

ARTES MARCIAIS E PENSAMENTO CHINÊS NO ENSINO MÉDIO: UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA SOBRE DIALÉTICA, JUSTA-MEDIDA E SITUACIONALIDADE

MARTIAL ARTS AND CHINESE THOUGHT IN HIGH SCHOOL: A DIDACTIC SEQUENCE PROPOSAL ON DIALECTICS, PROPER MEASURE, AND SITUATIONALITY

Felipe Araujo Fernandes¹,
felipearaujo.fernandes87@gmail.com

Resumo: O presente artigo apresenta e discute uma proposta de sequência didática desenvolvida para as aulas de Filosofia na 3ª série do Ensino Médio, articulando marcialidade corporal, pensamento clássico chinês e cultura pop a partir da animação *Mulan* (Disney, 1998, 2020). Concebe-se a Filosofia sob uma dupla natureza — artística e combativa —, na qual o filósofo é compreendido como um artista marcial que forja conceitos como ferramentas de criação reflexiva e armas de autodefesa intelectual. O percurso metodológico integrou problematizações sobre os binarismos sociais, análise fílmica mediada e uma vivência prática corporal de Kung Fu voltada ao reconhecimento de “linhas de fuga” através de uma dinâmica em sala de aula. A partir dessa experiência sensível, investiga-se o dualismo dialético por dosagem característico de Yin e Yang e a justa medida em uma perspectiva chinesa (*Zhongyong*), rompendo com o binarismo estanque muito comum no senso comum do pensamento ocidental em categorias como ataque/defesa, forte/fraco e masculino/feminino. Conclui-se com o pressuposto de que uma forma de conquistar os estudantes para o exercício filosófico é justamente conectá-los com as questões reais da vida, como uma ferramenta real de intervenção no mundo prático, e não apenas como uma mera teorização ou interpretação do mundo. Isso exige, de um lado, aliar a sensibilidade artística do criar ao rigor tático do enfrentamento, típico da vida, sobretudo para as classes mais pobres, armando-os para defender o que acreditamos e, quando preciso for, enfrentar as estruturas dogmáticas e opressivas do cotidiano que nos limitam e aprisionam.

Palavras-chave: Ensino de Filosofia. Artes Marciais. Criação Conceitual. Pensamento Chinês. Situacionalidade.

Abstract: This article presents and discusses a didactic sequence proposal developed for High School Philosophy classes, articulating bodily martiality, classical Chinese thought, and pop culture through the animated film *Mulan* (Disney, 1998, 2020). Philosophy is conceived here under a twofold nature — artistic and combative —, in which the philosopher

is understood as a martial artist who crafts concepts as tools for reflective creation and weapons for intellectual self-defense. The methodological framework integrated discussions on social binarisms, mediated film analysis, and a corporal workshop based on Kung Fu techniques for identifying anatomical lines of flight in wrist-lock situations and redirecting the opponent's momentum. From this sensory experience, the article investigates the dialectical dualism of dosage characteristic of Yin and Yang and the situational proper measure (*Zhongyong*), challenging Western static binarisms across categories such as attack/defense, strength/weakness, and masculine/feminine. We conclude that combining the artist's creative sensitivity with the warrior's tactical rigor enhances students' argumentative autonomy, preparing them to uphold their ethical convictions and confront dogmatic and oppressive everyday structures.

Keywords: Philosophy Teaching. Martial Arts. Conceptual Creation. Chinese Thought. Situationality.

1 INTRODUÇÃO

O ensino de Filosofia na Educação Básica ganha vitalidade pedagógica quando abandona a postura contemplativa e assume sua dimensão de criação ativa e confronto reflexivo. O pressuposto é que a aula de filosofia deve operar como uma ferramenta crítica contra o adestramento técnico e mecanicista, reafirmando o espaço escolar como terreno de formação emancipatória e cultivo da autonomia e autoria. Nesse sentido, o papel do professor é tanto o de contribuir para a ampliação do repertório cultural e conceitual dos estudantes como também (para além dos cânones) e, sobretudo, atuar como inspiração e como estimulador para que os estudantes manipulem os conceitos e, sempre que preciso for, criem seus próprios conceitos filosóficos.

Assim, a atividade filosófica não consiste na memorização cega de nomes, datas e termos eruditos, mas em um ato de criação conceitual

¹ Doutor em Filosofia (UFRJ). Professor da rede estadual do Rio de Janeiro (SEDUC-RJ).

rigoroso, análogo à criação artística, e simultaneamente em um exercício de luta teórica. O que temos sustentado é que a aula de filosofia atua como uma autêntica “oficina de criação” (Araujo; Ceppas, 2017), na qual os conceitos operam como ferramentas de uma caixa de instrumentos voltada a responder aos problemas vivos da realidade e não a manter como prazer desinteressado e contemplativo. Sob essa ótica, os conceitos operam como ferramentas de intervenção, como armas: ferramentas para construir e defender posições que consideramos justas e consistentes, e armas críticas para interpelar, desarticular e combater aquilo de que discordamos. Aprender a filosofar é, antes de tudo, aprender a defender uma posição sem dogmatismo e a enfrentar as violências presentes na sociedade: discursivas, simbólicas e, inclusive, materiais.

Essa analogia entre reflexão e combate encontra nas práticas corporais das artes marciais um território de investigação privilegiado. Longe de se resumir à violência destrutiva e gratuita, a marcialidade autêntica vincula a arte — como elaboração técnica inventiva, sensibilidade, expressividade, cultivo das relações mente-corpo e presença consciente — ao confronto marcial de forças antagônicas. Em combate, assim como no debate filosófico, o confronto bruto é insuficiente; faz-se necessário reconhecer a estrutura do adversário, identificar suas contradições, encontrar brechas de desvencilhamento e dosar os momentos precisos de recuo e avanço. Como aponta Sun Tzu em sua obra *A Arte da Guerra*, em um combate é

preciso conhecer a si mesmo, ao adversário e ao terreno de batalha. Concordamos com Sun Tzu, e aqui dilatamos o conceito de combate para bem mais que conflitos físicos.

A tradição filosófica chinesa fornece bases teóricas fundamentais para compreender esse movimento, assentada em séculos de experiência real de guerras e conflitos, e em uma consistente formulação teórica sobre essas práticas, tanto enquanto uma arte da guerra quanto enquanto base conceitual-filosófica sofisticada. Por meio das categorias de Yin e Yang, o pensamento chinês estrutura um “dualismo dialético” que recusa oposições binárias excludentes (como certo versus errado, ativo versus passivo, forte versus fraco, luz versus escuridão ou quente versus frio). Em vez de polos fixos, trata-se de um jogo dinâmico de dosagem, interdependência, transformação contínua e oposição complementar. Nesse horizonte, a justa medida deixa de ser uma média matemática rígida (“quadrada”) para configurar uma resposta prudente, plástica e ajustada às contingências da situação.

