

ISSN 1984 - 5561

FILOSÓFICAS

TRILHAS

Revista Acadêmica de Filosofia  
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte,  
Campus Caicó  
Caicó - RN

Ano XII, Nº 1, Jan./Jun. 2019

**incentivo à pesquisa - produção acadêmica - desenvolvimento da cultura  
diálogo - democratização do saber filosófico**

# **TRILHAS FILOSÓFICAS**

ISSN 1984 – 5561

*DOSSIÊ INTRODUÇÃO À FILOSOFIA*

*E*

*FILOSOFIA DO ENSINO DE FILOSOFIA*

ANO 12, NÚMERO 1, 2019

DOI: <https://doi.org/10.25244/tf.v12i1>

Revista Acadêmica de Filosofia  
Departamento de Filosofia  
Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO)  
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte  
Campus Caicó  
Caicó – RN

*Trilhas Filosóficas*



## UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE

### **Reitor**

Prof. Dr. Pedro Fernandes Ribeiro Neto

### **Vice-reitora**

Profa. Dra. Fátima Raquel Rosado Moraes

### **Diretor do Campus Caicó**

Profa. Dra. Shirlene Santos Mafra Medeiros

### **Coordenador do Curso de Filosofia**

Prof. Dr. Galileu Galilei Medeiros de Souza

### **Coordenador do Mestrado Profissional em Filosofia – PROF- FILO/UERN**

Prof. Dr. José Teixeira Neto

### **Capa**

Luli Esteves

### **Revisão**

Prof. Dr. Francisco de Assis Costa da Silva

### **Contatos**

[trilhasfilosoficas@uern.br](mailto:trilhasfilosoficas@uern.br)

Curso de Filosofia do Campus Caicó - UERN

Av. Rio Branco, 725. Centro. CEP: 59300-000

Telefax: (0xx84) 3421-6513

<http://natal.uern.br/periodicos/index.php/RTF>

<http://caico.uern.br/dfi/default.asp?item=curso-filosofia-caico-apresentacao>

<http://propeg.uern.br/proffilo/default.asp?item=proffilo>

### **Como citar este número**

SOBRENOME, Nome. Título do artigo. **Trilhas Filosóficas**, v. 12, n. 1, p. XX-XX, 24 out. 2019. Disponível em: url completa. Acesso em: dia mês ano.

Publicação do Departamento de Filosofia da UERN/Caicó e do  
Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO) da UFPR, Núcleo UERN

**Editor-chefe**

Marcos Érico de Araújo Silva (UERN)

**Conselho Editorial**

Galileu Galilei Medeiros de Souza (UERN)

José Teixeira Neto (UERN)

Klédson Tiago Alves de Souza

Marcos de Camargo von Zuben (UERN)

Marcos Érico de Araújo Silva (UERN)

**Conselho Científico Nacional**

Affonso Henrique Vieira da Costa (UFRRJ)

Aldo Dinucci (UFS)

Alvaro L. M. Valls (UNISINOS)

Antonio Lisboa (UFCEG)

Claudinei Aparecido de Freitas da Silva (UNIOESTE)

Dax Moraes (UFRN)

Eduardo da Silveira Campos (UFRJ/IPUB)

Elisete Medianeira Tomazetti (UFSC)

Enio Paulo Giachini (UNIFAE)

Filipe Ceppas (UFRJ)

Flávio Carvalho (UFCEG)

Fransmar Costa Lima (UMESP)

Gilvan Fogel (UFRJ)

Helder Buenos Aires de Carvalho (UFPI)

Humberto Araújo Quaglio de Souza (UFJF)

Iraquitán de Oliveira Caminha (UFPB)

Jorge Miranda de Almeida (UESB)

José Gabriel Trindade Santos (UFPB)

Luciano Silva (UFCEG)

Marcio Gimenes de Paula (UnB)

Marcos Aurélio Fernandes (UnB)

Maria Simone Marinho Nogueira (UEPB)

Mauricio de Albuquerque Rocha (PUC-RIO)

Miguel Antonio do Nascimento (UFPB)

Narbal de Marsillac (UFPB)

Nythamar de Oliveira (PUC-RS)

Paulo César Duque Estrada (PUC-Rio)  
Ramon Bolívar Cavalcanti Germano (UEPB)  
Robson Costa Cordeiro (UEPB)  
Rossano Pecoraro (UNIRIO)  
Sílvio Gallo (UNICAMP)  
Thalles Azevedo de Araujo (UEPB)  
Ulysses Pinheiro (UFRJ)  
Walter Omar Kohan (UERJ)

### **Conselho Científico Internacional**

Claudia D'Amico (UBA, CONICET - Buenos Aires, Argentina)  
Hélène Politis (Université de Paris, Panthéon-Sorbonne – França)  
João Maria André (UC, Coimbra – Portugal)  
María José Binetti (CONICET, Buenos Aires – Argentina)  
Rita Maria Radl-Philipp (Universidad de Santiago de Compostela – Espanha)  
Yésica Rodríguez (UNGS-CONICET, Buenos Aires – Argentina)

## INDEXADORES



*Todos os trabalhos são publicados gratuitamente e com acesso livre sob a licença  
Creative Commons Atribuição-NãoComercial-Compartilha Igual 4.0 Internacional.*

**TRILHAS FILOSÓFICAS - ISSN 1984-5561 - DOI 10.25244/tf**  
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) - Campus de Caicó  
Departamento de Filosofia e Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO)  
**trilhasfilosoficas@uern.br**

## SUMÁRIO

<b>Apresentação</b>	9
<i>José Teixeira Neto (Editor)</i>	
<b>Quando militância significa defender a escola e a docência</b>	15
<i>Elisete Medianeira Tomazetti</i>	
<b>A docência como questão filosófica: entre o esquecimento de si e a <i>parresia</i></b>	27
<i>Flávio Carvalho</i>	
<b>Educação, filosofia e dialogicidade</b>	45
<i>Junot Cornélio Matos</i>	
<b>La posibilidad de tener una infancia. La identidad de género en la enseñanza de la filosofía</b>	61
<i>Luciana Carrera Aizpitarte</i>	
<b>Introdução à filosofia: o <i>pathos</i> do espanto e as grandes questões existenciais</b>	83
<i>Diogo Barros Bogéa</i>	
<b>“Conduzir pela mão” e o ensino-aprendizagem de filosofia: uma perspectiva a partir de Nicolau de Cusa (1401-1464)</b>	99
<i>José Teixeira Neto</i> <i>Jeniffer Lopes Batista</i>	
<b>A filosofia e seu ensino a partir de Rousseau: “se a verdadeira filosofia fosse inseparável do título de filósofo”</b>	125
<i>Evanilson Alves Dutra</i> <i>Telmir Soares</i>	
<b>A hermenêutica de Paul Ricœur no ensino de filosofia no ensino médio</b>	149
<i>Fagner Veloso Silva</i>	
<b>Contextualização de temas filosóficos no documentário <i>Tarja branca – a revolução que faltava</i>: um aporte do</b>	167

<b>pragmatismo de Richard Rorty para o ensino de filosofia</b>	
<i>Maristane Maria dos Anjos</i>	
<i>Heraldo Aparecido Silva</i>	
<b>A pedagogia histórico-crítica como abordagem metodológica para o ensino da filosofia</b>	<b>181</b>
<i>Christian Lindberg L. do Nascimento</i>	
<b>Poesia, filosofia e educação: um triálogo possível</b>	<b>203</b>
<i>Genildo Firmino Santana</i>	
<i>Flávio Carvalho</i>	
<b>Cinema e educação</b>	<b>221</b>
<i>Affonso Henrique Vieira da Costa</i>	
<b>O ensino de filosofia e a ideia de uma universidade: de Newman a MacIntyre</b>	<b>231</b>
<i>Alberto Leopoldo Batista Neto</i>	
<b>La escritura académica en la formación de profesores de filosofía</b>	<b>253</b>
<i>Maximiliano Lionel Durán</i>	
<b>RESENHA</b>	
CAMPANER, S. <b>Filosofia: ensinar e aprender.</b> São Paulo: Saraiva, 2012	<b>271</b>
<i>Alex de Mesquita Marinbo</i>	



**EDITORIAL**

*A leitura do mundo precede a leitura da palavra*  
Paulo Freire

A apresentação do dossiê *Introdução à filosofia e filosofia do ensino de filosofia* da Revista **Trilhas Filosóficas** é, antes de tudo, um convite à leitura. Por isso, essa apresentação se abre com uma epígrafe de Paulo Freire sobre o ato de ler que nos lembra que ler o mundo, ler o nosso mundo, ler o mundo da nossa infância e de nossos dias *precede* a leitura das palavras que aqui se encarnam. Cada uma e cada um que leu e escreveu seu mundo, desde o seu mundo e fizeram do seu mundo uma “palavramundo” plena e transbordante de sentidos, doaram em seus textos um mundo nas palavras. Convidamos à leitura dessas palavras que se encarnaram nessas escritas.

