas formas políticas de gestão, entre elas o epistemicídio. Segundo Sueli Carneiro (2005), o epistemicídio é uma ferramenta de desumanização de conhecimentos e sujeitos negros; é a destruição sistemática das epistemologias negras e de povos originários, que são tratados como objetos de estudos, e não como sujeitos do conhecimento.

Assim, consideramos o colonialismo não apenas um evento histórico passado, mas uma estrutura contínua de violência cultural, territorial e subjetiva de epistemicídio, que tenta moldar a experiência de vida das pessoas que fazem parte dessas fronteiras. Nesse contexto, adquirimos, segundo Anzaldúa (2016), uma ferida colonial; uma “ferida aberta” (*herida abierta*) que sangra e não cicatriza: a ferida de se tornar forçadamente estrangeiro em seu próprio território. Portanto, precisamos encontrar nessa mesma ferida uma pulsão de vida e dar a ela sentidos

de um espaço de abertura e transição que não tem fim para resistir e afirmar a própria vida.

O Brasil se constituiu pelo “encontro nada pacífico” entre saberes europeus, indígenas e de pessoas negras escravizadas (Nascimento, 2020), uma colisão que provocou uma fenda até hoje não cicatrizada, mas que continua a sangrar pelos resquícios de um racismo colonial que se estruturou e subjuga pessoas negras e indígenas em diversos aspectos da vida social e ignora a potência de seus saberes; pela radicalidade do enfrentamento em resposta ao sistema opressor que mata cotidianamente esses corpos nas periferias; e pela luta de resgate ancestral e de retomada dessas pessoas às memórias, às raízes e aos modos originários de habitar o território e a vida. Apostamos ter sido esta última a forma que nos fez chegar até aqui. Sem essa relação ancestral e o desejo de retomada gerando a resistência desses povos, teríamos conseguido resistir? E como seguimos por este caminho de resistência mesmo que inseridos nos espaços considerados colonialistas, como a universidade, por exemplo?

São tensões pulsantes de um território fronteiriço. Esses são espaços de um constante estado de transição (Anzaldúa, 2016, p. 42), em que culturas se chocam e fazem vibrar tensões complexas. Não são apenas territórios físicos ou geográficos onde as colônias foram instaladas, mas também epistemológicos e mentais, onde as linhas de um mapa não dão conta de designar as fronteiras que o racismo criou. É necessário, portanto, o exercício atento, pedagógico e filosófico contínuo para compreender essas camadas e texturas. Esse exercício de atenção consiste num conjunto de práticas, estudos e pensamentos que se relacionem com dados quantitativos, experiências de pensamento, conversas e escuta.

Sejamos concretos. Entre 2016 e 2020, mais de 35 mil crianças e jovens (0 a 19 anos) foram mortos de forma violenta no Brasil (UNICEF, 2021). De 2021 a 2023, foram registradas 15.101 mortes violentas intencionais de crianças e jovens de até 19 anos, média de 13,5 por dia (UNICEF, 2024). Dessas vítimas de morte violenta, crianças e adolescentes negros representam 83%. Das vítimas de até 4 anos, 64% são negras; entre 15 e 19 anos, esse percentual chega a 83%. Entre 2021 a 2023, 82,9% das mais de 15 mil vítimas eram negras (cerca de 12,5 mil crianças e adolescentes). O risco de um jovem negro do sexo masculino ser assassinado no

Brasil é 4,4 vezes superior ao de um jovem branco. Os registros são categóricos e diversos: um quadro (negro) de guerra (Butler, 2015). Ressaltamos que, neste trabalho, consideramos a população negra do Brasil pela somatória de pessoas autodeclaradas pretas e pardas conforme o Estatuto da Igualdade Racial (Lei nº 12.288/2010, BRASIL, 2010). Existem diversas fontes de denúncias do racismo que afetam crianças negras no Brasil e vários autores; dentre eles, Renato Nogueira propõe também pronúncias e caminhos antirracistas afirmativos (Nogueira, 2020).

Atualmente o racismo colonial funciona a partir da naturalização de uma realidade social que, sustentada na crença de uma raça superior, desqualifica as maneiras outras de produzir conhecimento, as percepções ancestrais do mundo, as artes e músicas formativas negras. No sistema público de educação no Brasil, em que pesem esforços recentes, existe uma desumanização das crianças negras que reflete um sistema perverso que discrimina e elimina essas crianças. Tal desumanização é reflexo de uma estrutura social e epistêmica de “menorização da África”. Nessa perspectiva, em razão dos corpos negros figurarem como representantes desse território africano, eles são lidos a partir da lógica da desumanização. Para além da compreensão geográfica, essa menorização foi se “compondo como sinônimo de infantil” (Souza; Kohan, 2026), colocando as infâncias e as crianças negras na extrema vulnerabilidade, refletida em dados críticos da segurança pública e da precarização dos espaços em que ela convive, como a própria escola pública.

a escola pública como território fronteiriço e de confluência

Todo esse cenário sustentado pelo racismo no Brasil se reflete nas casas e comunidades em si, e a escola pública não está isolada das demais questões sociais, psicológicas e de saúde que atravessam as periferias. Por diversas vezes, a escola é o mais acessível local de acolhimento, segurança e sonho de jovens e crianças negras, de modo que, quando precarizam ou limitam esse espaço, estão atingindo diretamente esses corpos e todas as futuras gerações. Ir à escola pública pode significar muitas coisas além do ensino: a garantia de uma refeição completa por dia, o conforto para um dia de muito sol ou de chuva forte, o acesso às políticas públicas redistributivas como “Bolsa família”, a fuga de práticas de

violência doméstica, o direito de receber uniforme (principalmente o tênis) e material escolar, a oportunidade de conhecer lugares e pessoas de diferentes realidades, de construir amizades e alianças para toda vida, de poder narrar as próprias experiências em um espaço seguro, fazer perguntas, de escutar e perguntar para si e para os outros sobre o seu território.

Essa escola, então, precisa se apresentar como um território contracolonial e antirracista seguro para as infâncias. Estamos construindo territórios propícios para as infâncias negras questionarem e pensarem sua realidade na escola pública? Nego Bispo questiona a escola que reforça os limites impostos pelo sistema colonialista, em que a escrita se torna o foco central do ensino e os saberes da oralidade são considerados desnecessários.