Assim, o “meio”, pensando em uma escala entre 0 e 100, não é o 50, mas, o que a situação exige. Logo, quando pensamos, por exemplo, em que volume falar, não podemos de antemão afirmar que seria “nem alto e nem baixo, e sim mediano”. A resposta, na verdade, deveria ser: “Depende da situação!”. Isso porque o que define uma ação não é uma resposta abstrata *a priori*, um dogma, mas, justamente, a situação e sua configuração.

O objetivo deste artigo é descrever e

fundamentar uma sequência didática elaborada para turmas do Ensino Médio que articula essa tríade: a filosofia como luta e criação artística, a vivência de exercícios marciais (de Kung Fu) voltados à busca de respostas conectadas a cada situação, e a transposição dialética dessas noções conceituais para a realidade dos estudantes. Para tanto, nos valem de referências artísticas presentes no cotidiano dos próprios estudantes para sensibilizá-los para questões e problemas, introduzir conceitos e dialogar os conceitos com suas vivências reais.

Algumas das obras que aparecem recorrentemente quando falamos de tradição oriental são *Kung Fu Panda*, *Karatê Kid* e *Mulan*, sobretudo quando apresentamos a imagem conhecida no Ocidente como Yin-Yang (*Taijitu* - 太極圖). Assim, são recolhidas as primeiras impressões e percepções da bagagem cultural do estudante sobre o tema, e, a partir delas, busca-se desenvolver um fio que sensibilize e dialogue sobre problemáticas filosóficas, baseado no arcabouço conceitual chinês.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

2.1 Caracterização da intervenção pedagógica

O presente trabalho configura-se como uma proposta de experiência metodológica de abordagem qualitativa, fundamentada no desenvolvimento de sequências didáticas aplicadas ao ensino de Filosofia na rede estadual pública do

Rio de Janeiro. Não será um relato de uma experiência específica e pontual, mas, um condensado de vivências experienciadas em anos de prática docente sobre o tema, com fins a sugerir de forma aberta e inspirar outros educadores a, por meio desse relato-proposta, também proporem suas próprias experiências e sequências didáticas. O percurso foi estruturado para demonstrar como o corpo em ação e o debate filosófico se retroalimentam mutuamente, permitindo que a apreensão de noções teóricas complexas ocorra também pela sensibilidade motora, pelo uso de referências emergentes dos estudantes e conectando a filosofia com a vida concreta.

A sequência foi planejada para quatro dias de aulas (de 100 minutos cada), organizados da seguinte forma:

Etapa 1: Problematização inicial — A Filosofia como criação e combate: apresentação da dupla natureza do filosofar, concebendo a disciplina como arte (invenção criativa de conceitos) e como prática marcial (arma reflexiva de autodefesa intelectual, sustentação do que se valoriza e enfrentamento crítico de imposições dogmáticas). Assim, sugerimos o filósofo como um artista marcial.

Etapa 2: Vivência corporal marcial — O Kung Fu e a inteligência tática: demonstração prática assistida de técnicas de aprisionamento de punhos, com foco na identificação anatômica das linhas de fuga e na aprendizagem motora do redirecionamento da força do oponente contra ele mesmo, servindo de analogia física para a

argumentação e o debate dialético.

Etapa 3: Fundamentação conceitual e mediação audiovisual — O pensamento chinês e Mulan: exploração dos conceitos de Yin e Yang como um dualismo dialético por dosagem e da justa medida situacional (Zhongyong / 中庸), articulados com a análise crítica da animação Mulan para desconstruir binarismos rígidos de ataque/defesa, força/fragilidade e estereótipos sociais de gênero.

Etapa 4: Avaliação formativa — Justificação conceptual e produção argumentativa: realização de um exercício avaliativo centrado na resposta dissertativa à questão “Por que razão o filósofo é um artista marcial?”, conjugada com a elaboração de um texto argumentativo que mobiliza a justa medida situacional e as linhas de fuga conceptuais para analisar e superar dilemas e binarismos do cotidiano juvenil.

2.2 Área de aplicação e sujeitos

A intervenção foi desenvolvida com turmas de 3ª séries do Ensino Médio de uma escola pública estadual. Os participantes, com idades entre 15 e 18 anos, apresentavam contato prévio com universos da cultura pop e das mídias digitais, mas, em geral, não associavam a dimensão conceitual da filosofia com um diálogo concreto e corporal e foram introduzidos em uma concepção sistematizada das matrizes orientais.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1 A filosofia como luta, conceitos como armas e a experiência corporal do Kung Fu

A sequência iniciou-se tensionando a compreensão tradicional do que é filosofar. Discutiu-se com os estudantes que a produção de pensamento não é uma atividade pacificada ou ingênua: o discurso é permeado por relações de poder, dominação e conflito. Para resistir à imposição de ideias dogmáticas, o indivíduo necessita de ferramentas reflexivas e “enfrentativas”. Os conceitos filosóficos atuam, desse modo, como instrumentos de autodefesa intelectual: permitem defender o que consideramos digno, amparar posições éticas e enfrentar aquilo contra o qual nos insurgimos.

O filósofo é, assim, definido como um artista marcial, por possuir essa dupla natureza: a artística e a marcial (Fernandes, 2019). Assim, definimos coletivamente as características de um artista (criatividade, expressividade, sensibilidade, etc) e as características de um guerreiro (defesa, ataque, técnicas de combate, etc). Essa proposta faz uma aproximação entre Filosofia, educação e artes marciais, desmontando o estigma da contemplação passiva, afirmando uma prática educativa em que os estudantes se apropriam dos conceitos como armas e armaduras para desafiar os problemas concretos da vida.

Um destaque é o fato de que a palavra “marcial” é uma referência a Marte, o deus da guerra, e que várias culturas possuem divindades ligadas à guerra, tais como Ares, Ogum, Kali e

Montu.

Para materializar essa compreensão teórica no plano físico, foi conduzido em sala de aula um pequeno exercício de artes marciais derivado das práticas de Kung Fu, focado em uma simulação de apresamento de punhos. O convite é feito para o “aluno mais forte da turma”, que voluntariamente se oferece, e que deve segurar o pulso do professor, que, por sua vez, tentará se desvencilhar do apresamento.

Quando consultados, em um primeiro momento, a sugestão de reação instintiva da maioria dos alunos diante da contenção é tracionar o braço para trás com força bruta, tentando superar o agressor no choque direto — tentativa que quase invariavelmente falhava quando a pegada do colega era firme.

A partir desse impasse, é apresentada a técnica marcial focada no reconhecimento das “linhas de fuga”. Demonstrou-se que toda pegada, por mais vigorosa que aparente ser, possui pontos de fragilidade estrutural anatômica: a junção entre o polegar e os demais dedos da mão do agressor é aberta e incomparavelmente mais fraca do que a palma fechada. O professor mostra que é estratégico não confrontar a massa dos dedos, mas girar o próprio punho em direção a esse ponto de abertura (a linha de fuga), permitindo uma libertação imediata e sem dispêndio exagerado de esforço físico.