A professora Eliseti Tomazetti (UFSM), em *Quando militância significa defender a escola e a docência*, toma como “referência o cenário político e cultural brasileiro, que, em suas próprias palavras, é sombrio e desafiador em muitos âmbitos, mas em especial na educação”. Lendo primeiramente o “mundo”, Tomazatti busca no texto evidenciar “o valor da escola e da docência e fazer a sua defesa”. Nesse sentido, o texto ensaístico, é acima de tudo “afirmativo e militante” enquanto assume “a educação escolar como potência para o novo, para a superação, para o pensamento” e “a escola e a docência como uma causa a ser defendida” contra os que “representam o mercado”, contra “os fundamentalismos assustadores” e contra aqueles que “afirmam as tecnologias digitais como salvadoras”. A autora, apesar de reconhecer “a importância das críticas feitas, ao longo da história, à escola e à docência”, recorda que essas não devem ser tomadas “como a única verdade a ser proferida”. Quando discute sobre a docência, o texto “toma como referência a docência em filosofia e aborda aspectos da formação inicial e do ensino da filosofia nas escolas de ensino médio”. Por fim, “explicita que defender a escola é reconhecer o evento pedagógico como a possibilidade para que crianças e jovens pensem sobre coisas, ideias, situações, fenômenos e, assim, adquiram condições de fazerem seus próprios começos”.

Em *A docência como questão filosófica: entre o esquecimento de si e a parresia*, o Prof. Flávio Carvalho (UFCG) nos convida à “resistência” já que um dos objetivos do texto é “desenvolver o questionamento de certo recorte da situação educacional e política vivida pelas brasileiras e pelos brasileiros nos últimos anos”. Esse convite à “resistência” se dá numa discussão sobre a “docência a partir de um

## EDITORIAL

ponto de vista filosófico” e da tentativa de “construir um arcabouço teórico para a Pedagogia do Esquecimento” e para uma “Didática Psicagógica”. Tanto as “questões levantadas pelo autor” quanto o “diálogo oportunizado com o pensamento filosófico de Michel Foucault, resgatando a vivência política e de educador de Sócrates” fazem com que o texto seja um convite a lembrar que “Cuidar de si é já um ato de resistência”.

No terceiro artigo, *Educação, Filosofia e Dialogicidade*, o professor Junot Matos (UFPE) escreve a partir do mundo em que da “primazia do econômico” e do capitalismo brota uma nova concepção de homem e de mulher segundo a qual o valor de cada um se mede pela “capacidade de gerar renda”; nesse mundo encontra-se um “homem desenraizado” dos seus valores morais; políticos, religiosos etc. e é neste cenário, segundo Junot Matos, que devemos perguntar o que entendemos por “Filosofia da Educação”. A resposta a tal questão implica em pensar na “formação do novo cidadão em direta oposição à ordem estabelecida pelo capitalismo globalizado que corroborou para emergência de uma burguesia altamente conservadora” e é para a escola, enquanto “agência que trabalha a educação de forma intencional e planejada” que todas as perguntas que brotam desse mundo devem ser remetidas. Para responder a questão sobre a identidade da Filosofia da Educação nesse contexto, Junot Matos, divide o seu texto em cinco pontos: A perspectiva antropológica da educação; Uma compreensão: educação como mediação para a formação da Pessoa; A Questão Pedagógica; Uma proposição freiriana; Desafios pedagógicos à Filosofia e Uma conclusão: Filosofia e Diálogo no chão da escola.

O quarto artigo também parte de uma leitura do mundo para se inscrever no mesmo horizonte da militância e da resistência. Em *La posibilidad de tener una infancia. La identidad de género en la enseñanza de la filosofía*, Luciana Carrera Aizpitarte (CIEFi - Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación; Universidad Nacional de La Plata/Argentina), com um olhar singular coloca “em relação o ensino de filosofia com um problema específico da infância” e discute como o ensino de filosofia aparece “como um território inacessível para muitos meninos e meninas, por causa da sua identidade de gênero”. Para tanto, a autora busca traçar um “mapa da infância” a partir das disposições dos “organismos internacionais e as legislações locais da Argentina” que se ocupam em proteger a infância para comparar “com a realidade dos meninos e das meninas transgênero” a partir de dados levantados por diferentes “organizações”. A comparação entre esses dados mostrará, segundo a autora, até que ponto “o mapa difere do território” e, assim, seria possível perguntar “pelas causas dessa divergência”. A partir de uma *ontología de la monstruosidad*, construção social e cultural para os meninos e as meninas trans, a autora aponta pra o desafio “na hora de pensar filosoficamente o ensino da filosofia”. Por um lado, a filosofia “elabora suas reflexões e investigações partindo de um sujeito cujas experiências e problemas

## EDITORIAL

supõem uma certa ‘normalidade’ com relação a qual os meninos e meninas trans estão excluídos”.

Se esse primeiro bloco com quatro artigos parte de uma leitura do mundo para inscrever a educação, a escola e o ensino da filosofia no chão da militância e da resistência, o bloco que apresentamos em seguida com mais sete artigos, começa por fazer uma introdução à filosofia e segue com artigos que abordam a relação entre determinadas concepções de filosofia e as consequentes escolhas das estratégias didáticas e metodológicas que delas decorrem.

Em *Introdução à filosofia: o pathos do espanto e as grandes questões existenciais*, quinto artigo do dossiê, o professor Diogo Bogéa (UERJ) lembra que para Platão e Aristóteles o “espanto” constituía o “*pathos* fundamental do pensamento filosófico”. Desde o “espanto”, que nos tira “do fluxo automático da vida cotidiana”, seria possível colocar em questão o que se tem por “certo” e “verdadeiro”. Por outro lado, com Nietzsche, Heidegger, Hannah Arendt e Ortega y Gasset, o objetivo do texto é “demonstrar em que sentido o *pathos* do ‘espanto’ e o enfrentamento das grandes questões existenciais humanas constituem o fundo da autêntica prática filosófica”. Determinado esse “fundo autêntico”, portanto, seria possível escrever uma introdução à filosofia, com ênfase na noção de “espanto”.

No sexto artigo, “*Conduzir pela mão*” e *o ensino-aprendizagem de filosofia: uma perspectiva a partir de Nicolau de Cusa (1401-1464)*, o professor José Teixeira Neto (UERN) e Jeniffer Lopes Batista (UERN) propõem seguir a via simbólica do pensamento de Nicolau de Cusa (1401-1464) e pensá-la como um caminho para o ensino-aprendizagem da filosofia. Para tanto, discutem sobre o tema da “condução pela mão” e compreendem, inicialmente, que cabe ao professor-filósofo “atrair” e “guiar pela mão” os mais jovens para a filosofia. Depois, apresentam a perspectiva de Nicolau de Cusa sobre o “conduzir pela mão” confrontando-o com as críticas de Jacques Rancière, em *O mestre ignorante*, a “condução” socrática. Em seguida, buscam explicitar o conceito de “douta ignorância” em Nicolau de Cusa para depois explicitar a “condução pela mão” em *A douta ignorância* e em *A visão de Deus*. Por fim, embora considerem que Nicolau não seja “o mestre ignorante” de Rancière, consideram que a partir da filosofia cusana, pode-se pensar um caminho para o ensino da filosofia que não seja mera transmissão, mas um exercício de aprendizagem por parte do aluno.

Por sua vez, Evanilson Alves Dutra (PROF-FILO/UERN) e o professor Telmir de Souza Soares (UERN), em *A filosofia e seu ensino a partir de Rousseau: “se a verdadeira filosofia fosse inseparável do título de filósofo”*, oitavo artigo do dossiê, partem de uma compreensão da filosofia de Rousseau (1712-1778) para quem os pensadores de sua época estavam “interessados em obter fama e reconhecimento em meio à *República das letras*”. Para os autores do artigo, o escritor genebrino

## EDITORIAL

evidenciaria uma “desconexão entre discurso e realidade” que resultaria “na infelicidade característica da vida de tais indivíduos”. Portanto, ao contestar os pensadores da sua época, seria possível apontar com Rousseau “o que seria o verdadeiro modo de ser da filosofia, a saber, enquanto um exercício do pensar que favoreça a experiência do autoconhecimento”. Para Evanilson Alves e Telmir Soares, a partir daí se poderia estabelecer que “atividade da filosofia deveria consistir no intento de conduzir o homem a conhecer-se para melhorar-se, para educar-se”.

No nono artigo, *A hermenêutica de Paul Ricoeur no ensino de filosofia no ensino médio*, Fagner Veloso Silva (PROF-FILO/UFCG) busca “investigar quais são as contribuições de uma hermenêutica no Ensino Médio”. O autor assume a hermenêutica como uma “ferramenta” e parte do fato de que “a aula de Filosofia no Ensino Médio consiste numa aula expositiva” e daí decorre que “a relação entre o professor e o aluno”, pensada como relação entre “aquele que ‘explica’ e aquele que ‘compreende’”, sugeriria a busca de “algo em comum”, ou seja, “interpretar o texto”. Como o primeiro passo para o “trabalho de interpretação” é “captar aquilo que o autor se propôs ao escrever determinado texto”, então, a hermenêutica seria essa “ferramenta” a ser oferecida pelo professor aos seus alunos, que proporcionaria “um meio de compreender a eles mesmos e o mundo em que estão inseridos”. Nesse sentido, o papel e a contribuição da hermenêutica “para a vida dos alunos é a de auxiliá-los na compreensão da realidade que eles vivenciam, para que possam desenvolver uma melhor vivência em sociedade”.