Na cidade, só havia a escola escriturada. Não havia outras escolas, escolas da inspiração ou da brincadeira. Quando as escolas escrituradas chegaram ao nosso território, foi de uma forma muito acelerada. A escrita queria, a qualquer custo, se instalar e passar a ser a linguagem predominante. Enfrentamos um grande desafio porque os nossos contratos, que eram feitos pela oralidade, sofreram um ataque brusco para que fossem transformados em contratos escriturados (Bispo dos Santos, 2023, p. 12).

As escolas da inspiração ou da brincadeira seriam aquelas que inventam territórios fronteiriços das infâncias; uma escola que não silencia as memórias e as vivências das infâncias, onde a escrita pode coexistir com as perguntas, as conversas, a escuta, os desenhos e os corpos das pessoas que habitam o espaço escolar para inspirar uma certa continuidade confluyente.

Nesse sentido, não é possível confluir em espaços de silenciamento. Em “Cómo domar una lengua salvaje”, Anzaldúa (2016, p. 103) relata algumas experiências na escola primária, em que era punida por falar espanhol (sua língua materna) durante o recreio e por tentar ensinar à professora a pronunciar seu nome corretamente no contexto de uma educação onde predominava o idioma inglês. Embora estudasse em um local de fronteira geográfica entre México e Estados Unidos, onde há duas línguas (dois saberes) ocupando o mesmo espaço, uma delas (a espanhola) era silenciada pelo imperialismo estadunidense em primeira instância nas práticas escolares. Ela relata também que chicanos e chicanas tinham o dobro de aulas de oratória (*clases de inglés hablado*), para perderem o sotaque (Anzaldúa, 2016, p. 104). Portanto, onde há o desejo de dominação, os saberes não conseguem confluir. Essas são as fronteiras que o

colonialismo deseja fabricar: limites e linhas lisas que separam, dividem e elegem uma cultura como superior a outra. Quando uma linha apresenta qualquer textura ou vibração, indicando que é viva e potente, ela será alvo dos mecanismos de vigilância e manutenção de poder para garantir a separação.

No Brasil, por exemplo, existe a manutenção de uma tríplice fronteira criada entre os saberes indígenas, africanos e europeus que também correspondem a essa separação denunciada por Anzaldúa, e que instauram a ideia de um modo de vida superior aos outros. Nesse caso, existe um esforço para que sejam fronteiras identificadas pelo *status quo* da norma vigente (afinal, fronteiras tais como a concebemos existem para separar uma coisa da outra), de modo que, quando essas fronteiras colidem e ameaçam coexistir inventando modos outros de vivência, elas causam por si só movimentos disruptivos, desobedientes e contracoloniais.

Nesse contexto, é Lélia Gonzalez (1984, p. 238) que vai sinalizar as formas de silenciamento e racismo no Brasil a partir da língua. Por exemplo, ao falar “framengo”, pessoas são julgadas como ignorantes. Com isso, ignora-se o saber de nossas marcas linguísticas africanas, especialmente as influências de matriz Banto (kimbundu/kicongo) no português falado no Brasil. Em outras palavras, nossas memórias e raízes são podadas e alocadas em um lugar vexatório e estigmatizado, criado pelo sistema colonialista (González, 2020). Esses lugares de exclusão nos quais a língua, os corpos e a linguagem são enquadrados como subalternizados são assimilados e incorporados nas práticas cotidianas sociais que a escola também executa. Assim, Lélia Gonzalez (1984, p. 238) assevera que essas influências que atravessam a língua não são “erros”, mas, a presença do pretuguês na nossa fala, um sistema linguístico próprio e um símbolo de afirmação e resistência de uma confluência que acontece a partir da mistura de memórias e afetos.

Tanto o reforço de uma educação que ignora uma língua em detrimento de outra com castigos e o dobro de aulas, quanto a subalternização de uma língua são práticas colonialistas de racismo e silenciamento que se desenvolvem à medida que engendram novas formas de impregnar os espaços institucionalizados como a própria escola. Afinal, quais conhecimentos são autorizados? Quais

conhecimentos podem confluir na escola? Quando vão contar para as crianças que, no Brasil, falamos o pretuguês? Quando vamos falar sobre raça e racismo na escola a partir de nossas próprias feridas abertas? E como essas perguntas chegam na escola pública?

Contudo, é necessário reconhecer que, a partir da teoria social, o colonialismo é um sistema fortemente estruturado, que conta com tecnologias como o machismo e o racismo, as quais se configuram em dispositivos de poder. Portanto, não se trata apenas de aplicar metodologias consideradas disruptivas em relação às tradicionais se compreensões binárias dos papéis de gênero são impostas e instituem diferenças; se crianças não brancas não encontram referências teóricas e intelectuais fora do contexto europeu; ou se as figuras negras inspiradoras para uma filosofia confluyente permanecem restritas a determinados grupos nos espaços universitários.

Como sabemos se aquilo que nos tornamos é puramente o resultado de uma subjetivação colonial, se, antes que possamos falar, nossa língua já está sendo domada? O que existe entre aquilo que a colonialidade moldou e nossa relação íntima e ancestral com nossas memórias e experiências nos lugares periféricos que nos puseram? Afinal, há coisas intensas sendo inventadas nesses lugares heterotópicos (Foucault, 2013, p. 116). Onde colocamos nossa língua e nossas perguntas?

A escola é um vasto território, não é mesmo? É indefinido e de constante transição segundo a compreensão do termo “fronteiriço” de Anzaldúa (2016, p. 42). É também de potência confluyente, onde se misturam e compartilham saberes. Segundo Nego Bispo, a confluência no contexto contracolonial é mais importante que o planejamento (Bispo dos Santos, 2023, p. 52). Mas o que uma escrita quer dizer quando ela afirma que a confluência dos saberes é mais importante que o planejamento? Efetivamente não se pretende a radicalidade de abrir mão do planejamento escolar em si, mas compreendemos que as rotas que traçamos em linhas retas ou curvas – e mesmo que horizontais – estão destinadas às capturas desse sistema que visualiza e organiza as vidas e suas experiências em enquadramentos, decidindo sobre aquilo que é visível. Já as confluências não estão

sujeitas a esses quadros, mas se constituem pelo fluxo das experiências de saberes ancestrais com o começo de outros saberes.