Quando o estudante é convidado a trocar de mão, a configuração muda, de modo que a “linha de fuga” também muda. Ou seja, as “saídas” exigem

uma observação atenta da situação e não apenas reprodução de fórmulas.

E, quando o estudante é convidado a usar ambas as mãos, a dificuldade aumenta para o professor, o que o impele a mobilizar um conjunto de partes do corpo, que não apenas o braço, mas, conjugadamente, tronco e pernas. O que permite que, novamente, o professor se desvencilhe do apresamento, o que em geral, surpreende a turma, sobretudo se o estudante aparenta fisicamente ser mais forte que o professor e, em especial, porque a técnica transparece que o professor está usando bem menos força que o estudante, o que é visível aos olhos do restante da turma. Isso, por sua vez, pode gerar como reflexão o fato de que situações mais difíceis exigem mobilizar mais recursos, ou, ainda, que a estratégia e a técnica certas nos fazem economizar “energia”, sugerindo que um uso inteligente da força é mais eficiente que apenas o uso “bruto” da força.

Em seguida, explorou-se um segundo desdobramento técnico: em vez de apenas fugir da pegada, o praticante utiliza o próprio puxão ou impulso do “agressor” para avançar seu centro de gravidade, redirecionando a energia do oponente para desestabilizá-lo ou aplicar uma alavanca contrária. Assim, mostramos para os estudantes que, quando o hipotético agressor puxa o professor, ele próprio está atraindo para si um risco e potencializando a possibilidade de um ataque do professor. Ou seja, a força do agressor é usada contra ele próprio: quanto mais força ele usa para puxar, mais ele “fortalece” o “agredido”.

Por outro lado, isso também pode nos ensinar que, além da resposta da fuga, uma outra resposta possível é não “brigar” contra forças muito superiores e sim “seguir o fluxo” e se aproveitar das energias e forças que nos favorecem. No caso específico, seria algo como, já que o “oponente” está te puxando, utilize essa força para justamente desequilibrá-lo ou atacá-lo. No contexto da aula, essa possibilidade é apenas aventada, sem realizar um contato físico, mas, o simples fato de o estudante puxar com força o professor e ele “ficar leve” e deixar ser puxado, já faz com que o estudante se desequilibre e perceba como uma pessoa com técnica poderia converter aquela ação do hipotético agressor em uma fragilidade para si mesmo.

Após a experiência, os estudantes são convidados a descrever quais aprendizados poderiam ser extraídos daquela breve demonstração, o que podemos aqui sistematizar como, por exemplo:

Defender-se não é ser passivo, mas antecipar a rota de escape e o contragolpe;

Atacar de forma cega expõe as próprias fragilidades;

A resistência mais eficaz não reside na colisão frontal de forças brutas, mas na dosagem tática que aproveita o ímpeto adversário.

Uma visão sóbria e estratégica pode gerar vantagens em situações aparentemente mais desfavoráveis. Um dos aprendizados possíveis é o de que as situações conflituosas da vida não precisam reproduzir as mesmas respostas sempre,

de modo que podemos ter agência sobre as respostas que damos. Ou seja, o uso da consciência e da inteligência estratégica é fundamental para eleger qual a melhor resposta para cada situação. Isso impede respostas mecanicistas e abstratas e implica respostas criativas, conectadas com a situacionalidade. O que coloca a filosofia como um modo de pensar que não é meramente teórico e dogmático e, sobretudo, que pode servir para a vida real, uma vez que é vivo, criativo e focado em resolver problemas e dilemas.

Essa dinâmica motora evidencia que a reflexão filosófica não pode prescindir da materialidade biológica e sensível. Compreendemos que é urgente estruturar uma filosofia que pense o corpo de modo não divorciado da mente (Fernandes, 2023a), compreendendo o território somático como espaço central de regulação, presença consciente e resistência contra a mecanização tecnicista imposta aos jovens, sobretudo após a pandemia e seus efeitos e com a redução de disciplinas como Educação Física (e Filosofia).

Um dos problemas a se pensar é sobre como, em nossa sociedade, o tema da agressividade e da força é comumente associado ao gênero masculino, e ao gênero feminino são associadas categorias como sensibilidade, fraqueza, etc.

Esses exercícios são um primeiro passo para discutir com os estudantes se de fato esses estereótipos e “axiomas” são verdades universais, ou se é possível que, independentemente do sexo/gênero, seja possível a homens e mulheres

performarem força, fraqueza, sensibilidade, brutalidade, etc. E, mais ainda: mesmo que alguém seja mais forte, será que a força resolve todos os problemas ou seriam possíveis outras formas de lidar com as imposições...

A resistência mais eficaz não reside necessariamente na colisão frontal de forças brutas, mas na dosagem tática que aproveita o ímpeto adversário, o momento oportuno, o uso estratégico dos elementos de que dispomos, etc. Em diálogo com as práticas corporais afro-brasileiras (Fernandes, 2023b), poderíamos trazer a noção de malandragem, malícia e ginga; pela leitura atenta das circunstâncias e pela superação da dicotomia rígida entre ataque e defesa, ensinando que a integridade física e ética se preserva pela maleabilidade estratégica diante de forças aparentemente superiores.

3.2 O dualismo dialético por dosagem: Yin, Yang e a medida situacional

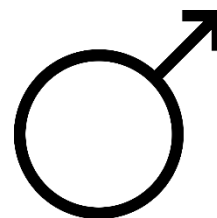
Feitas essas apresentações de concepção de filosofia como algo ligado ao mundo prático e ao enfrentamento, e também tendo sido iniciada uma provocação sobre os papéis sociais de sexo/gênero, a proposta a seguir é pensar como essas concepções são construídas e reforçadas socialmente.

Assim, a aula se inicia sempre com um resumo da aula anterior, para retomar os principais pontos, tirar dúvidas e estimular novos questionamentos e associações.

Após isso, o professor desenha no quadro

os símbolos de masculino e feminino e pergunta o que eles significam. Em geral, as respostas apontam para: macho e fêmea, homem e mulher, masculino e feminino, e associações a símbolos presentes em banheiros, jogos ou formulários, ligados ao “gênero”. Como, por vezes, alguns estudantes confundem os símbolos, então, o professor apresenta uma interpretação hipotética da origem dos símbolos.