Em *Contextualização de temas filosóficos no documentário Tarja branca – a revolução que faltava: um aporte do pragmatismo de Richard Rorty para o ensino de filosofia*, décimo artigo, Maristane Maria dos Anjos (PROF-FILO/UFPI) e o professor Heraldo Aparecido Silva (UFPI) partem da “abordagem pragmatista do filósofo norte-americano Richard Rorty sobre o uso da narrativa do gênero documentário” para analisarem e apresentarem “possibilidades de ensino contextualizado de temas de Filosofia a partir do documentário *Tarja Branca - A Revolução Que Faltava*”. O documentário serve como “ferramenta de sensibilização” e “contextualização do ensino”. Além disso, os autores lembram que, por uma lado, “o uso do gênero documentário proporciona [...], um ensino de filosofia mais atraente, mais significativo e contextualizado para o discente, porque estimula e envolve muito mais a sua atenção do que o livro didático” e, por outro lado, “a narrativa do documentário pode favorecer o discente a olhar para si mesmo, avaliar a cultura, o sistema, o mundo em que se encontra inserido”.

Por fim, o artigo *A pedagogia histórico-crítica como abordagem metodológica para o ensino da filosofia* do professor Christian Lindberg L. do Nascimento (UFS) fecha esse segundo bloco no qual se discutiu desde sobre a introdução à filosofia e estratégias didáticas e metodológicas que decorrem de determinadas concepções de filosofia. Assim, em seu artigo Christian Lindberg se propõe a “1) Delimitar as

## EDITORIAL

linhas gerais do pensamento educacional de [Dermeval] Saviani; 2) Expor a concepção metodológica defendida por ele; 3) Constituir uma abordagem metodológica para ensinar Filosofia a partir da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC)”.

O terceiro bloco, com os artigos décimo segundo e décimo terceiro, discute sobre filosofia e educação a partir da relação com a poesia e o cinema. Em *Poesia, filosofia e educação: um triálogo possível*, Genildo Firmino Santana (PROF-FILO/UFCG) e Flávio José de Carvalho (UFCG) pretendem “trabalhar o triálogo entre a Poesia, a Filosofia e a Educação numa perspectiva pedagógica e filosófica partindo-se do princípio de que a comunicação entre as áreas do saber favorece a relação ensino-aprendizagem”. Para os autores a poesia de cordel “pode ser utilizada como ferramenta pedagógica em várias áreas do ensino, como também pode ser propícia ao Ensino de Filosofia nos anos do Ensino Fundamental e Médio”. Nesse sentido, os autores pretendem metodologicamente “aplicar a literatura de cordel [em sala de aula] após a leitura de textos filosóficos”.

Por sua vez, em *Cinema e educação*, o Prof. Affonso Henrique Vieira da Costa (UFRRJ) “procura pensar a relação entre Filosofia e Educação [...] a partir da experiência em sala de aula”. O cinema não deve ser utilizado como passatempo em sala de aula, mas como uma forma do professor “responsabilizar-se pelo pensar”. Os alunos estão normalmente distantes da atividade de pensar constitutiva da filosofia. Com efeito, se as aulas de filosofia acontecem como história da filosofia enquanto uma “atividade exterior ao pensamento”, o filosofar não acontece, e, assim, a filosofia não aparece no horizonte existencial dos alunos. O cinema deve ser um possibilitar a experiência do espanto grego no estudante, fazendo-o “ver o que antes não via ou não via direito”. Em contraposição a tantas propostas metodológicas, pedagógicas, didáticas no ensino de filosofia, como dominação do pensamento calculador, escutamos a per-versão dessa proposta através do pensamento meditante que exige e forja um outro tipo de educador: “Quem está do lado de fora da experiência de constituição do filosofar ou da experiência constituidora da criação, acredita que tais educadores não educam para nada. Pois, afinal de contas, o seu ponto de partida está fincado na disponibilidade do mercado. A escola deveria se tornar em uma grande empresa e atender às necessidades mercadológicas. [...] Porém, é isso propriamente educar?”.

O quarto e último bloco traz, num primeiro momento, uma reflexão sobre a universidade e, num segundo momento, uma discussão sobre um aspecto específico da formação em filosofia na Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Em *O ensino de filosofia e a ideia de uma universidade: de Newman a Macintyre*, décimo quarto artigo do dossiê, o professor Alberto Leopoldo Batista Neto (UERN) discute sobre a concepção de universidade em Alasdair MacIntyre, concepção “fortemente influenciada por aquela defendida

## EDITORIAL

por John Henry Newman no século XIX”. Afirma ainda que tal concepção “se relaciona intimamente” em MacIntyre e em Newman, com a uma “compreensão sobre a filosofia”. Assim, a partir de tal concepção, segundo Alberto Leopoldo, seria “possível refletir sistematicamente sobre a questão do ensino de filosofia, tanto no interior da vida universitária quanto nas relações desta última com a sociedade e a cultura em geral, inclusive com um foco particular sobre a realidade brasileira”.

No segundo artigo desse quarto e último bloco, o Prof. Maximiliano Durán (UBA/UERJ/FAPERJ) escreve sobre *La escritura académica en la formación de profesores de filosofía* (décimo quinto artigo do dossiê) a partir da formação ofertada na Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires para a carreira de filosofia (ensino ou pesquisa), coloca duas questões a serem investigadas. Questiona, em primeiro lugar, se é possível escrever filosoficamente um artigo acadêmico e, em segundo lugar, se é possível ensinar a escrever um artigo filosófico. Para responder a essas questões divide o texto em três partes: o que se entende por investigação filosófica; possibilidades de escrever filosoficamente artigos em revistas especializadas e, por fim, sobre a possibilidade de intervir didaticamente nessa escritura filosófica.

### **Nota sobre a Resenha:**

Alex de Mesquita Marinho, lotado na Secretaria Estadual de Educação do Piauí, afirma que a *Filosofia: ensinar e aprender* de Sônia Campaner (2012) “abre e reascende discussões sobre o ensino de filosofia, sobretudo no nível médio brasileiro”. A importância da obra estaria no fato de que discutir sobre o ensino da filosofia “é tarefa salutar se pretendemos alcançar um ensino de filosofia que não se prenda a fórmulas ou diretrizes, que por sua vez, podem desviar da atitude filosófica o ensinar e o aprender”. Além disso, o autor lembra que “a atitude da autora ao abordar a questão da importância da filosofia como disciplina pode conduzir o docente a repensar sua prática”, pois quando o professor de filosofia se questiona sobre “o status da filosofia”, daí “podem surgir reflexões tais como: até onde a prática filosófica ocorre de fato na sala de aula?” ou “Qual o lugar da Filosofia e do filósofo, no currículo escolar e na sociedade?” (CAMPANER, 2012, p. 37)”. Um dos limites da obra de Campaner estaria, segundo o autor da resenha, no fato de não mencionar “nenhuma forma de avaliação”.

***Prof. Dr. José Teixeira Neto (UERN/Campus Caicó)***  
***Editor***

**QUANDO MILITÂNCIA SIGNIFICA DEFENDER A ESCOLA E A DOCÊNCIA**

[WHEN MILITANCY MEANS TO DEFEND THE SCHOOL AND THE TEACHING]

**Elisete Medianeira Tomazetti**<https://orcid.org/0000-0002-4979-7415>[elisetem2@gmail.com](mailto:elisetem2@gmail.com)

*Possui Licenciatura Plena em Filosofia pela Universidade Federal de Santa Maria (1985), mestrado em Filosofia pela Universidade Federal de Santa Maria (1991) e doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (2000). Atualmente é professora Titular da Universidade Federal de Santa Maria, Departamento de Metodologia do Ensino. Atua no Curso de Filosofia/UFESM nas disciplinas de Didática da Filosofia, Pesquisa para o Ensino de Filosofia e Estágio Curricular Supervisionado. Líder do Grupo de Pesquisa/CNPQ FILJEM (Filosofia, Cultura e Educação). Coordenadora do LEAF - Laboratório de Ensino e Aprendizagem de Filosofia, do Curso de Filosofia/UFESM. É professora do Programa de Pós-Graduação em Educação, na Linha de Pesquisa Práticas Escolares e Políticas Públicas, investigando e orientando nos seguintes temas: ensino de filosofia, educação e juventude, ensino médio. Coordenou o Programa de Pós-Graduação em Educação da UFESM nos anos de 2010 e 2011 e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID/Filosofia/UFESM no período de 2010 a 2015. Bolsista Produtividade CNPQ.*