Assim como a palavra “fronteira”, a palavra “confluência” passa a migrar das origens geográficas e físicas da natureza para nos acompanhar por caminhos com os estudos da política, educação e filosofia como o ato de “fluir com”. Na geografia, ela é a conexão entre dois ou mais fluxos de água, um encontro que se propõe a seguir em conjunto pela força de diferentes correntes de água que se juntam e ganham mais força. Essa confluência pode se juntar ao mar, pode se tornar a queda d’água de uma cachoeira, pode entrar pelo solo e encontrar um lençol freático, pode simplesmente se deixar sugar pelas raízes das plantas ou sumir perante nossos olhos como vapor, deixando apenas umidade suficiente para mais vida. E como capturar aquilo que não foi planejado para ter definição? Consideramos este um convite para pensar o que fazemos com nossas palavras e como as estudamos em uma postura filosoficamente errante de uma menina pedagogia da pergunta.

A escola pública torna-se então um território fronteiro e confluyente a partir das reflexões e dos questionamentos políticos, filosóficos e pedagógicos que fazemos na nossa relação com ela, enquanto pesquisadores, professores e aprendizes em formação filosófica nesse lugar. É fronteiro por estar em constante colisão de saberes. Entre os saberes impostos por um sistema de poder hegemônico colonialista e os saberes ancestrais e *mestizos* que resistem e se inventam apesar das violências sistêmicas como o machismo e o racismo. E é confluyente pois se movimenta pela intensidade de forças que se encontram e, juntas, seguem em direção a outros começos para aquilo que desejamos e queremos construir como escola pública.

projeto “em Caxias, a filosofia en-caixa?”: perguntas em confluência, alguns exemplos

Pode a escola pública de periferia ser um lugar de confluências contracoloniais e antirracistas? Um território fronteiro das infâncias mestiças? Se for possível, como convidamos as crianças, professoras e nós mesmos a resistir e coexistir contra forças que nos inscrevem em um modo de vida que nos afasta de

nós mesmos? Como é possível, através de um projeto de extensão em filosofia, numa escola municipal de Duque de Caxias, na periferia do Rio de Janeiro, promover exercícios de pensamento contracoloniais e antirracistas? Na presente seção do texto, apresentaremos alguns exercícios nesse sentido.

A escola municipal Joaquim da Silva Peçanha está constituída, em sua maioria, por alunos negros. No Brasil, a classificação oficial do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) é feita pelos fenótipos e compreende cinco categorias: branco, pardo, preto, amarelo e indígena. Ela é também marcada socialmente pela ideologia do embranquecimento, segundo a qual existe uma hierarquização em que a categoria branca se situa no ponto mais alto e a preta, no mais baixo.

No censo de 2026, de um total de 448 alunas e alunos matriculados na escola, 48 se declararam pretos; 174 pardos; 71 brancos; 0 amarelos, 3 indígenas e 152 optaram por não declarar sua raça. Se consideramos como alunos negros a soma de pretos e pardos, então a população negra da escola seria de 222 alunos, o que daria 49,56%. Contudo, é preciso observar o alto índice de alunos que preferiram não declarar a própria raça: 152 ou 33,92%. Em conversa com os alunos, muitos manifestaram que preferem não declarar para evitar as burlas e o preconceito. Podemos, então, concluir que pelo menos 80% dos alunos da escola são de raça negra. Entre os adultos que trabalham na escola, de 50, 17 se declararam brancos, 4 negros, 15 pardos, 1 indígena e 13 preferiram não se declarar. Assim, observa-se que a proporção de mestiços é menor (38%) e ainda há um número significativo (26%) de pessoas que preferiram não se declarar: a estigmatização e os preconceitos ainda são muito altos entre os adultos.

A seguir, apresentaremos dois exercícios no contexto deste projeto com duas turmas dessa escola.

primeiro exemplo: quando a escola aceita não responder ou a pergunta como gesto político, contracolonial e antirracista

A narrativa deste primeiro acontecimento pedagógico e filosófico nasce no chão de uma escola pública, onde o pensamento não chega pronto, mas se faz no encontro, na escuta e na insistência de que é importante cuidar de um espaço onde

se possa “perder tempo” em questões relevantes para as pessoas que habitam essa sala. Esse acontecimento surge no contexto das experiências de pensamento do projeto “Em Caxias, a filosofia en-caixa?” (NEFI/UERJ). Trata-se de um espaço de experimentação e formação que afirma a filosofia não como disciplina ou saber de respostas, mas como um modo de presença, educativo, uma forma de presença pedagógica que (se) interroga, como um exercício ético e político de estar junto num espaço insistente do não saber para problematizar os modos de vida imperantes.

A experiência que aqui se narra aconteceu na turma 401 da Escola Municipal Joaquim da Silva Peçanha, Duque de Caxias (RJ) e foi realizada por crianças entre 9 e 11 anos, participantes do projeto há dois anos. No final do segundo semestre de 2025, quando a primavera se despedia, a sala de aula deixou de ser apenas sala: tornou-se um jardim de pensamentos inquietos, infantis, com perguntas que brotavam como flores insistentes, coloridas, por vezes espinhosas, por vezes delicadas, sempre vivas.

A proposta inicial era simples: convidamos as crianças a formular perguntas iniciadas pelo pronome interrogativo “por que”, a partir da capa do livro *Por quê? Por quê? Por quê?*, emprestado pela professora da Educação Infantil que já reconhecia ali a potência do livro como disparador filosófico. Depois das crianças apresentarem as perguntas, passaríamos a ler a obra e pensaríamos a relação entre as perguntas surgidas das alunas e dos alunos no exercício inicial e a narrativa apresentada.

Contudo, o plano foi deslocado! Esse deslocamento não foi produto de uma falha pedagógica. No projeto “Em Caxias a filosofia en-caixa?”, consideramos que parte da preparação de uma atividade é se dispor a seguir os deslocamentos que surjam no próprio exercício: algo como um exercício errante de pedagogia menina da pergunta (Kohan, 2022) em que a professora não determina de antemão o sentido da viagem, mas fica atenta aos sinais que a própria viagem oferece. Por isso, preferimos pensar o trabalho pedagógico da professora a partir de uma preparação mais do que um planejamento.

No entanto, nesse dia, as crianças não quiseram seguir a proposta. Não quiseram ler o livro. Não quiseram parar de perguntar para ver se no livro

encontravam respostas às suas perguntas. Não. Elas decidiram seguir perguntando. Perguntar de novo e de novo. Perguntar mais. Perguntar sem cessar. Permanecer no “porquê” como quem permanece em atitude inventiva, brincando infantilmente com o pensamento.