Figura 1 – Símbolo de masculino



Fonte: Wikipedia (2026). Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/%E2%99%82#/media/Ficheiro:Mars_symbol.svg

Figura 2 – Símbolo de feminino



Fonte: Wikipedia (2026). Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/%E2%99%80#/media/Ficheiro:Venus_symbol.svg

Associando o símbolo de feminino à imagem do espelho de Afrodite (Vênus) e o símbolo de masculino ao escudo e lança de Ares (Marte). E, em seguida, conversa e explica uma associação recorrente da vaidade e da beleza como associadas

às mulheres, e da força e da guerra, recorrentemente associadas aos homens. Em seguida, estimula-se essa discussão, retomando o ponto da aula anterior sobre papéis sociais de gênero. Com perguntas como: “As mulheres também não lutam?”, “As mulheres também não podem usar armas?”, “Existem mulheres mais fortes ou que lutem melhor que alguns homens?”. Ou ainda: “Os homens também não podem ser vaidosos?”, “Os homens também não possuem beleza?”, “Seria possível um homem que se olhe no espelho ou que se cuide mais do que algumas mulheres?”. E, por fim: “Se um gênero realiza uma tarefa associada ao outro gênero, ele deixa de ser homem ou mulher?”.

Em geral, essas perguntas geram bastante debate e estimulam as opiniões. Aparecem nesse momento, muito comumente, outros conceitos correlatos, como “homossexualidade”, “transsexualidade”, etc. Essa é a deixa para debater filosoficamente a categoria binarismo.

Após isso, apresentamos como a sociedade muitas vezes elege o binarismo como um recurso epistemológico para explicar as coisas de forma simplificada e acessível. Assim, é mais fácil falar frio e quente, claro e escuro, caro e barato, do que pensar em cada nuance que há entre esses dois polos. Logo, o binarismo é um recurso legítimo até, mas, que não pode servir para tratar de coisas mais complexas que exigem uma sofisticação e complexidade maior que apenas duas respostas estanques. Como diz o dito popular, nem tudo é “8 ou 80”; há uma diversidade de variáveis entre eles (e antes e depois deles).

Uma pergunta que pode ajudar a estimular essa reflexão/provocação é perguntar: “Duzentos reais é caro ou barato?”. E esperar as respostas. Muito provavelmente a sala de aula é tomada por dezenas de falas concomitantes, muitas vezes conflitantes. Os argumentos surgem, exemplos, e, por vezes, até os ânimos se exaltam.

Após a “poeira baixar” (uma vez os alunos sensibilizados para o problema), o professor começa a assentar as reflexões. Para quem responde “caro”, o professor pergunta, por exemplo: “Para um iPhone 17, duzentos reais, é caro?”. E eles respondem veementemente que não. Na verdade, eles afirmam que está barato até demais. “Deve estar quebrado”, “É roubado”, etc.

Agora, “E, para um lanche na loja da esquina, se te cobram duzentos reais, é barato?”. E eles respondem que não. Na verdade, seria um preço absurdo.

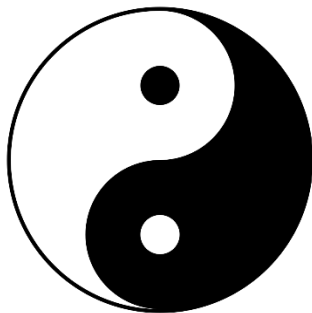
A conclusão a que alguns dos alunos chegam é que caro ou barato “depende” ou que “É relativo”. E o professor insiste em aprofundar: “Depende do que?”, “É relativo a quê?”. E as respostas mais comuns vão na linha de “depende do que estamos comprando”.

E o professor vai um pouco mais além e pergunta: “E para o Neymar, duzentos reais num lanche é caro?”. “E para o Neymar, 6 mil reais em um bife banhado a ouro, é caro?”. Comumente, a resposta que surge é que não. De modo que, novamente, caro e barato “depende”, não só do produto, mas, da condição financeira de quem está comprando, por exemplo.

O professor explica, então, que essa lógica pode ser ampliada para muitas outras categorias, como quente e frio, por exemplo. “Trinta e nove graus é quente ou frio?”. Depende! Para a temperatura corporal de um ser humano é, mas, para ferver água ou derreter o aço, é “frio”.

Nesse momento, o professor desenha no quadro o *Taijitu*, conhecido no Brasil vulgarmente como “Yin-Yang”.

Figura 3 – *Taijitu* – símbolo do Yin-Yang



Fonte: Wikipedia (2026). Disponível em:
[https://pt.wikipedia.org/wiki/Taijitu_\(símbolo\)#/media/Ficheiro:Yin_yang.svg](https://pt.wikipedia.org/wiki/Taijitu_(símbolo)#/media/Ficheiro:Yin_yang.svg)

Os alunos são questionados sobre o que é esse símbolo. E, na maioria das vezes, as referências remetem a desenhos ou filmes orientais (sobretudo de ambientação japonesa ou chinesa), tais como Kung Fu Panda, Karatê Kid, Mulan e tantos outros. Além disso, é recorrente associar o símbolo ao “bem e mal”, “claro e escuro”, dia e noite, etc.

Assim como é comum também afirmarem que o símbolo abarca justamente elementos opostos que interferem no outro e se complementam: “Todo o bem tem um pouco de mal e todo mal tem um pouco de bem”.

Apesar de ser uma resposta questionável, se formos rigorosos com a base conceitual chinesa,

aceitamos essa primeira expressão, para, a partir dela, aprofundarmos o tema. Assim, sugere-se colocar no quadro os pares dialógicos que os estudantes mencionarem: claro-escuro, dia-noite, bem-mal, masculino-feminino, duro-mole, etc.

E explica-se o nome do símbolo, e que ele é chamado comumente de Yin-Yang porque yin e yang são dois “emblemas” muito comuns na tradição chinesa (e japonesa). E que representam, de fato, a luz e as sombras, expressos pelos pictogramas Yin (陰) e Yang (陽), que seriam uma montanha com sombra e com sol, respectivamente.

E, tal como no diálogo sobre “caro e barato” ou “frio e quente”, o claro e o escuro (ou, luz e sombra) são “relativos”. Toda situação tem “claro e escuro”; o que varia são as dosagens de cada um.

O mesmo pode ser dito de “mole e duro”. Um tecido tem “moleza e dureza” e uma pedra tem “moleza e dureza”, mas, com dosagens diferentes de cada um. Esse é um dos saberes que podemos extrair desse símbolo.

E, mais que isso, na tradição chinesa antiga, não só tudo tem o seu oposto complementar, como eles estão o tempo todo em movimento e um se tornando o outro. Nada é estático e permanente, nesse sentido. Tudo é movimento, situacional.

Nesse sentido, o pensamento é dualista, tal como outras filosofias (como a de Platão, por exemplo). Mas, não é um dualismo excludente, em que um oposto é colocado em confronto com o outro. No qual apenas um “vence” e destrói o outro.