DOI: <https://doi.org/10.25244/uf.v12i1.7>

Recebido em: 23 de julho de 2019. Aprovado em: 24/07/2019

Caicó, ano 12, n. 1, 2019, p. 15-26, ISSN 1984 - 5561  
Dossiê Introdução à Filosofia e Filosofia do Ensino de Filosofia



DOI: <https://doi.org/10.25244/uf.v12i1.7>

## Quando militância significa defender a escola e a docência

TOMAZETTI, Elisete Medianeira

**Resumo:** Este texto nasceu tendo como referência o cenário político e cultural brasileiro, que é sombrio e desafiador em muitos âmbitos, mas em especial na educação. Seu objetivo é colocar em evidência o valor da escola e da docência e fazer a sua defesa. Tem o caráter de um ensaio militante, pois afirma a educação escolar como potência para o novo, para a superação, para o pensamento. Assume a escola e a docência como uma causa a ser defendida daqueles que representam o mercado, os fundamentalismos assustadores e que afirmam as tecnologias digitais como salvadoras. Reconhece a importância das críticas feitas, ao longo da história, à escola e à docência, sem tomá-las como a única verdade a ser proferida. Ao tratar da docência toma como referência a docência em filosofia e aborda aspectos da formação inicial e do ensino da filosofia nas escolas de ensino médio. Por fim, explicita que defender a escola é reconhecer o evento pedagógico como a possibilidade para que crianças e jovens pensem sobre coisas, ideias, situações, fenômenos e, assim, adquiram condições de fazerem seus próprios começos.

**Palavras-chave:** Escola. Docência. Ensino de Filosofia. Militância.

**Abstract:** This article was born having as reference the Brazilian political and cultural scenario, which is dark and challenging in many scopes, but especially in the education context. Our object is to put in evidence the value of the school and the teaching; making their defense. This article takes the militant essay character, because affirm the scholar education as potency for the new, for the overcoming and for the thinking. It assumes the school and the teaching as a cause to be defended from those who represent the market, the scary fundamentalisms and from the ones who affirm the digital technologies as saviors. We recognize the importance of the critics made, throughout the history, to the school and the teaching, without turning them into the only truth to be proffered. When referring to teaching, the authors take as reference the philosophy teaching and focus on aspects of the initial formation and the philosophy teaching in high schools. Finally, we explicit that to defend the school it is to recognize the pedagogical event as a possibility for the children and young adults to think about contents, ideas, situations, phenomena and, therefore, acquire conditions to make their own beginnings.

**Keywords:** School. Teaching. Philosophy Teaching. Militancy.

## Quando militância significa defender a escola e a docência

TOMAZETTI, Elisete Medianeira

### INTRODUÇÃO

Este texto é um ensaio sobre escola, sobre docência e sobre ensino da filosofia<sup>1</sup>. Seu sentido é afirmativo e militante. Nesses tempos sombrios de fragilização das ciências humanas, da filosofia e do conhecimento em geral, considero urgente a defesa da escola e daquele e daquela que nela ensina, o professor e a professora. Meu percurso reflexivo toma como referência primeira o livro *Em defesa da escola*, de Jan Masschelein e Maarten Simons (2015). Trago alguns de seus argumentos no intuito de reafirmar a escola como um lugar privilegiado para ensinar e aprender.

Como um ensaio militante, afirma a educação escolar como potência para o novo, para a superação, para o pensamento. Assume a escola e a docência como causa a ser defendida daqueles que representam o mercado, os fundamentalismos assustadores e que afirmam as tecnologias digitais (da informação e da comunicação) como salvadoras. Isso não significa, porém, romantizar a escola e a docência; esquecer suas fraquezas, suas injustiças, arquivar as críticas necessárias já feitas e amplamente conhecidas e, por fim, assumir uma postura iluminista ingênua.

Desenvolvo minhas reflexões em dois momentos. No primeiro apresento alguns argumentos de defesa da escola no mundo contemporâneo, o qual tem sido embalado pelo canto sedutor de uma sociedade da aprendizagem, cujo discurso diz que todos podem aprender em diferentes tempos e espaços, pela mediação das tecnologias digitais. Na contramão desse discurso, dou à escola e ao ensino uma centralidade da qual emerge um outro sentido do ato pedagógico, que pode ainda ser potente em nosso tempo. O segundo ponto diz respeito à docência, ao ato de ensinar, de uma forma geral, mas logo encaminho a reflexão para o ensino da filosofia na escola básica. Indico três possibilidades para o tratamento do tema: a formação inicial, nos cursos de licenciatura; os desafios de ensinar filosofia para jovens e, por fim, o exercício da docência como um ato de amor e cuidado. Cada uma dessas frentes de análise é explorada de forma breve, considerando os limites desta escrita, mas me detenho um pouco mais a pensar sobre a relação que se dá entre aquele/a que ensina e a filosofia. Relação que pode ter no amor pelo assunto a sua definição maior. O ensino da filosofia ultrapassaria, então, o necessário domínio conceitual e histórico. A afirmação da experiência filosófica, como tarefa na escola básica, pode ser sustentada, em grande medida, na relação que o/a professor/a estabelece com a filosofia. Esse é o argumento que ao final apresento e problematizo, não deixando de considerar as precárias condições da educação escolar e do frágil reconhecimento, em nosso país, daqueles que nela ensinam.

### POR QUE É PRECISO DEFENDER A ESCOLA?

Quando o tema da discussão é escola e docência no Brasil, é quase inevitável iniciarmos nossa narrativa pela apresentação de seus problemas e de suas carências. As críticas produzidas, em justa medida, por pesquisadores do campo educacional situam a

---

<sup>1</sup> Este texto, em versão ampliada, foi inicialmente apresentado na VIII Semana de Filosofia e VI Jornada de Ensino de Filosofia de Caicó – Escola, Docência e Políticas Públicas: o saber, a militância, o fazer escolar, em abril de 2019.

DOI: <https://doi.org/10.25244/uf.v12i1.7>**Quando militância significa defender a escola e a docência**

TOMAZETTI, Elisete Medianeira

escola, a docência e o ensino em um cenário de pauperização, de fragilização e de acusações, que encaminham para a ideia da permanente crise da escola e da permanente necessidade de que nela ocorram mudanças.

Como consequência, o que podemos perceber é certo apagamento e silenciamento da importância e do valor da escola, que em contrapartida dá visibilidade à sociedade da informação e da aprendizagem<sup>2</sup>. Fazendo um outro movimento, recoloco as perguntas sobre o valor da escola; sobre o que faz a escola ser escola; ou, na expressão de Masschelein e Simons (2015), “o que é o escolar?”. Embora seja reconhecida como importante a centralidade que as “acusações, demandas e posições” sobre a escola têm adquirido no discurso educacional, ao mesmo tempo nos parece que estas têm servido para confirmar sua quase obsolescência na sociedade contemporânea. Na mesma linha de pensamento, adquire centralidade a defesa da autoaprendizagem, das mídias digitais e dos ambientes de aprendizagem. Comungamos, por conseguinte, como Inés Dussel a percepção de que “a crítica antiescolar é conduzida tanto por lideranças destacadas quanto por seus seguidores. [...] a escola é [apresentada como] esterilizante, deformadora, nefasta [...] a escola mata a criatividade. [...] é uma instituição autoritária”. (DUSSEL, 2018, p. 87). O que pensamos é, pois, que não se trata de desconsiderar tais análises, mas de colocar em evidência a defesa da escola e da docência. É esta tarefa que nos colocamos, tendo como guia Jan Masschelein e Maarten Simons, (2015), especialmente em nosso cenário brasileiro atual, que tem sido pródigo em ataques à escola, ao conhecimento, aos professores e às professoras.

Uma primeira observação sobre a escola - ela acolhe os novos e dá a eles a possibilidade de constituir seus começos; é a condição da natalidade: “a essência da educação é a natalidade, o fato de que seres humanos *nascem* para o mundo” (ARENDDT, 1992, p. 223). Nascimento dos indivíduos para o mundo da ação, ou seja, para o mundo dos assuntos humanos. A escola é o lugar onde as gerações novas, em contato com a geração mais velha, os adultos professores, transforma as coisas do mundo em matéria a ser estudada, em algo comum. A escola oferece à sociedade a oportunidade para sua renovação; esta é tarefa dos novos que nela chegam. Por isso, ensinar e aprender, em uma sala de aula, com um professor, com uma professora, pode ter o sentido de “abrir futuros como capacidades de agir e falar”. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2015, p. 48). Abertura possível porque as crianças e jovens são transformados em estudantes/alunos e considerados como capazes de aprender.