É importante destacar que as professoras da escola estavam preparadas para aceitar — ainda que provisoriamente — uma mudança de plano, seguindo a trajetória proposta pelas alunas e alunos. E o que acontece quando a escola aceita os desvios que são propostos pelas alunas e alunos? A turma não parou de perguntar: parecia não ter fim esse estado em que uma pergunta era prolongada por outra pergunta.

Ler a história teria significado ir às respostas. Não era esse o desejo das alunas e dos alunos. Ao desejarem permanecer no perguntar, sem conduzir rapidamente para respostas, as crianças ajudavam a escola a romper com uma lógica profundamente enraizada na tradição escolar colonial, ou seja, a escola como um lugar hegemônico da resposta correta, da explicação, da normalização do pensamento. O professor, o livro escrito, como um lugar de saber consagrado: as crianças como as necessitadas de aprender os saberes que elas, supostamente, ignoram. Alunas e alunos sabem que nessa escola colonial não são eles os sujeitos legitimados do conhecimento. E, por isso, resistem a essa lógica unidirecional. O que aconteceu ali, naquela experiência com a turma 401, não foi falta de foco ou de interesse pela leitura nem indisciplina cognitiva, mas uma insistência política no direito de perguntar, uma postura contracolonial que insiste no direito de querer transitar um caminho aberto, dialógico e inventivo.

Nesse dia, a turma estava tão animada que “perdemos a hora” e tivemos que suspender a experiência de pensamento quando a inspetora entrou na sala de aula avisando que os responsáveis estavam já há alguns minutos aguardando as alunas e os alunos da turma. A lógica dominante tinha sido invertida: em vez de os alunos perguntarem a hora para sair, eles tiveram que ser chamados, porque havia passado o tempo de estar na escola.

Analisemos a dinâmica da experiência. As perguntas iam surgindo lentamente: alguém fazia uma pergunta, o que gerava um estado de espera e escuta inquietante no restante da turma. E, aos poucos, alguém levantava a mão e

colocava outra pergunta. E, assim, ficamos um bom tempo; com algumas perguntas nos detínhamos mais tempo, para ter certeza que ela tinha sido compreendida. Em nenhum caso as respondíamos. Essas foram as perguntas que ficaram registradas naquela experiência:

Caleb: Por que o livro da pergunta que estamos fazendo agora se chama *Por quê? Por quê? Por quê?*

Arthur: Por que a gente envelhece?

João: Por que o gato mia?

Ester: Por que as coisas ruins acontecem com as pessoas boas?

Luciana: Por que usamos o relógio?

Angelina: Por que a gente vê as horas?

Melissa: Por que usamos o “por que” na pergunta?

Felipe: Por que a gente tem que morrer?

Ana Alice: Por que você vai anotar nossos nomes?

Gabi: O nome da história é só “Por quê?” ou tem vários “porquês”?

Michaela: Por que a imagem do livro é “por quê? por quê? por quê?”? Pode ter algo escondido ou alguma chave por baixo do “por quê”?

Arthur de Souza: Por que a gente usa o despertador?

Johnatan: Por que o sábado existe?

Michaela: Por que nossos pais têm que escolher nossos nomes? E se a gente quiser outro nome?

Thaís: Por que não tem mais dias nos finais de semana?

Lohanny: Por que a gente come?

Maju e Danilo: Por que a gente chora?

Vanise: Por que toda vez que alguém pergunta, tem gente querendo ouvir a resposta?

Gabriela: Por que existe preconceito?

Stephanie: Por que, geralmente, quando a criança pede para a mãe para dormir na casa da amiga, ela fala que não porque a criança é pequena, mas quando a mãe quer sair, a criança pode olhar os irmãos e, para a mãe, ela já é grande?

Angelina: Turma, por que a gente nunca pode ser criança para sempre?

Ana Alice: Na capa do livro, ele está perguntando por que o balão está subindo?

Gabriele: Por que existem as lojas?

Isaac: Por que, em tudo que a gente fala “por que”, tem que usar o “quê” novamente?

Riquel: Por que a Terra é redonda e nós não caímos nela?

Arthur Souza: Por que Deus fez perguntas sem respostas?

Maju: Por que a gente usa dinheiro para ter as coisas?

Vanise: Por que uma pergunta convida outras?

Caleb: Por que a gente vive, se mesmo assim vamos falecer?

Esther: Como usavam relógio nos tempos antigos para ver a hora?

Angelina: Por que nós podíamos não ser dinossauros?

Felipe: Por que o livro se chama assim?

Samuel: Se você pegasse um livro que não pudesse voltar a página, com qual atenção você leria esse livro?

Gabriela: Por que os adultos podem voltar tarde para casa e as crianças não?

Isaac: Se, quando caiu o meteoro e os dinossauros morreram, por que vivemos no lugar deles?

Miguel: Por que o celular foi feito?

Micaele: Por que todo conto de fadas começa com “era uma vez”, se não acontece só uma vez, já que todas as histórias são diferentes? Por que existem as estrelas no céu? Por que o Cebolinha chama a Mônica de baixinha, se eles têm a mesma altura?

Laiana: Por que tantas mulheres morrem no Brasil, sem motivo?

As perguntas são muito diversas entre si. Algumas remetem a coisas bastante concretas, outras são bastante profundas e parecem esconder pensamento ou preocupação. As perguntas atravessam tempos, corpos e mundos. Elas cruzam o envelhecimento, a morte, a existência, os dinossauros e os meteoros; atravessam as relações de poder entre adultos e crianças; interrogam o nome, a identidade, a linguagem; questionam o dinheiro, o consumo, o trabalho; nomeiam o preconceito, a violência contra as mulheres, a injustiça; colocam lado a lado Deus, ciência e cotidiano, sem hierarquizá-los. Para além do conteúdo das perguntas, importa também a forma como elas chegavam e o fato de as crianças insistirem em querer seguir perguntando e não quererem deixar de fazer perguntas. Nessa atitude, pode-se ver algo de contracolonial? Uma espécie de enfrentamento dessa lógica colonial que as coloca no lugar de não saber e de um receptáculo dos saberes letrados? Quanto de contracolonial havia naquele exercício de insistir em apenas perguntar dentro da escola? Porque, de fato, nessa experiência só houve perguntas...

A colonialidade do saber na escola opera sustentada por algumas certezas: há quem sabe e quem não sabe; há um caminho correto de transmissão do conhecimento; há perguntas legítimas e outras que devem ser silenciadas. Ao insistirem em não parar de perguntar, as crianças recusam essas posições. Recusam o lugar de quem apenas recebe. Recusam a hierarquia entre perguntas “importantes” e “ingênuas”. Recusam a separação entre saber legítimo e saber vivido. Recusam a exclusão delas próprias como produtoras legítimas de pensamento e de saberes.