O senso comum ocidental tende a

interpretar oposições sob a lógica do binarismo estático e excludente: se algo é considerado forte, não pode ser fraco; se é ataque, não pode ser defesa; se pertence ao homem, é vedado à mulher. Se é bom, não pode ser mau. E há um juízo de valor, que normalmente acompanha esse binarismo, no qual um certo polo é eleito como “melhor”, como certo; logo, o outro é pior, “errado”. Não é possível uma igualdade nesse modelo de binarismo. E isso é transportado para a vida social e política.

Assim, na tradição grega dualista antiga, de forma binária e simplista, o corpo pode ser considerado “pior” que a alma, a matéria “pior” que a ideia, o trabalho manual pior que o trabalho intelectual, o estrangeiro pior que o nativo, a mulher pior que o homem, etc. Trata-se de uma partilha dicotômica estanque que visa hierarquizar. E vê a contradição e a “guerra” (o *pólemos*) como algo que deve definir as coisas e, uma vez “vencida” a guerra, estabelecer uma hierarquia.

O pensamento clássico de Yin e Yang, ao contrário, introduz um dualismo dialético por dosagem. Yin (o acolhimento, a flexibilidade, a absorção, o oculto) e Yang (a tensão, o ímpeto, a luminosidade, a expansão) não são substâncias puras ou julgamentos morais de bem e mal, mas fases interpenetráveis de uma mesma realidade. Todo elemento guarda em si o germe de seu contrário: a retirada evasiva (Yin) no Kung Fu prepara e viabiliza o ataque preciso (Yang); o Yin vira o Yang, que, por sua vez, pode voltar a ser Yin.

Da mesma forma, se pensarmos em masculino e feminino, por exemplo, poderíamos

entender que um homem pode performar sensibilidade, fraqueza, acolhimento, passividade, etc (e isso não o torna “menos homem”). Da mesma forma, uma mulher pode performar agressividade, força, invasividade, atividade, etc (e isso não a torna “menos mulher”). Em verdade, todos nós possuímos essas características e podemos fazer uso/performar cada uma delas de acordo com cada situação, de acordo com nossa vontade e consciência.

Como no exemplo da dinâmica realizada na aula anterior, é discutir nossa capacidade de decidir como agir, de acordo com cada situação, e não se prender a dogmas de papéis sociais. Ou, uma mãe não deve lutar e ser agressiva para salvar seu filho? Ou, ainda, um pai não pode ser sensível e acolhedor para cuidar de alguém que ama?

A questão é que vivemos em uma sociedade binária, em que os papéis sociais de gênero foram atrelados a certas características das quais, se as recusamos, somos tomados como quem perde a dignidade ou comete um crime. É evidente que existem diferenças entre homens e mulheres, assim como existem diferenças entre cada ser humano. Contudo, a ideia de que ao performarmos certas características convencionadas socialmente a outro gênero é como se abandonássemos uma “essência” de cada gênero, quando a maioria das imputações de gênero são mais imputações sociais do que, de fato, características biológicas. Há uma “confusão” entre o sexo biológico e a identidade de gênero.

E, mais grave que isso, se confunde também orientação sexual com sexo biológico e identidade

de gênero.

Assim, um homem (cis) que performa algo associado às mulheres pode ser visto como “menos homem” ou como “mulherzinha”. E, mais que isso, isso lhe imputa a condição de “homossexual”, quando, na prática, não há uma relação intrínseca entre essas coisas.

Demos um exemplo prático: há algumas décadas, usar brinco era visto como “coisa de mulher”. Assim, um homem cis, que se identifica como tal era visto como “menos homem”, já que performava um costume tipificado como “genuinamente” feminino. E, para piorar, ele poderia ser visto como homossexual, quando, não há nenhuma relação intrínseca entre essas coisas. Ele poderia (e pode, como sabemos) usar brinco e permanecer sendo alguém do sexo biológico masculino, uma vez que brinco é apenas um apetrecho circunscrito a uma cultura específica.

Mas, a coisa poderia ir mais longe ainda, e ele, além de ser visto como “menos homem”, já que sua masculinidade foi questionada, ainda pode ser visto como alguém que se atrairia por outros homens. Ou seja, uma total confusão, sem qualquer lógica e sem qualquer fundamentação concreta, nem científica, nem empírica, assentada apenas em uma concepção idealista binária, na qual os gêneros são “caixinhas” das quais é preciso estar definitivamente dentro, ou, caso contrário, você é jogado automaticamente em outra.

E esse binarismo, como já apontado, não é apenas um binarismo que simplifica e reduz as variedades e diversidades do mundo. Mas, ele

hierarquiza, de modo que existe um polo do binômio visto como o certo, o bom, o melhor. E, o outro, é o inferior. Bem como todos aqueles que negam essas caixinhas. É nesse sentido que não adotar as normas imputadas aos homens implica em ser “mulherzinha”, como se ser mulher fosse algo inferior, ou como se ser gay fosse algo inferior. Vemos, que a questão é uma imposição ideológica e de imputação de juízo de valor, com uma base muito frágil, porque todas as convenções sociais e culturais são circunstanciais a um tempo e espaço, e cambiam o tempo todo.

Há épocas ou locais em que o uso de brinco é sinal de masculinidade, outros em que não, e outros em que é indiferente. Há épocas e locais em que homens usam saia, ou cumprimentam amigos com beijos, ou podem usar rosa, ou podem chorar. E isso não os faz “menos homens” ou os faz deixar de se sentirem atraídos por mulheres, caso façam algumas dessas coisas “proibidas aos homens”.

Até aqui falamos muito de “sexualidade”. Mas, as consequências do binarismo excludente e simplista perpassam diversas áreas da vida. Por exemplo, quando pensamos: feliz e triste, mal e bom, direita e esquerda (em política), “burro” e “inteligente” e tantos outros pares dialógicos que de modo algum são capazes de explicar a realidade.

Como dito, o binarismo é algo legítimo quando queremos ter uma conversa que exige rapidez e sobre um tema simples. Se estamos saindo de casa, e perguntamos se está frio ou quente, podemos dar uma resposta “binária”; não é preciso fazer um debate filosófico que questione todos os

fundamentos conceituais para repensar o que, de fato, é frio e quente.

Quando perguntamos se uma comida é gostosa ou não, se gostamos de um show ou não, se uma pessoa é legal ou não, se uma roupa é bonita ou não, etc. No cotidiano, obviamente que podemos dar respostas binárias; não precisamos penetrar na radicalidade e profundidade filosófica incessantemente durante o dia. Seria algo impossível de tão cansativo, além de ser contraproducente, porque sequer haveria comunicação.

Por outro lado, quando estamos abertos e disponíveis a pensar filosoficamente, a problematizar as estruturas calcificadas, é preciso abandonar esse recurso e sermos mais abertos a ver as coisas em sua complexidade. E, a propósito, é preciso fazer esse exercício sempre. Ele é fundamental para o desenvolvimento da sociedade e para termos os avanços que produzimos na sociedade. Por isso os filósofos são tão importantes: porque questionam as “respostas absolutas”, as estruturas engessadas e aprisionadoras que o simplismo e o mecanicismo nos impõem.