Ao defenderem a escola, Masschelein e Simons (2015) nos convidam a considerar o princípio da igualdade de inteligências, ou do “todos são capazes de...”, independente de suas histórias de vida e de seu capital cultural. Concebem a escola como *skholé*: tempo livre, discussão, estudo, classe, lugar de ensino; como o lugar possível para a experiência de pensar; suspendem a ideia de que a escola deve ser sempre pensada como instituição que atende a objetivos externos a ela, ou seja, objetivos produzidos pelo campo da economia e da política. Os autores não recusam tais relações entre a escola e a sociedade, mas buscam pensá-la desde seu interior, ou daquilo que denominam de *pedagógico*, daquilo que “está em jogo na aprendizagem escolar” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2015, p. 42). Ao mesmo tempo tecem uma crítica aos estudos no âmbito da Filosofia da Educação que, ao molde dos estudos das

<sup>2</sup> A expressão “sociedade da aprendizagem” tem se tornado cada vez mais presente em nossas referências ao mundo da escola e da educação. Na sociedade contemporânea o conhecimento tornou-se um recurso econômico vital e, por isso, cabe aos indivíduos continuarem aprendendo ao longo da vida e não apenas nos espaços historicamente organizados para tal, como a escola. “Vivemos uma era em que a hierarquia dos modelos tradicionais de conceber o conhecimento são substituídos pela horizontalidade, em que todos são agentes do processo e, portanto, todos têm vez e voz no sistema de auto-formação.” (COUTINHO; LISBÔA, 2011, p. 12).

DOI: <https://doi.org/10.25244/uf.v12i1.7>

## Quando militância significa defender a escola e a docência

TOMAZETTI, Elisete Medianeira

Ciências da Educação, acabam por considerar, estritamente, a escola como uma instituição atravessada por objetivos e finalidades externas. Muitas pesquisas de Filosofia da Educação, em diferentes aspectos sustentam a necessidade e a inevitabilidade da mudança dos indivíduos, que se daria pela aprendizagem possibilitada pelo ensino escolar. Tais mudanças seriam de ordem ética, social e política, conforme o objetivo postulado pelos filósofos. Desta maneira, os filósofos da educação concebem a educação escolar como um processo que gera mudanças nos sujeitos; se fixam, então, mais nos resultados da aprendizagem, desconsiderando a aprendizagem ou, como dizem, sobre “o que está em jogo na aprendizagem escolar” (MASSSCHELEIN; SIMONS, 2015, p. 42); sobre a relação entre aquele/a que ensina algo às/aos estudantes.

Masschelein e Simons fazem um outro movimento de pensamento; tomam a aprendizagem como algo específico e próprio da escola, que necessita ser pensado “em si mesmo”. Eles propõem uma suspensão destas leituras filosóficas e sociológicas sobre a escola e sobre o escolar. Como diz Inés Dussel, (2018, p. 51), eles se dispõem a “desenvolver uma voz pedagógica (interna) ou dar uma voz à mudança pedagógica”. Nas palavras dos próprios autores: “Nossa perspectiva pedagógica parte de um ponto de partida algo inusitado; ele quer dar voz à experiência do estar-no-meio ao focalizar o sempiterno arranjo artificial chamado escola que faz essa experiência possível” (MASSSCHELEIN; SIMONS, 2015, p. 53).

Por isso, o que ocorre na escola, quando professor e alunos estão na sala de aula, é da ordem do pedagógico; tem uma forma pedagógica; envolve pessoas e coisas; se refere a um “modo de lidar com, prestar atenção a, tomar conta de algo” (MASSSCHELEIN; SIMONS, 2015, p. 54). Ali ocorre uma exposição para algo fora; um ato de apresentar e expor o mundo. Esta “exposição”, dizem os autores, pode ser pensada:

na forte experiência de alguém que aprende a nadar estando na condição de não ser capaz (completamente) ainda de nadar, e que contudo não está mais constantemente procurando um lugar, um chão seguro sob os seus pés. É uma condição ou experiência ‘intermediária’ ou ‘no meio’, ou seja, a condição na qual alguém deixou o seu lar seguro, o seu mundo da vida ou a sua casa, e tudo é (ainda) possível quando confrontado com o mundo lá fora. Ademais, nossa tese é de que essa condição de exposição é o que é habilitado ou preparado por meio de formas pedagógicas específicas, sempre artificiais. É o que está em jogo na aprendizagem ‘escolar’, o que merece ter uma voz e precisa ter uma língua pedagógica (MASSSCHELEIN; SIMONS, 2015, p. 55-56).

Essa é a aprendizagem/experiência escolar que os autores se propõem a defender e assegurar. Em nosso ponto de vista uma defesa urgente, diante do discurso vigente na sociedade brasileira: as crianças e jovens estariam aprendendo mais e melhor fora da escola, em outros espaços, com outras tecnologias; as crianças e jovens deveriam aprender no espaço da casa, da família<sup>3</sup>. Mais ainda, esse discurso nos captura para a sociedade da aprendizagem;

<sup>3</sup> O governo brasileiro encaminhou um projeto de lei sobre educação domiciliar, que deverá ser analisado pelo Congresso Nacional. Este projeto foi elaborado pelo deputado Eduardo Bolsonaro (PSC-SP) em 2015 e autoriza o ensino domiciliar na educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio para os menores de dezoito anos. Altera as indicações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/1996) e do Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/1990).

DOI: <https://doi.org/10.25244/uf.v12i1.7>

## Quando militância significa defender a escola e a docência

TOMAZETTI, Elisete Medianeira

para o aprendizado constante e ininterrupto ao longo de nossas vidas; por isso a escola não seria mais o local privilegiado para aprendermos. Embora os autores não desconheçam a presença e a importância das tecnologias digitais na vida contemporânea, eles entendem que cabe aos/as professores e professoras encontrar formas de transformá-las em tecnologia escolar, para que componham a forma pedagógica da escola. Essas tecnologias forçam a reinvenção da escola. No entanto, tal reinvenção não poderá abrir mão de seu objetivo central fornecer tempo livre para a aprendizagem, para o estudo e para a prática - para o pensamento.

A defesa da escola nos exige, então, pensar sobre o que é o *escolar*; sobre o que é isso que nela ocorre (deveria ocorrer), que coloca os indivíduos em outros mundos, dissolve destinos e oferece condições para que pensem sobre si mesmos e sobre o mundo que habitam. A aprendizagem escolar se daria, pois, pela suspensão e pela profanação. Suspensão que “significa (temporariamente) tornar algo inoperante ou, em outras palavras, tirá-lo da produção, liberando-o, retirando-o de seu contexto normal” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2015, p. 32), de seu uso privado, tornando-o público e comum. Profanação, por sua vez, diz de algo que se tornou público, acessível a todos, que é desligado de seu uso habitual, não mais sagrado ou ocupado por um significado específico. Profanar é expropriar algo de seu sentido e uso considerado, “natural” e oferecê-lo a todos como objeto de estudo na sala de aula, na escola. “É pela educação que o legado público das realizações históricas se transforma para cada criança num legado que é seu, que lhe pertence por direito e que por meio da educação pode vir a lhe pertencer de fato” (CARVALHO, 2017, p. 8). É a educação escolar que imprime a cada existência individual a potencialidade de pertencimento a uma comunidade histórica e cultural, ou seja, a um mundo comum (CARVALHO, 2017).

### A DOCÊNCIA NA ESCOLA

Após fazer uma defesa da escola nas páginas acima, é momento de pensar sobre a docência, e em especial sobre a docência em filosofia. Esse é um tema que poderia ser abordado de diferentes modos:

1. A formação inicial, no curso de licenciatura: como é essa formação? Que currículo é colocado em ação?
2. As condições da docência hoje na escola básica; os desafios e dificuldades de ensinar filosofia para jovens.
3. O exercício da docência, o ato de ensinar alguém que é “leigo” em filosofia. A aula como o encontro com a filosofia.

Sobre a formação inicial dos professores e das professoras de filosofia considero que temos certo acúmulo de produções acadêmicas. Avançamos nos últimos anos no Brasil com pesquisas de mestrado e doutorado e outros estudos e assim temos constituído um acervo importante. No entanto, muito ainda precisa ser feito, mas alguns desafios persistem e podem ser indicados pelas questões que apresento: como se forma um professor, uma professora em um curso de licenciatura em Filosofia? Como colocar em funcionamento um currículo que contemple a formação nos conteúdos da Filosofia e nos conteúdos do campo pedagógico? Como se pensa a relação do curso de Filosofia com a escola básica, a denominada relação teoria-prática?

DOI: <https://doi.org/10.25244/uf.v12i1.7>

## Quando militância significa defender a escola e a docência

TOMAZETTI, Elisete Medianeira

Também, não podemos esquecer que ainda circulam discursos, em muitos cursos de Filosofia, que enunciam menosprezo à docência; dizem do/a professor/a como mero/a transmissor/a de um saber acumulado, enaltecem a pesquisa e descrevem o filósofo como o legítimo criador de filosofia, mesmo que tal produção seja, quase sempre, da ordem da repetição e do comentário. Ester Heuser, em seu belo e incisivo artigo “Muros do estágio e da formação de professores de filosofia” (2010), apresenta um detalhado quadro de preconceitos em relação à docência de filosofia na escola básica. Também Guillermo Obiols, no livro *Introdução ao ensino de filosofia*, (2002), nos recorda que tais preconceitos não são novos, mas acompanham a história da filosofia. Recupera, por exemplo, o desprezo de Abelardo, no século XII, pelo ato de ensinar filosofia, que foi por ele assumido como forma de escapar da pobreza. “A intolerável pobreza foi o que nesta ocasião me levou ao regime escolar. Arar a terra não podia e mendigar me envergonhava. Assim, que incapaz de trabalhar com as mãos, me senti levado a me servir de minha língua, voltando ao ofício que conhecia”. Em um tempo não tão longínquo, Etienne Gilson alertava a todo aquele que se considerava “um verdadeiro grande filósofo - o ensino é uma moléstia ou, pelo menos, um mal menor” (OBIOLS, 2002, p. 89-90).