Nesse espaço do projeto “Em Caxias a filosofia en-caixa?”, as perguntas não pedem autorização. Elas não precisam provar se servem ou não para “aprender o conteúdo”. Nesse sentido, as experiências de pensamento do projeto possibilitam um exercício contra o adultocentrismo presente na escola porque também descentralizam o adulto como dono do saber, deslocam o currículo como lista

fechada e legitimada de respostas e legitimam o pensamento infantil num novo circuito de relação com o saber e o não saber no espaço/tempo escolar, e não como estágio inferior do saber adulto.

Com essas experiências de pensamento no projeto de filosofia, temos percebido que a escola colonial é marcada pela pressa: responder rápido, avançar conteúdos, concluir atividades, fechar sentidos. Mas a insistência das crianças em perguntar evoca um tempo outro. Um tempo que não se resolve, que não se fecha, que suspende a marcha da produtividade e da intencionalidade que impõe o fim como ponto de chegada necessário e intransponível.

Esse tempo das perguntas é profundamente contracolonial porque resiste à lógica do rendimento, recusa a ideia de que aprender é chegar a um resultado e afirma o direito de permanecer na dúvida e insistir na curiosidade menina da pergunta. Com as crianças, perguntar deixa de ser etapa e passa a ser modo de existir na escola. A dinâmica do saber muda de começo (pergunta), meio (transmissão de saber), fim (resposta) para começo (pergunta), meio (escuta), começo (pergunta).

Talvez, por isso, nem mesmo o sinal de saída conseguiu encerrar a experiência. Foi necessária a presença da inspetora, lembrando que os responsáveis aguardavam do lado de fora. A filosofia precisou ser interrompida – não porque havia acabado, mas porque o mundo exterior reclamava o retorno à ordem.

E o que há de antirracista nesses exercícios de pensamento que apostam no perguntar e no perguntar-se na escola?

O racismo estrutural também organiza quem pode perguntar e o que pode ser perguntado. Em muitas escolas, sobretudo nas periferias, crianças negras aprendem cedo a não perguntar demais, a não questionar regras, injustiças ou contradições. Aprendem que algumas perguntas são inconvenientes, são repreendidas e, por vezes, ao tratar de crianças racializadas, são julgadas como “abusadas” – suas perguntas não são interpretadas como curiosidade.

Quando o projeto acolhe todas as perguntas, não corrige, não hierarquiza, não silencia perguntas difíceis, ele cria um território de escuta radical. Isso é antirracista porque devolve às crianças, principalmente às crianças negras

estudantes das escolas de periferias, o direito à complexidade. Nesse sentido, reconhece-se nelas sujeitos políticos e filosóficos e rompe-se com a lógica que domestica o pensamento das infâncias periféricas. Perguntas como: “Por que existe preconceito?”; “Por que tantas mulheres morrem no Brasil, sem motivo?”; “Por que os adultos podem voltar tarde para casa e as crianças não?” não são neutras. Elas nomeiam desigualdades, violências e assimetrias de poder.

O projeto afirma uma política antirracista porque não apenas não evita essas perguntas como também gera as condições para que elas possam ser compartilhadas e pensadas em comunidade. Desse modo, o que era a pergunta de uma aluna pode passar a ser uma pergunta de toda a turma. Quando as perguntas surgem, não se deve empurrá-las para outro momento e não se deve transformá-las em respostas moralizantes. Ao permitir que coexistam com perguntas sobre dinossauros, relógios, dinheiro e Deus, afirma-se algo fundamental: o pensamento das crianças não é fragmentado; as questões se atravessam e aparecem nesse espaço em que a escuta adulta as acolhe.

Talvez o gesto mais radical do projeto esteja na própria pergunta que ecoa na tessitura da experiência da professora: por que aquelas crianças insistiam na pergunta e em querer ficar perguntando e não terem as suas perguntas respondidas?

Talvez elas insistiram porque perguntar é uma forma de não aceitar o mundo como está dado; porque perguntar é uma forma de não naturalizar a desigualdade; porque perguntar é uma forma de não se adaptar rapidamente ao que oprime e porque, no ato de perguntar com outras pessoas, elas encontrem uma possibilidade de viver uma outra vida.

Sustentar essa insistência, na escola pública, numa periferia urbana, com crianças do 1º segmento, é um gesto contracolonial e antirracista: recusa a escola como aparelho de reprodução do saber dominante e devolve às infâncias o direito de pensar, dizer e inquietar o mundo.

No começo, no meio e depois daquele momento da conversa, as perguntas permaneceram como corpo vivo do pensamento; talvez seja isso que a filosofia, quando acontece com crianças, possa fazer numa escola pública de periferia: ficar nas perguntas, no perguntar coletivo, nesse espaço em que os começos propiciados

por uma pergunta são acompanhados de outros tantos começos, mesmo quando as práticas escolares e o mundo insistem em respondê-las rápido demais.

As perguntas de uma experiência de pensar com os outros ecoam para além da sala de aula ou até mesmo do espaço escolar. Elas rompem com a lógica do tempo dos saberes produtivos e nos convidam a experimentar outro tempo: o tempo que é tomado dessas infâncias.

segundo exemplo: o catador de pensamento e feijões – uma prática contracolonial e antirracista de filosofar na escola pública?

Como já narrado na experiência de pensamento com as perguntas dos porquês, no projeto “Em Caxias, a filosofia en-caixa?”, os encontros com a filosofia não chegam prontos, nem se impõem como forma superior de pensar. Eles acontecem como experiências de pensamento, como gestos que deslocam, como práticas que rasgam as lógicas escolares coloniais da competição, da hierarquia e das respostas seguras de si próprias.

A experiência de pensamento “O catador de pensamentos”, ocorrida também no ano de 2025, é um outro exemplo potente para pensar o projeto de filosofia como um movimento contracolonial e antirracista de filosofar com crianças.

A proposta inicial desse encontro era simples, concreta e bem prática: feijões espalhados pelo chão da sala junto com pequenos copos de café. Após a leitura de algumas páginas do livro *O catador de pensamentos*, de Monika Feth e Antoni Boratynski, o convite em seguida foi catar caroços de feijão esparramados no centro do chão da sala de aula.