Contudo, se nos dermos a oportunidade de pensar, alguns minutos que sejam, sobre algumas normas sociais, veremos que há padrões que são impostos e que há interesses e imposições que os dirigem. Assim, se refletirmos sobre a beleza de uma roupa, veremos que está implícito ali um “padrão” de beleza que não é natural-biológico, é socialmente construído, o mesmo para o sabor da comida, para o gosto musical, para definir com quem me interessa me relacionar ou não, etc.

Todas essas coisas, se nos atermos mais detidamente, são repletas de convenções que chegam até nós, sem muitas vezes nos perguntarmos como isso se deu. Sem nos perguntarmos se, de fato, gostamos do que gostamos ou apenas estamos repetindo como robôs as regras do passado. E, nesse sentido, essas verdades são como dogmas religiosos inquestionáveis e absolutos.

O pensamento chinês nos ajuda a quebrar ao menos essa forma binária excludente de pensar o mundo. O sistema de opostos complementares por dosagem nos ajuda a pensar as nuances e a riqueza da diversidade das coisas.

Isso não garante que estamos isentos de reproduzir esquemas engessados e limitados de interpretação de mundo. Inclusive, vale dizer que a sociedade chinesa é repleta de imposições de gênero, com um forte traço patriarcal, no qual os papéis sociais de “homem e mulher” são até bem restritos. Ou seja, sua base filosófica não os isentou de reproduzir certos binarismos e hierarquizações.

Mas, apesar disso, entendemos que pensar essa filosofia hoje, sobretudo na rede pública de ensino, ajuda a jogar luz sobre temas que, por vezes, estão repletos de uma névoa que nos impede de questionar. E não questionar é sempre um risco de reproduzir de forma subserviente e mecanizada as regras sociais. Regras essas que, por vezes, são construídas não para nos emancipar, mas, justamente, para reproduzir hierarquias sociais que privilegiam uma parte da sociedade enquanto subalterniza, oprime e explora uma outra parte (em

geral a maioria, inclusive).

Os padrões de beleza são um “ótimo” exemplo disso. Pois é a imposição de um “padrão” que está longe de ser a imputação da maioria. Em verdade, o padrão de beleza é, quase invariavelmente, uma imposição de um modelo possível apenas para uma escassa minoria, sobre toda uma imensa massa, que é a maioria.

Por exemplo, um padrão de magreza, de ter barriga “de tanquinho”, de não ter celulite e estria, de vestir roupas caras, etc. Esse “padrão” está longe de ser um padrão, posto que é impossível para a esmagadora maioria, mas adotamos esses “modelos”, inventados, como se fossem um ideal possível. O mesmo vale para a noção de ser “bem-sucedido” ou “dar certo na vida”. Quem define esse padrão? Quem é capaz de conquistar esse padrão?

Na maioria das vezes não conseguimos, nos culpamos pela nossa “incompetência”, sofremos e ainda propagamos esses valores inatingíveis como se fossem realizações viáveis e apenas fruto de esforço.

Voltando ao caso do sexo/gênero/orientação, o mesmo ocorre. E o peso de performar o padrão de masculinidade, de patriarcalismo, de heterossexualidade, apenas atua como elemento de gerar sofrimento, sobre homens e mulheres. Mas, tendo as mulheres, as pessoas trans e os homossexuais como as vítimas mais torturadas dessa hierarquia.

Essa aula não é sobre gênero em si, mas, ela serve como um “emblema” para pensar diversas formas de binarismos a que somos submetidos.

3.3 A quebra dos binarismos de gênero na animação Mulan

Uma sugestão interessante para a terceira etapa mobiliza a análise crítica da história de Mulan. A narrativa é uma produção da Disney, inspirada em uma lenda chinesa, com várias versões produzidas, sendo uma delas uma versão de live-action, de 2020, que atravessa gerações.

A história se passa na China antiga, na qual Mulan é uma jovem que não é muito afeita à ideia de reproduzir as normas sociais de se casar e ser uma mera esposa.

Em um contexto de guerra, o exército convoca os homens para lutar e, para defender seu pai que não tem saúde, ela se passa por um homem, veste a armadura do pai e se alista. Ou seja, ela enfrenta a norma social e faz algo que não era “de mulher” e, para manter esse plano, precisa esconder sua “feminilidade”.

Mas, novamente vêm perguntas que podem ser feitas aos estudantes: “Ela deixa de ser mulher, por decidir guerrear?”, “Ela é menos mulher por não ter casado e por não ter engravidado?”, “Seria melhor ela ter deixado o pai adoecido morrer na guerra?”. Ou ainda: “Ela se torna homossexual, porque performa uma aparência ‘masculina?’”, “Quantos homens teriam essa coragem de ir à guerra e colocar a vida em risco para salvar alguém que ama?”.

Mulan se mostra uma guerreira empenhada e determinada, treinando e se desenvolvendo. Com um forte traço de inteligência estratégica (na cela

que provoca a avalanche contra o exército inimigo, por exemplo). Além de honestidade, companheirismo e lealdade.

Uma das questões interessantes é que um dos membros do exército começa a ter uma conexão muito forte com Mulan, o que coloca em foco uma discussão sobre por quem ele se apaixona: “por um homem” ou “por uma mulher”?

Esse é um dos debates mais interessantes, polêmicos e conceituais do filme. Afinal, o homem se apaixona por Mulan, mas, o que ele viu nela foram suas características “masculinas” ou femininas?

Ao se interessar por alguém que performa normas atreladas aos “homens”, como bravura e marcialidade, isso o define como homossexual (ou bissexual)? Se ele a tivesse conhecido, performando os padrões impostos às mulheres, será que ele teria se apaixonado por ela? O que define o amor, a amizade e o afeto? Será que é a atração pelas características físicas ou mais pelas experiências e vivências reais?

E Mulan, por sua vez, se tornou menos mulher, ao se tornar uma guerreira e performar as várias regras sociais da masculinidade? Ou ainda, ela se tornou um homem por isso?

A trajetória de Mulan desconstrói essa oposição essencialista e sugere a ideia presente no *Taijitu*, de opostos complementares, da contrariedade em dosagens, na qual os polos opostos não são isolados e estanques, mas, se completam, retroalimentam e interferem um no outro, podendo, inclusive, um se tornar o outro, em

um ciclo de oposição e transformação incessante.

A discussão guiada permite aos alunos compreender que tanto a firmeza combativa quanto a sensibilidade acolhedora compõem a totalidade de qualquer sujeito humano. Cada indivíduo carrega em si proporções variáveis de atributos convencionalmente rotulados como masculinos ou femininos, devendo dosá-los não segundo coerções externas, mas conforme sua própria busca por integridade ética e liberdade de ação. De acordo com o que cada situação permite/exige.