Outra ideia que ainda sustenta certas práticas curriculares nos cursos de filosofia é esta: para ensinar filosofia o que importa é saber filosofia, pois a filosofia tem sua própria didática. Haveria um caráter intrinsecamente didático da filosofia: Sócrates e Hegel não ensinaram sem ter passado por aulas de didática? No entanto, como lembra Lídia Maria Rodrigo, acompanhada de Michel Tozzi, “Sócrates não dialogava com um grupo-classe; Hegel falava a estudantes motivados [...] Kant afirmava que suas obras não estavam ‘ao alcance do leitor comum’”. (TOZZI apud RODRIGO, 2009, p. 31).

O segundo modo para abordar o tema coloca em evidência os desafios e as dificuldades da docência em filosofia. Nesse caso é preciso lembrar que ao longo das últimas décadas, no Brasil, alguns estudos têm procurado mostrar a necessidade de um olhar sensível para a geração dos jovens alunos que chega ao ensino médio. A questão da “massificação e democratização” da escola tem forçado os pesquisadores a problematizar as metodologias de ensino, em função dos novos modos de subjetivação juvenil, que são resultantes dos processos culturais contemporâneos. Em seu livro, *Redes ou Paredes: escola em tempos de dispersão* (2012), Paula Sibília destaca a constituição de uma “subjetividade informacional ou midiática” (2012, p. 75). Esta, por sua vez, sofreria de um processo de desencaixe em relação à escola, a seus tempos, espaços e às suas formas de ensinar. Se o dispositivo pedagógico “se edificava em torno do saber e do conhecimento, [contemporaneamente] a matéria-prima do discurso midiático é a informação e, a partir dela, a opinião. Nossa época demanda mais velocidade que consistência [...] e nesse ritmo a opinião é mais funcional que o pensamento.” (2012, p. 115). A escola, esta maquinaria criada na modernidade, estaria hoje, abrigando outros corpos e outras subjetividades, que constantemente indagam pelo seu sentido e sua necessidade, em contextos de acesso à pluralidade de informações cada vez mais rápidas e disponíveis na palma da mão.

Em 1993 Jean François Lyotard já antecipava este tipo de diagnóstico acerca da sociedade e da cultura; apresentava uma análise das condições do ensino da filosofia na França, em seu célebre texto *Mensagem a propósito do curso filosófico*.

O declínio dos ideais modernos acrescenta à persistência da instituição escolar republicana, que com eles se sustentava, esse

DOI: <https://doi.org/10.25244/uf.v12i1.7>

## Quando militância significa defender a escola e a docência

TOMAZETTI, Elisete Medianeira

efeito de atirar para o curso filosófico espíritos que lá não entram. A sua resistência parece invencível, precisamente porque não tem por onde se lhe pegue. Falam o idioma que lhes ensinou e ensina o mundo, e o mundo fala velocidade, gozo, narcisismo, competitividade, sucesso, realização. O mundo fala sob a regra da troca econômica, generalizada sob todos os aspectos da vida, incluindo as afeições e os prazeres. Esse idioma é completamente diferente do idioma do curso filosófico, é-lhe incomensurável. Não há juiz para decidir este diferendo. O aluno e o professor são vítimas um do outro. A dialética ou a dialógica não pode ocorrer entre eles, apenas a agonística (LYOTARD, 1993, p. 125).

Embora Lyotard não se refira, nesse excerto, especificamente aos processos de subjetivação dos jovens, conduzida pelas tecnologias de informação e comunicação, elas apareciam inseridas em um conjunto maior de mudanças de caráter social, econômico e cultural. Este cenário foi nomeado por Lyotard, de pós-modernidade. O ensino da filosofia, nesses termos, demandaria, para o filósofo, um grande esforço dos professores para que o idioma filosófico pudesse ser aprendido pelos jovens, imersos que estavam no idioma da sociedade da época. Tal esforço estaria mais próximo do fracasso do que do sucesso. A didática do professor para ensinar filosofia deveria ser substituída por uma auto didática; os próprios estudantes deveriam estar dispostos a se colocar na disciplina do pensamento. Lyotard anunciava, naquele momento, as dificuldades que foram se acumulando, ao longo das décadas seguintes, no ensino da filosofia e que hoje têm ficado cada vez mais evidentes.

Com a constatação e a análise dos novos processos de subjetivação dos jovens estudantes tem adquirido visibilidade o discurso que diz da necessidade de outras práticas de ensino e de aprendizagem da filosofia na escola básica. Cada vez mais somos advertidos que o indivíduo necessita “estar permanentemente excitado e já se tornou incapaz de silêncio [e que] a velocidade e o que ela provoca, a falta de silêncio e de memória, são também inimigas mortais da experiência” (LARROSA, 2002, p. 22); acrescento – da experiência filosófica. Especialmente nas produções do campo do ensino da filosofia esta problemática vem sendo abordada há algum tempo. Destaco abaixo alguns excertos que têm nos forçado a pensar sobre os desafios do ensino da filosofia na escola básica, no cenário contemporâneo.

O espaço do pensamento foi substituído por um espaço comum da mídia, produtor de usuários dóceis e espectadores passivos. É preciso notar que essas condições e condicionamentos socioculturais atuais produzem indivíduos paradoxais. Por um lado, são apresentados como indivíduos plenamente autônomos, capazes, por excelência de saber escolher. [...] A intervenção esforçada do pensamento carece da frescura do discurso publicitário ou da vertiginosa imagem do vídeo-clipe. A filosofia não é sedutora em nossos tempos (CERLETTI; KOHAN, 1999, p. 45-46).

O efeito deste entorno ‘cultural’ sobre o ensino de filosofia é também importante uma vez que esta requer uma certa base de cultura geral e certas capacidades linguísticas e de abstração, que nestas condições tendem a ser substituídas por um pensamento concreto e imediatista e uma linguagem empobrecida, com as quais

DOI: <https://doi.org/10.25244/uf.v12i1.7>

## Quando militância significa defender a escola e a docência

TOMAZETTI, Elisete Medianeira

é muito difícil abordar problemas metateóricos ou abstrair os fundamentos e os princípios. (NÁVIA, 2004, p. 76).

Vivemos em nossas salas de aula um aspecto dessa aceleração de que nos fala Lipovetsky. Onde está o tempo para a leitura, o tempo para a meditação, para a reflexão? Tudo são fluxos cada vez mais acelerados, o padrão das edições aceleradas das imagens que vemos em canais como a MTV e nos programas para adolescentes, como se a vida fosse um eterno videoclipe, uma sucessão de zapping nervosos no controle remoto. Tudo é fruição imediata, sem tempo para o pensamento organizado. (GALLO, 2012, p. 23).

O cenário que proponho avaliar pode ser examinado a partir de duas perspectivas de tensão que espelham crises em dois paradigmas. O primeiro, em que se aponta a crise que abala um dos sustentáculos da educação: o registro verbal; e o segundo, em que se desenha o novo sujeito da educação. Relações entre imagem, espaço/tempo e pensamento (crise do paradigma da cultura letrada versus paradigma da cultura imagética). O novo indivíduo exteriorizado (crise do paradigma da interioridade versus paradigma da exterioridade, a corpolatria). (XAVIER, 2004, p. 134).

Se atentarmos para as datas de publicação dos referidos livros, percebemos que já em 1999 este tema era colocado em pauta por Alejandro Cerletti e Walter Kohan. Nos anos seguintes seguiu presente nas discussões sobre ensino da filosofia como um diagnóstico importante. No entanto, penso que precisamos avançar além do diagnóstico e realizarmos estudos e pesquisas, de caráter empírico, nas escolas, com os estudantes. Esta é uma tarefa que nos cabe assumir atualmente.

Por fim, me refiro a um terceiro modo de pensar a docência em filosofia na escola básica, seguindo minha proposta neste texto. Este caminho diz do ensino, propriamente da filosofia e da relação que com ela estabelece o/a professor/a e os/as alunos/as.

Quando nos perguntamos sobre a tarefa do professor na escola e na sala de aula, quais são as primeiras respostas que são dadas? É um especialista em uma área de conhecimento, em uma disciplina, cuja tarefa é ensinar a quem não sabe. Sua tarefa é, pois, o ensino. Ou em outras palavras, o/a professor/a é aquele/a que tem domínio conceitual e tem habilidades nos métodos para ensiná-la. No entanto, há algo mais a considerar na tarefa de ser docente: amor e cuidado. Vejamos:

Um professor é alguém que ama seu tema ou matéria, que se preocupa com ela e presta atenção a ela. Ao lado do amor pelo assunto, e talvez por causa disso, também ensina por amor ao aluno. Como um amador, o professor não é apenas versado sobre algo, também se preocupa e está ativamente envolvido nesse algo. Não só é conhecedor de matemática (filosofia), mas apaixonado pelo assunto, inspirado por seu trabalho e pelo material. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2015, p. 77).