No primeiro momento, os corpos reagiram conforme a lógica que atravessa a escola e o mundo: disputa, velocidade, comparação e uma certa violência no empurra-empurra dos corpos. Alguns cataram ao redor da sala, mas a maioria das crianças se jogaram no chão, empurraram-se, disputaram espaço. Logo, a pergunta que emergia deles não era sobre o modo em que tinham realizado a atividade, os gestos que tinham afirmado, mas sobre o resultado: quem catou mais?

Esse início não foi interrompido como erro, mas lido como sintoma. Ali aparecia a marca de uma racionalidade colonial que ensina a competir antes de

ensinar a cooperar. A relação com o outro não aconteceu inicialmente como um colaborador amigo, mas como adversário que valoriza o acúmulo, o número, o desempenho. Importava sobretudo o resultado, o fim, conseguir a maior quantidade de grãos de feijão para além dos caminhos e das formas como tinha se alcançado esse resultado.

A professora Vanise Dutra Gomes, que propunha a experiência, interrompeu a contagem e convidou as crianças a um deslocamento do foco: cada criança foi convidada a olhar para o seu copo de feijão e imaginar o que cataria de fato se ela própria fosse uma catadora. Aqui a experiência de pensamento fez suas primeiras dobras deslocando o sentido do gesto de catar da quantidade coletada para o conteúdo da colheita.

As respostas iniciais ainda se mantiveram no campo do conhecido e do útil: pedras, milho, conchas, sementes, folhas, guloseimas, grãos, frutas... Entretanto, ao serem convidados a transformar o feijão em outra coisa que gostariam de catar – ainda dentro da lógica do objeto concreto e de sua função prática –, abriu-se espaço para acolher outros modos de pensar aquilo que se catava. Até que a pergunta de uma criança irrompeu o chão da experiência: “Professora, eu posso inventar?”.

Essa pergunta marca o ponto de inflexão da experiência. Não se tratava mais de transformar feijões em outras coisas já dadas, mas de autorizar a invenção como modo legítimo do saber/não saber. Interessante que a criança pede licença para inventar e encontra uma professora que acolhe o pedido. A partir daí a atividade mudou radicalmente; surge uma experiência que se tornou uma filosofia em ato. Após uma conversar sobre essa provocação, o convite se ampliou por perceber que a invenção é uma possibilidade de convidar nossa curiosidade para nos ajudar a catar o que ainda não havíamos pensado. Então surgiu um outro convite da professora Vanise Dutra Gomes: e se a nossa curiosidade fosse catadora, o que ela cataria?

As respostas já não cabiam mais no copo. As crianças começaram a catar alegria, felicidade, ideias, diversão, o passado, pensamentos, mentes, inteligências, mistérios, não saberes, coisas além do pensamento humano, momentos, coisas

invisíveis, dúvidas... O chão da sala deixou de ser espaço de disputa e tornou-se território de criação.

Essa experiência também se afirma como prática contracolonial porque rompe com a ideia de que pensar é apenas repetir, classificar ou acumular saberes legitimados. Em vez disso, ela aposta no pensamento como invenção coletiva, como errância, como abertura ao que ainda não tem nome. É também antirracista porque desloca a lógica da competição meritocrática – historicamente racializada – e valoriza formas outras de existir, pensar e aprender, frequentemente silenciadas pelos modelos escolares hegemônicos.

Na experiência de pensamento com *O catador de pensamentos*, exercitada na turma 501, ninguém venceu, ninguém perdeu, ninguém sabia mais. Todos experienciam o “pensar com”, e o pensamento deixa de ser propriedade de alguns para se tornar um gesto comum. Catar, aqui, não é recolher o que sobra, mas afirmar que o chão – lugar historicamente desvalorizado – também evoca pensamentos.

Através desse exercício, o projeto “Em Caxias, a filosofia en-caixa?” reafirma sua aposta: a filosofia não vem de cima, não vem pronta, não vem de fora. Ela se faz entre iguais que se disponham a pensar, para além de sua idade, com os pés no chão, com a curiosidade acordada e com a coragem de inventar aquilo que ainda não foi pensado.

O momento em que as crianças se lançam de forma competitiva e com certa violência sobre os feijões revela um tempo/espço escolar orientado pela produtividade, pelo desempenho, pelo mérito, pela competição e pela comparação. A intervenção docente não visa corrigir comportamentos, mas abre uma outra forma de habitar o espaço e o tempo – um espaço de amizade e um tempo de suspensão e atenção, no qual cada criança é convidada a olhar para o próprio copo e a se perguntar sobre o sentido do gesto de catar. Com isso, o exercício de catação tenta fazer vibrar outros sentidos, buscando recuperar uma possível relação com o personagem do livro, o Sr. Rabuja, catador de pensamentos.

Quando uma criança pergunta: “Posso inventar?”, instaura-se aquilo que buscamos exercitar como um tempo infantil do pensamento – não como uma etapa da vida, mas como uma potência de abertura ao novo, ao não sabido, ao

ainda não pensado na escola/sala de aula. A invenção passa a ser incorporada como forma legítima de pensar, e a experiência se desloca do campo da execução para o campo da criação.

A experiência de “O catador de pensamentos” encontra profunda ressonância nas reflexões de Nego Bispo, especialmente em sua crítica à colonialidade do saber e na afirmação do saber rente ao chão. Para o autor, o pensamento colonial se organiza pela separação entre corpo e conhecimento, entre teoria e prática, entre quem sabe e quem aprende. A contracolonialidade, por sua vez, afirma um saber que nasce do território, da experiência e da coletividade.

Catar feijões no chão da sala de aula não é um gesto neutro. É um gesto que revaloriza o chão como lugar de pensar, evocar ideias do nosso próprio território (Kohan; Carvalho, 2021). Quando as crianças se jogam no chão, tocam o feijão, disputam espaço e, depois, reinventam o sentido do catar, elas exercitam seus pensamentos, um pensamento enraizado no corpo e no território.

Ao deslocar o gesto de catar do acúmulo para a invenção, a experiência rompe com a lógica colonial que associa valor à quantidade e ao controle. Catar perguntas, ideias e pensamentos esquecidos é praticar um pensamento contracolonial: um pensamento que não busca dominar o mundo, mas conviver com ele, inventando modos outros de existir.

um projeto contracolonial e antirracista?

No projeto, a filosofia como prática antirracista se afirma situada, plural e vinculada à vida cotidiana. Filosofar não é privilégio de uma tradição única, mas um exercício humano presente em diferentes culturas, tempos e territórios.