A proposta de atividade para essa aula é um exercício com duas questões, a serem feitas em casa. Os estudantes devem pensar em dois pares binários, em duas próprias vidas: um deles que eles concordem que deve ser mantido de forma estanque e outro que eles identifiquem que, de alguma forma, eles romperam com os padrões impostos pelas instituições. E justificar por que eles defendem cada uma dessas posições.

3.4 A noção de Justa-medida na perspectiva chinesa

A última etapa dessa proposta de sequência didática é dialogar sobre a noção de justa medida no horizonte do pensamento clássico chinês, em que a noção articula-se pelo conceito de *Zhongyong* (中庸), habitualmente traduzido como “a Doutrina do Meio”. Explicamos, de forma breve, que, longe de sugerir uma moderação conformista ou uma média aritmética estática — uma fórmula geométrica e rígida que operaria a priori —, o termo designa a

capacidade de situar-se no cerne dos acontecimentos sem desviar-se para os excessos da unilateralidade.

Enquanto o ideograma *Zhong* (中) remete à centralidade, à retidão e à ausência de inclinação tendenciosa, *Yong* (庸) expressa a constância, a aplicação prática e a utilidade duradoura no mundo ordinário. Assim, a medida não se define como um ponto fixo predeterminado, mas como uma postura de contínuo ajustamento interno frente à mobilidade incessante do real, sustentando a prontidão ética e estratégica diante das transformações do ambiente. Como se o centro fosse um “ponto móvel”, que muda na medida em que o mundo está em movimento e nós também.

Compreendida dessa maneira, a busca por equilíbrio e harmonia (*He*, 和) na tradição chinesa não equivale à eliminação dos contrastes ou à imposição de uma uniformidade artificial, mas à consonância dinâmica entre forças heterogêneas que respondem às exigências de cada conjuntura. Tal harmonia é essencialmente situacional e relacional: ela decorre da leitura atenta do momento oportuno (*Shi*, 时), em que o sábio avalia o arranjo das circunstâncias e modula sua intervenção por meio da dosagem precisa entre firmeza e flexibilidade. O equilíbrio deixa de ser um estado estático de repouso para se converter em um ato de navegação tática no fluxo dos acontecimentos, no qual a ação justa é precisamente aquela que restabelece a vitalidade do conjunto a partir das demandas

concretas da situação vivenciada.

Um exemplo possível para ilustrar é perguntar aos estudantes se gritar é “certo ou errado”. Se a turma estiver conectada com o percurso trilhado, eles tendem a responder: “depende”. E, ao serem questionados “depende de quê?”, a resposta pode se orientar para “depende da situação”, “do contexto”. Ou seja, uma decisão é tomada conectada a cada situação. Logo, há momentos em que é oportuno gritar, e outros em que é oportuno falar baixo, ou mesmo calar. É a situação quem é soberana quando aplicamos o “justo-meio” na perspectiva da China clássica.

Isso serve para todas as respostas que damos na vida, inclusive sobre atacar e se defender: a decisão sobre como agir diante dos dilemas, desafios e até conflitos da vida depende do que decidimos fazer, baseado em nossas condições e nas condições do ambiente.

A atividade nesta aula é os estudantes darem exemplos em suas vidas em que a justa-medida não é um “meio equidistante”, e sim uma “dosagem”, situada no contexto em que está inserida.

3.5 Por que o filósofo é um artista marcial?

Na etapa final de sistematização conceitual, aprofundou-se com os estudantes a tese central que orienta a sequência didática e que compõe uma das questões discursivas da avaliação formal: por que o filósofo é um artista marcial?

A resposta a essa formulação repousa na

constatação de que o filosofar partilha de uma dupla natureza intrínseca: a dimensão artística e a dimensão marcial.

De um lado, a dimensão artística funda-se na concepção da Filosofia como um ato genuíno de invenção e sensibilidade estética. O filósofo não é um mero arquivista de ideias alheias; ele é um criador. Assim como o pintor maneja cores ou o escultor talha a matéria bruta, o filósofo forja e molda conceitos. Os conceitos são criações inventivas voltadas a fazer ver o que estava invisibilizado, a dar forma a novas indagações e a projetar modos mais livres e dignos de vida no mundo. Essa faceta estética demanda expressividade, escuta apurada, imaginação e sensibilidade diante das dores e anseios do tempo presente.

De outro lado, a dimensão marcial reconhece que essa criação não ocorre em um vácuo neutro e pacífico. O espaço discursivo e a vida social são territórios de disputa, marcados por relações assimétricas de poder, imposições ideológicas, violências materiais e opressões simbólicas. Nesse terreno conflituoso, os conceitos criados operam rigorosamente como ferramentas e armas de autodefesa e combate. Aprender a filosofar é aprender a manejar esse arsenal conceitual para:

Defender-se e defender o que se valoriza: sustentar com coerência técnica e sem dogmatismo as posições éticas em que se acredita, salvaguardando a própria integridade psíquica e política diante de tentativas de coerção discursiva e

estruturais;

Enfrentar ativamente aquilo de que se discorda: recusar a submissão cega a dogmas, preconceitos e estruturas autoritárias, localizando as fragilidades e contradições lógicas das ideologias e estruturas hegemônicas — suas “linhas de fuga” —, a fim de neutralizá-las e desmontá-las.

O filósofo se torna um artista marcial precisamente quando recusa tanto o intelectualismo estéril (a teoria desprovida de potência combativa no real) quanto a violência bruta inconsequente (o confronto cego sem apuro técnico ou ético). Tal como o praticante experimentado de Kung Fu demonstrado em sala, ele age com sobriedade tática: sabe esperar o momento oportuno (*Shi*), dosar firmeza e flexibilidade de acordo com as exigências da situação e empregar a inteligência estratégica para superar forças aparentemente superiores sem jamais abdicar da dignidade e da justiça.

A atividade final é os estudantes mostrarem na prova discursiva uma reflexão que dialogue a ideia do filósofo como artista marcial e as noções de política, trabalhadas no trimestre (e no ano letivo como um todo).

A proposta avaliativa é a culminância de um percurso que estimulou uma reflexão processual, com um aprofundamento do rigor e com estímulo constante à autoria e autonomia dos estudantes. Assim, se recusa o modelo simplificador de mera verificação mnemônica ou quantificação bancária. Alinha-se, antes, à proposição de uma “avaliação para a *Maioridade*” (Fernandes, 2026), em diálogo com Kant, segundo a qual o instrumento avaliativo

deve funcionar como um desafio emancipatório que encoraje o estudante a pensar por si mesmo (*Sapere aude!*), rompendo com tutelas pedagógicas facilitadoras e desenvolvendo autonomia para intervir no mundo.