DOI: <https://doi.org/10.25244/uf.v12i1.7>

## Quando militância significa defender a escola e a docência

TOMAZETTI, Elisete Medianeira

O amor pelo assunto, pela filosofia, é mais que domínio de conhecimentos. Implica uma forma de se relacionar e de se envolver com o assunto, que se evidenciará no momento do ensino. Conhecer filosofia e por ela ter amor são duas dimensões importantes da constituição do professor e da professora, entretanto esta última pouco lembrada em nossos textos acadêmicos.

Alejandro Cerletti, em seu livro, *Ensino de filosofia como problema filosófico* (2009), trata deste tema ao defender que a aula de filosofia, em seu sentido de experiência filosófica, de filosofar, depende da relação que o professor tem com a filosofia. Esta relação implica um “vínculo de amor como aspiração ou desejo de saber, mais que ao domínio de um saber determinado” (2009, p. 18). O domínio do saber é deslocado; não assume centralidade quando se trata de pensar o seu ensino. Para Cerletti, é esse vínculo amoroso, o desejo do professor pelo saber filosofia que definirá os rumos da aula, que “poderá situar-se na filosofia ou desenvolver-se sobre a filosofia” (2009). Quando a aula aspira a “situar-se na filosofia” podemos dizer que há ali um professor que manifesta, transborda seu envolvimento com a matéria; demonstra seu exercício filosófico, que pode constituir-se como um gatilho para tocar e implicar seus/suas alunos/as com a filosofia/filosofar. Como afirmam Masschelein e Simons, o professor amateur “é uma pessoa que está presente no que faz e na forma como demonstra quem ela é e o que representa através de suas palavras e ações. [...] Ele personifica sua matéria de uma determinada maneira e tem presença na sala de aula”. (2015, p. 78). O professor (de filosofia) não ensina o “amor pelo assunto” (2015, p. 81), pois não se ensina ninguém a amar a sabedoria, como escreve Cerletti (2009, p. 37-38). O amor, assim como o desejo diz “do irreduzível de cada um, por que diz respeito àquilo que cada um completará à sua maneira”. Entretanto, a presença do/a professor/a permanece importante. Cabe a ele/a planejar sua aula, buscar materiais didáticos e organizar a turma de modo que fique atenta ao que ali acontece. Em outras palavras, chamar a turma para o *presente do indicativo*; criar condições para o estudo, para a prática da escrita, da leitura, da análise. Trata-se, então, de disciplina - é ela que abre a possibilidade da emergência do pensamento. “É com base em técnicas escolares e disciplina escolar que o interesse e a atenção são possíveis e que as ações do professor amoroso podem ser vistas em termos de igualdade” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2015, p. 82). Todos nós, professores e professoras, sabemos da importância de provocar atenção e interesse de nossos/as alunos/as. Este tem sido um dos grandes desafios no âmbito de nossas práticas docentes, como dos estudos e pesquisas no campo da didática da filosofia.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar este texto espero que a palavra militância em seu título e em suas palavras iniciais tenha adquirido sentido; tenha sido razoavelmente justificada. Procurei argumentar, tomada pelos acontecimentos políticos de nosso momento brasileiro, que cabe a nós, professores/as e pesquisadores/as do campo da educação e do ensino da filosofia, a defesa da escola e da docência. E para isso foi preciso discorrer sobre o evento que ocorre na escola entre professor/a, matéria e estudantes. Busquei explicitar que este evento (pedagógico) é da ordem do pensamento, ou melhor, diz da possibilidade de crianças e jovens pensarem sobre coisas, ideias, situações, fenômenos; refere-se à possibilidade de serem apresentadas a uma pluralidade de mundos e, então, terem condições de iniciarem seus próprios começos.

DOI: <https://doi.org/10.25244/uf.v12i1.7>

## Quando militância significa defender a escola e a docência

TOMAZETTI, Elisete Medianeira

Atribuir este sentido à escola é colocar em visibilidade o seu sentido ético e político – escola como o lugar de abertura para novos e desconhecidos mundos; como o lugar da pergunta genuína e do espanto, ou seja, como o lugar do pensamento. E não o lugar em que apenas se cumpre aquilo que o mercado, o Estado e a política demandam como seus objetivos. Ser militante pela escola é perguntar sobre esses objetivos e reafirmar, nos pequenos movimentos de sala de aula e de nossas práticas discursivas, o valor e o sentido daquilo que se ensina; daquilo que, como professores e professoras, colocamos sobre a nossa mesa de professor/a.

### REFERÊNCIAS

- ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 1992.
- CERLETTI, Alejandro. **Ensino de filosofia como problema filosófico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- CERLETTI, Alejandro; KOHAN, Walter. **A filosofia no ensino médio: caminhos para pensar seu sentido**. Brasília: Editora da UnB, 1999.
- DUSSEL, Inés. Sobre a precariedade da escola. In: LARROSA, Jorge. (org.). **Elogio da Escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.
- COUTINHO, Clara; LISBÔA, Clara. Sociedade da informação, do conhecimento e da aprendizagem: desafios para a educação no século XXI. **Revista de Educação**, Lisboa, vol. XVIII, n° 1, 2011.
- GALLO, Silvio. **Metodologia do ensino de filosofia: uma didática para o ensino de filosofia**. Campinas: Papirus, 2012.
- HEUSER, Ester. Maria Dreher. Os muros do estágio e da formação de professores de filosofia. **Revista Saberes**, Natal, v. 2, n.5, ago. 2010.
- CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. **Educação, uma herança sem testamento: diálogos com o pensamento de Hannah Arendt**. São Paulo: Perspectiva/ FAPESP, 2017.
- LARROSA, Jorge. **Esperando não se sabe o quê: sobre o ofício de professor**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.
- LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução de João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**. Jan/Fev/Mar/Abr 2002 N° 19.
- LYOTARD, Jean François. Mensagem à propósito do curso filosófico. In: LYOTARD, Jean François. **O pós-moderno explicado às crianças**. 2. Ed. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

DOI: <https://doi.org/10.25244/uf.v12i1.7>

## Quando militância significa defender a escola e a docência

TOMAZETTI, Elisete Medianeira

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola**: uma questão pública. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

NÁVIA, Ricardo. Ensino médio de filosofia nas presentes condições culturais e sociais de nossos países. *In*: KOHAN, Walter (org.). **Filosofia**: caminhos para seu ensino. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

OBIOLS, Guillermo. **Uma introdução ao ensino da filosofia**. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2002.

RODRIGO, Lúcia Maria. **Filosofia em sala de aula**: teoria e prática para o ensino médio. Rio de Janeiro: Autores Associados, 2009.

SIBÍLIA, Paula. **Redes ou Paredes**: a escola em tempos de dispersão. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

XAVIER, Ingrid Müller. Filosofia em tempos de adrenalina. *In*: KOHAN, Walter (org.). **Filosofia**: caminhos para seu ensino. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

## A DOCÊNCIA COMO QUESTÃO FILOSÓFICA: ENTRE O ESQUECIMENTO DE SI E A PARRESIA

[TEACHING AS A PHILOSOPHICAL MATTER: BETWEEN THE  
FORGETFULNESS OF THE SELF AND THE PARRESIA]

**Flávio Carvalho**

*flavio.carvalho@ufcg.edu.br*

*Curso de graduação, mestrado e doutorado na Universidade Federal de Pernambuco. Trabalha na Universidade Federal de Campina Grande, onde ministra aulas, realiza orientações de Iniciação Científica, de Monografias e Dissertações, respectivamente, no curso de Graduação em Filosofia e no Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO), no qual é professor permanente e, atualmente, trabalha como coordenador. Ele atua na liderança do Grupo de Pesquisa Hermenêutica Filosófica em Michel Foucault (UFCG/CNPq) e do Grupo de Pesquisa Educação e Ensino de Filosofia (UFCG/CNPq). Ele é membro do Núcleo Estruturante do GT Filosofar e Ensinar a Filosofar da ANPOF. Suas investigações e publicações se dedicam à Filosofia Contemporânea Francesa (Castoriadis, Foucault e Deleuze) e ao Ensino de Filosofia (Filosofia do Ensino de Filosofia e Formação de Professores).*

DOI: <https://doi.org/10.25244/uf.v12i1.23>

Recebido em: 23 de julho de 2019. Aprovado em: 24/07/2019

Caicó, ano 12, n. 1, 2019, p. 27-43, ISSN 1984 - 5561  
Dossiê Introdução à Filosofia e Filosofia do Ensino de Filosofia



**A docência como questão filosófica: entre o esquecimento de si e a parresia**

CARVALHO, Flávio

**Resumo:** O primeiro objetivo deste artigo diz respeito ao tratamento da docência a partir de um ponto de vista filosófico. O segundo objetivo pretende construir um arcabouço teórico para a *Pedagogia do Esquecimento*, cuja discussão faz parte de um projeto de investigação específico e mais amplo realizado pelo autor do artigo. Por fim, o texto visa desenvolver o questionamento de certo recorte da situação educacional e política vivida pelas brasileiras e pelos brasileiros nos últimos anos. Sendo assim, a partir das questões levantadas pelo autor e do diálogo oportunizado com o pensamento filosófico de Michel Foucault, resgatando a vivência política e de educador de Sócrates, também propondo o que aqui será chamado de *Didática Psicagógica* como modo de resistência política, este artigo pretende oportunizar que as leitoras e os leitores possam se reconhecer e se imiscuir na discussão, tornando o texto algo de si próprio, usando-o como ferramenta para pensar a si, suas ideias e práticas enquanto intelectual, profissional e cidadã(ão). Cuidar de si é já um ato de resistência.