O primeiro exercício com os porquês afirma bases epistemológicas antirracistas: não corrige, não hierarquiza, não silencia perguntas difíceis, mas antes afirma, entre iguais, uma escuta radical, igualitária. Dessa forma, restaura, para crianças racializadas de uma escola periférica, sua condição de sujeitos políticos e filosóficos legítimos e rompe com lógicas discriminadas e assimétricas.

No segundo exercício, as crianças não são vistas como pessoas em falta, mas como potências do pensar. A pergunta de uma criança (“Posso inventar?”) indaga sobre a possibilidade de a infância expressar sua potência inventiva e a sua

capacidade de pensar para além das bordas/fronteiras impostas pelo pensamento colonial e adultocêntrico. A professora que acolhe abre um espaço para que essa potência possa expressar-se.

Quando as crianças passam a catar o que ainda não foi pensado, a experiência se inscreve num modo de habitar a sala de aula afroperspectivado, como sugere Renato Noguera:

Em termos afroperspectivistas, todo ato educativo deve acolher a infância e projetar o cultivo de seus poderes. Educar em favor da infância não significa um retorno a algum paraíso. Nem se trata de um projeto idealizado [...] O estado de infância propõe a alegria e destitui as pessoas oprimidas e opressoras do desejo de oprimir (Noguera, 2012, p. 19).

A experiência de catar com... inventar com... valoriza e potencializa a imaginação ética, a circularidade do saber/fazer e o pensamento como prática comunitária. Não há um pensamento superior ou posições superiores e inferiores no pensamento; há múltiplas formas de pensar que coexistem e se alimentam mutuamente.

Quando recusamos a competição, a hierarquia e a padronização do pensamento, a experiência se desloca a um espaço/tempo em que diferentes modos de existir e pensar são bem-vindos como igualmente legítimos. Nesse sentido, os dois exercícios apresentados podem se afirmar como práticas epistemologicamente antirracistas e contracoloniais.

As experiências de pensamento aqui apresentadas não têm a pretensão de ensinar às crianças o que é contracolonialidade ou o antirracismo como conteúdo, mas de fazê-las viver essas perspectivas no próprio exercício de pensar com outras e outros na escola. Os gestos pedagógicos reivindicam o chão, o corpo, a invenção e a pergunta tornando-se solo de um filosofar que, no seu próprio ser experienciado, desestabiliza a colonialidade do saber e afirma outras possibilidades de escola e de mundo.

Certamente, não desconhecemos que a escolarização é um processo que, de forma dominante, ocorre enquanto reprodução e assimilação do colonialismo e do racismo estruturante em nossas sociedades. Contudo, reconhecemos que os processos de subjetivação são porosos, imperfeitos e atravessados por linhas de

fuga por vezes invisíveis aos olhos das práticas escolares comuns e que as crianças sabem transitar muito bem entre eles. Em todo caso, o impacto desses processos é inegável nas próprias perguntas das crianças. Por exemplo, seria interessante analisar as perguntas das crianças segundo esse prisma: em que medida essas perguntas refletem esses processos e revelam as tensões, ao mesmo tempo que possibilitam aberturas e movimentos confluentes?

Confiamos no próprio processo coletivo do perguntar, do efeito que gera a escuta atenta das perguntas mais disruptivas das e dos colegas; na percepção de como estão sendo consideradas as próprias perguntas e na própria força da escola pública quando oferece um lugar de acolhimento para as perguntas e não para a reprodução das respostas. Assim, ela está contribuindo para a construção de um território fronteiro e confluyente de saberes, no exercício constante e contínuo de uma pedagogia errante e filosoficamente menina da pergunta.

referências

- ANZALDÚA, Gloria. *Borderlands / La Frontera: the new mestiza*. Tradução de Carmen Valle. Madrid: Capitán Swing, 2016.
- BARRADAS, Annelise Schwarcz Mantuano. *Formas mestizas: novos rumos para um mundo por vir*. 2023. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2023.
- BISPO DOS SANTOS, Antônio. Início, meio, início. In: Bispo dos Santos, Antônio et al. *Quatro Cantos*. São Paulo: N-1 Edições, 2022.
- BISPO DOS SANTOS, Antônio. *A terra dá, a terra quer*. São Paulo: Ubu Editora/Piseagrama, 2023.
- BISPO DOS SANTOS, Antônio; KOHAN, Walter Omar; PEREIRA JUNIOR, Geraldo. Entrevista com Nego Bispo: “Eu lhe ensinei tudo que eu sabia, mas eu não sabia tudo que eu queria lhe ensinar”. *Trans/Form/Ação*, Marília, SP, v. 48, p. e025053, 2025. DOI: 10.1590/0101-3173.2025.v48.n1.e025053. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/transformacao/article/view/17036>. Acesso em: 23 maio. 2025.
- BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2003]. Disponível em: planalto.gov.br. Acesso em: 6 nov. 2026.
- BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Brasília, DF: Presidência da República, [2008]. Disponível em: planalto.gov.br. Acesso em: 15 janeiro. 2026.
- BRASIL. Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nos 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.170, de 29 de dezembro de 2000. Brasília, DF:

- Presidência da República, 2010. Disponível em: planalto.gov.br. Acesso em: 20 fev. 2026.
- BUTLER, Judith. *Quadros de guerra: quando a vida é passível de luto?*. Tradução de Sérgio Tadeu de Niemeyer Lamarão e Arnaldo Marques da Cunha. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.
- CARNEIRO, Aparecida Sueli. *A construção do outro como não-ser como fundamento do ser: uma análise do dispositivo de racialidade*. 2005. 317 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.
- CIRINO, Maria Reilta Dantas. *Filosofia com crianças: cenas de experiência em Caicó (RN), Rio de Janeiro (RJ) e La Plata (Argentina)*. Rio de Janeiro: NEFI, 2016. Disponível em filoeduc.org/editora
- CUNHA, Edna Olímpia da. *Por um devir quilombo na escola pública: resistir com infâncias na filosofia*. Rio de Janeiro: NEFI, 2025. Disponível em filoeduc.org/editora
- FOUCAULT, Michel. De espaços outros. Tradução de Rodrigo Lopes de Barros. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 27, n. 79, p. 113-122, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-40142013000300008>. Acesso em: 26 fev. 2025.
- FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. *Por uma pedagogia da pergunta*. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.
- GOMES, Vanise Dutra. *Dialogar, conversar e experienciar o filosofar com crianças na escola pública*. Encontros e desencontros. Rio de Janeiro: NEFI, 2018. Disponível em filoeduc.org/editora
- GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. In: *Revista Ciências Sociais Hoje*, ANPOCS, p. 223-244, 1984. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/8891668/mod_resource/content/1/Racismo_e_Sexismo_na_Cultura_Brasileira.pdf. Acesso em: 23 fev. 2026.
- GONZALEZ, Lélia. *Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos*. Organização de Flávia Rios e Márcia Lima. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.
- KOHAN, Walter Omar. Does Philosophy Fit in Caxias? A Latin American Project In: *Philosophy in Schools*. New York: Routledge, 2013, p. 86 - 96.
- KOHAN, Walter Omar. *Paulo Freire mais do que nunca. Uma biografia filosófica*. Belo Horizonte: Vestígio, 2019.
- KOHAN, Walter Omar. *Paulo Freire: um menino de 100 anos*. Rio de Janeiro: NEFI, 2021. Disponível em filoeduc.org/editora
- KOHAN, Walter Omar. *Uma viagem de sonhos impossíveis*. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.
- KOHAN, Walter Omar; CARVALHO, Magda Costa. atrever-se a uma escrita infantil: a infância como abrigo e refúgio. *childhood & philosophy*. v. 21, p. 1 - 30, 2021. DOI: <https://doi.org/10.12957/childphilo.2021.59827>
- KOHAN, Walter Omar; CONTAGE, Daniel; ALMEIDA, Carlineide. O Núcleo de Estudos de Filosofias e Infâncias (NEFI): um percurso para pensarmos o campo do ensino de filosofia no Brasil. *Educação e Filosofia* (Online). v. 38, p. 1 - 26, 2024. DOI: <https://doi.org/10.14393/REVEDFIL.v38a2024-68059>
- KOHAN, Walter Omar; CUNHA, Edna Olímpia; GOMES, Vanise Dutra. Abraçar com a alma: uma experiência filosófica na Escola Joaquim da Silva Peçanha, Duque de Caxias, Rio de Janeiro, Brasil. In: García Moriyón, Félix. *Parecidos de Familia*. Propuestas actuales en Filosofía para Niños. Madrid: Anaya, 2018, p. 391 - 401.
- KOHAN, Walter Omar; OLARIETA, Fabiana Beatriz (Orgs.). *A escola pública aposta no pensamento*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.
- NASCIMENTO, Wanderson Flor do. *Entre apostas e heranças: contornos africanos e afro-brasileiros na educação e no ensino de filosofia no Brasil*. Rio de Janeiro: NEFI, 2020.
- NOGUERA, Renato. denúncias e pronúncias: estudos afroperspectivistas sobre infâncias e educação das relações étnico-raciais. *childhood & philosophy*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 36, p. 01-22, 2020. DOI: [10.12957/childphilo.2020.48335](https://doi.org/10.12957/childphilo.2020.48335).

- REGINA, Camila; FONSECA, Carolina; LIZ, Priscila Belmont. *Trans-cre-ver, filosofias com infâncias: entre a universidade e a escola pública* Rio de Janeiro: NEFI, 2023. Disponível em: filoeduc.org/editora
- RODRÍGUEZ, Simón. *Inventamos ou erramos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.
- RODRÍGUEZ, Simón. *Obras completas*. Caracas: Presidencia de la República Bolivariana de Venezuela, 2001.
- SOUZA, Ellen Lima; KOHAN, Walter Omar. Childhood and Ancestry: Notes Inspired by *Ubuntu* Ethics. In: Nuraan Davids; Samuel Mendonça (eds.). *Teaching Ethically in the Global South*. New York: Palgrave, 2026.
- UNICEF. *Panorama da violência letal e sexual contra crianças e adolescentes no Brasil (2021-2023)* – 2ª edição. São Paulo, 2024.
- UNICEF. *Panorama da violência letal e sexual contra crianças e adolescentes no Brasil*. São Paulo, 2021.

priscila liz belmont

Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (Proped) e bolsista do Programa de Excelência Acadêmica (PROEX/Capes). Pesquisadora do Núcleo de Filosofias e Infâncias (Nefi).

vanise de cássia de araujo dutra gomes

Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PROPED/UERJ) e Diretora da Escola Municipal Joaquim da Silva Peçanha PMDC/RJ onde coordena o Projeto *Em Caxias, a filosofia en-caixa?*

walter omar kohan

Professor titular da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Pesquisador do Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq) e Cientista de Nosso Estado na Fundação de Amparo à Investigação do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ).

como citar este artigo:

ABNT: BELMONT, P. L.; GOMES, V. D.; KOHAN, W. Em Caxias a filosofia en-caixa? Práticas concretas de um projeto de educação filosófica, contracolonialista e antirracista. *childhood & philosophy*, v. 22, p. 1-21, 2026. Disponível em: _____. Acesso em: _____. doi:10.12957/childphilo.2026.97100

APA: Belmont, P. L., Gomes, V. D., & Kohan, W. (2026). Em Caxias a filosofia en-caixa? Práticas concretas de um projeto de educação filosófica, contracolonialista e antirracista. *childhood & philosophy*, 22, 1-21. <https://doi.org/10.12957/childphilo.2026.97100>

créditos

- **Revisão gramatical e ortográfica:** Arthur Henrique Fernandes de Almeida
- **Financiamento:** Os autores agradecem o financiamento da CAPES (Bolsa PROEX/ - processo: 88887.952171/2024-00; do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq/ processos 310553/2023-7

e 420760/2023-7 e da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro - FAPERJ/Nº: SEI-260003/021600/2025.

- **Conflitos de interesse:** Os autores certificam que não têm interesse comercial ou associativo que represente um conflito de interesses em relação ao manuscrito.
 - **Aprovação ética:** Não aplicável.
 - **Disponibilidade de dados e material:** Não aplicável
 - **Contribuição dos autores:** As duas experiências narradas foram realizadas e transcritas por Vanise Dutra Gomes e Priscila Liz Belmont, sendo depois analisadas pelos três autores, que redigiram conjuntamente o texto.
 - **Imagem:** Não aplicável.
 - **Preprint:** Não houve publicação de *preprint*.
-

artigo submetido ao sistema de similaridade **Plagius**

submetido em: 27.02.2026 aprovado em: 30.04.2026 publicação: 30.07.2026

revisor 1: wanderson flor do nascimento **revisor 2:** ellen de lima souza