Assim, o exercício filosófico, como defendemos, possui essa dupla natureza, artística e marcial, de modo que exige de nós, filósofos e filósofas, desenvolver essas habilidades. De um lado, cria: perguntas, respostas, conceitos, e expressar o que pensamos, o que acreditamos. E, de outro lado, tomar nossos conceitos como ferramentas de intervenção no mundo, como ferramentas de combate. E, uma vez que aprendamos a manusear essas ferramentas, essas armas e armaduras, sejamos capazes de desenvolver nossa capacidade de defesa, de nós mesmos, de nossas ideias, do que acreditamos e de quem valorizamos. Bem como nossa capacidade de atacar, quando for preciso, atacar os problemas-adversários que se colam diante de nós, que nos impedem de ter uma vida livre, digna e alegre.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização desta sequência didática nas aulas de Filosofia do Ensino Médio é apenas um pequeno extrato de um amplo conjunto de experiências, nesses anos de exercício de ensino de filosofia, buscando enriquecer o repertório cultural e conceitual dos estudantes, para além dos cânones aceitos academicamente (comumente europeus), no sentido de provar que em todo o mundo o ser

humano criou teorias e conceitos com rigor e de forma sistemática, e que isso emerge a partir das questões reais da vida e seus dilemas. Assim, buscou-se conjugar tanto teoria quanto prática, se materializando em dinâmicas em sala que se fundamentam em diálogo, provocações, perguntas, reflexões e uma postura que estimule a atividade e autonomia dos estudantes e não uma mera postura passiva e de reprodução e repetição.

A incorporação da marcialidade corporal e do pensamento clássico chinês potencializa substancialmente o interesse discente e a assimilação crítica da teoria, assim como o uso de filmes e temas e exemplos do cotidiano, sempre partindo da “bagagem” dos próprios estudantes, para, dali, construir uma investigação e chegar a uma abordagem mais sistemática e sólida, recorrendo aos clássicos.

Ao descolar a Filosofia da memorização enciclopédica e posicioná-la como uma práxis viva de criação e combate, os estudantes têm potencial de perceber a utilidade imediata do instrumental reflexivo diante das encruzilhadas e problemas-adversários do cotidiano.

O estímulo à superação dos binarismos simplistas (ataque versus defesa, força versus fraqueza, masculino versus feminino) por meio do dualismo dialético de dosagem (Yin e Yang) e da justa medida situacional (*Zhongyong*) fornece ferramentas fundamentais para os alunos questionarem as hierarquias sociais e as pressões normativas, como, por exemplo, os padrões de gênero, mas, também, diversos outros pares

dialógicos engessados. Ao constatarem que firmeza e delicadeza, por exemplo, habitam a totalidade de cada sujeito e que o agir sábio depende da leitura atenta do contexto real, os jovens avançaram em direção à autonomia e à agência sobre seus gestos.

A união entre a sensibilidade e expressividade do artista e a inteligência estratégica do guerreiro consolida-se, assim, como uma via fecunda para a formação ética, autoral e emancipatória no contexto da escola pública.

Mais do que dizer aos estudantes sobre o que eles devem ou não lutar, o professor atua como um “mestre”, no sentido de que ensina a manejar as ferramentas para que eles próprios saibam se defender. No caso, a missão do educador em filosofia é menos a de “professar”, no sentido de tentar impor (ainda que cheio de boas intenções) seus próprios valores e saberes, e mais a de ensinar o estudante a ter autonomia, alcançar a Maioridade, para que ele próprio saiba “andar com as próprias pernas” e “lutar com suas próprias armas”.

Assim, quem elege as lutas e os adversários é o próprio estudante; a função do mestre é estimular o discípulo, inspirá-lo, ensiná-lo a manusear as armas, estimulá-lo a criar novas ferramentas sempre que necessário.

O bom mestre deseja sempre que o discípulo seja capaz de “viver sem ele”, se possível, até de discordar dele, de superá-lo quando for o caso.

REFERÊNCIAS

ALVES, R. Filosofia da ciência: introdução ao jogo

e a suas regras. São Paulo: Brasiliense, 2011.

CHAUÍ, M. Convite à filosofia. 14. ed. São Paulo: Ática, 2014.

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

ARAUJO, Felipe; CEPPAS, Filipe. A aula de filosofia como oficina de criação. **Revista Ideação**, Feira de Santana, Edição Especial 2017, p. 51-68, 2017. DOI: 10.13102/ideac.v0i0.2986.

FERNANDES, Felipe Araujo. Desafiando os problemas: um diálogo entre filosofia, educação e artes marciais. **Revista Ítaca**, Rio de Janeiro, n. 34, p. 145-170, 2019.

FERNANDES, Felipe Araujo. A importância de uma filosofia que pense o corpo no cenário pós-pandemia. *Ensino em Perspectivas*, Fortaleza, v. 4, n. 1, p. 1-23, 2023a.

FERNANDES, Felipe Araujo. Quando a arte e o artista se misturam: a capoeira angola e a luta pela liberdade. **Revista Científica de Artes/FAP**, Curitiba, v. 28, n. 1, p. 79-109, jan./jun. 2023b.

FERNANDES, Felipe Araujo. Educar para a maioria: por avaliações que desafiem e encorajem. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 19, e-28261, p. 1-20, 2026. DOI: 10.18764/2358-4319v19e28261

GALLO, Silvio. **Deleuze & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

GALLO, Silvio. Filosofia e o exercício do pensamento conceitual na educação básica. In: **Revista Educação e Filosofia**. Uberlândia: v. 22, n. 44, p. 55-78, jul./dez. 2008.

GALLO, Silvio. **Filosofia: experiência do pensamento – Manual do Professor**. São Paulo. Scipione. 2014.

GALLO, Silvio. **Metodologia do ensino de filosofia: uma didática para o ensino médio**. São Paulo: Papirus Editora. 2013.

JULLIEN, F. **Tratado da eficácia**. Tradução de Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo: Editora 34, 1998.

LAO-TSÉ. **Tao Te King**: o livro do sentido e da vida. Tradução de Huberto Rohden. São Paulo: Martin Claret, 2008.

MULAN. Direção de Barry Cook e Tony Bancroft. Produção de Pam Coats. Burbank: Walt Disney Pictures, 1998. 1 disco DVD (88 min).

MULAN. Realização de Niki Caro. Produção de Chris Bender, Jake Weiner e Jason Reed. Argumento de Rick Jaffa, Amanda Silver, Lauren Hynek e Elizabeth Martin. Burbank: Walt Disney Pictures, 2020. 1 ficheiro de vídeo (115 min), exibido em plataforma de streaming (Disney+).

SUN TZU. **A arte da guerra**. Tradução de Pietro Nassetti. São Paulo: Martin Claret, 2006.

VAZQUEZ, Adolfo Sanchez. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1977