**Palavras-chave:** Ensino de filosofia. Pedagogia do esquecimento. Processos de subjetivação. Cuidado de si. Parresia.

**Abstract:** The first aim of this paper concerns the treatment of teaching from a philosophical point of view. The second one intends to build a theoretical framework for the Pedagogy of Forgetfulness, whose discussion composes a specific research carried out by the same author. Finally, paper aims to develop issues about some clipping of the educational and political situation which Brazilians live in recent years. Therefore, this paper aims to provide opportunities to the readers can recognize themselves in the discussion from the matters specified by the author and through the dialogue with the philosophical thought of Michel Foucault, by rescuing Socrates' political and educational experiences, by proposing the Psychagogical Didactics as a mode of political resistance also. We ask readers to take this discussion as their own, by using it as a tool to think about themselves, their ideas and practices in their intellectual, professional and citizenship experiences. Care of the self is already an act of resistance.

**Keywords:** Teaching of philosophy. Pedagogy of forgetfulness. Process of subjectivation. Case of the self.

## A docência como questão filosófica: entre o esquecimento de si e a parresia CARVALHO, Flávio

### CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O texto que se segue<sup>1</sup> teve sua concepção nas encruzilhadas de caminhos que construímos no desenvolvimento de investigações acerca do Ensino de Filosofia, de modo específico, sobre a *formação de docentes para o ensino do componente curricular Filosofia*, e de investigações acerca do período ético do pensamento do filósofo Michel Foucault, de modo específico sobre o *conceito de parresia* a partir dos três últimos cursos que ele ministrou no *Collège de France*, entre os anos de 1982 a 1984. Notadamente, neste artigo a ênfase de nossa discussão recairá no último deles intitulado “A Coragem da Verdade”.

A aparição do presente texto teve ocasião em abril de 2019 durante a VIII Semana de Filosofia e da VI Jornada de Ensino de Filosofia de Caicó – VI JENFIC, eventos idealizados e realizados sob a coordenação das(os) docentes da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, no campus da cidade de Caicó, para as(os) quais dirijo meus cumprimentos por este trabalho intelectual, filosófico, educacional e político, que vimos se concretizar nas várias atividades agendadas para o período de realização dos eventos. Convém, à guisa de menção e agradecimento, citar as atuações dos Prof. Dr. José Teixeira Neto, coordenador do núcleo UERN do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO) e do Prof. Dr. Galileu Galilei Souza, coordenador do Curso de Graduação em Filosofia; ainda mencionamos e agradecemos à Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Reilta Dantas Cirino e ao Prof. Dr. Marcos de Camargo Von Zuben, igualmente investigadores do Ensino de Filosofia e docentes permanentes do PPG PROF-FILO núcleo UERN. Em vista de não me demorar nesta seção do texto, reitero igualmente meu cumprimento às(aos) docentes e discentes da UERN, cuja motivação e dedicação levaram à êxito os supracitados eventos.

Merece destaque o fato que a realização destes eventos representa tanto uma ousadia quanto uma declaração de amor. Ousadia – quase insurgência política – posto que se há alguns setores governamentais brasileiros, alguns discursos institucionais, alguns indivíduos e grupos que estão trabalhando em vista de silenciar e *ensinar a esquecer* da potência criativa da Escola, da Universidade e da Educação Filosófica, há igualmente diversas comunidades de intelectuais como esta sediada na UERN, composta por estas mulheres e estes homens sertanejas(os), que convocam a comunidade acadêmica e escolar para um antigo e sempre renovado exercício intelectual e político, nos convidam, ou melhor, nos *convocam a filosofar*. Trata-se igualmente de exercício de ousadia uma vez que os subsídios e apoios financeiros, que por dever constitucional deveriam vir do Estado para a educação em todos os seus níveis, estão cada vez mais minguados. E nós, através da mídia e dos depoimentos pessoais, temos acompanhado como o estado do Rio Grande do Norte, entre as unidades federativas do Brasil, tem enfrentado dificuldades diversas. Acrescentamos ainda que a promoção destes eventos acadêmicos é exercício de amor, posto que, não obstante o fato de que não há “ganho financeiro” ou “de fama” em promover um evento com todo o trabalho que ele comporta, não obstante o esforço dispensado para tal empreitada e o consequente cansaço acumulado por estas e estes colegas desta Instituição de Ensino Superior pública e de qualidade, vimos dia a dia as atividades se iniciarem e terminarem com o brilho nos olhos de quem ama o que faz, que ama ensinar tanto quanto ama filosofar, que pretende, a meu ver, com sua doação corporal

---

<sup>1</sup> Este texto, em versão ampliada, foi inicialmente apresentado na VIII Semana de Filosofia e VI Jornada de Ensino de Filosofia de Caicó – Escola, Docência e Políticas Públicas: o saber, a militância, o fazer escolar, em abril de 2019 na UERN, Campus Caicó.

## A docência como questão filosófica: entre o esquecimento de si e a parresia

CARVALHO, Flávio

e intelectual, financeira inclusive, posto que eventualmente se paga para que algumas ações estruturantes dos eventos aconteçam, não obstante tudo isso elas e eles resistem filosófica e politicamente enquanto houver presente, oferecendo à comunidade acadêmica, por meio dos eventos, diversas experiências filosóficas, educacionais políticas muito preciosas.

O texto que apresentamos a partir de agora contém motivações análogas às expostas acima, na medida em que pretende ser um texto de reflexão filosófica e política, na medida em que pretende dialogar, prioritariamente com docentes em formação e com formadoras(es) de futuras(os) professoras(es), porém, também conversar com investigadoras(es), estudantes, cidadãs e cidadãos de todos os setores da sociedade, na medida em que se ocupa com o cuidado, com o exercício de cuidar de si, tendo em vista a construção de uma postura autônoma tanto individual quanto coletivamente. Cumpre-nos esclarecer ainda que o texto se desenvolve em dois movimentos principais: no primeiro trataremos de discutir o *Esquecimento*, problematizando a *função* a ele atribuída tradicionalmente e considerando a possibilidade de abordá-lo como *faculdade da construção de conhecimento e de saberes*. Nesta discussão questionaremos a *função de controle político* que o exercício de esquecer pode assumir e manifestar por meio de saberes e discursos instituídos. No primeiro movimento introduziremos questões em torno à construção de um arcabouço conceitual para o Esquecimento, e no segundo movimento dedicaremos à *elaboração de uma encruzilhada*, uma conexão rizomática, entre os caminhos da Filosofia, da Educação e da Política, ocupando-nos com o pensamento de Michel Foucault. O nosso texto não tem a pretensão de oferecer um “antídoto” ao exercício biopolítico do poder que constrói o Esquecimento, tampouco intenciona ofertar uma conceitualização sobre o Esquecimento, uma vez que este texto se constitui como um exercício filosófico introdutório, ele representa apenas um movimento de um projeto de investigação mais amplo e que aqui está desenvolvendo seus primeiros momentos. Por fim, cumpre-nos informar que o texto que ora apresentamos é escrito sob a forma de um ensaio filosófico, por meio do qual o autor se ocupa com problemas oriundos de sua própria prática como filósofo, educador e cidadão, e desse modo se dedica a pensar filosoficamente a rede de saberes e poderes existentes nas experiências profissionais, sociais e políticas vivenciadas pelo autor. O resultado, este texto, manifesta em certa medida, portanto, uma escrita de si.

### CENAS DA VIDA, EXERCÍCIOS DE ESQUECER.

**CENA 1:** Filme “A Papisa Joana” (lançado em 2009, produção alemã, cujo diretor é Sönke Wortmann e cuja atriz principal é Johana Wokalek). Nos derradeiros minutos do filme, alguém manuseia o *Liber Pontificalis*, livro no qual se registravam a vida e as obras de todos os papas, ele é descosido, algumas páginas são subtraídas, e em seguida é recosido. As páginas retiradas narram a vida e as obras de um papa que reinou entre 872 e 882, se trataria de João VIII, *Iohannes Anglicus*, nome encontrado em alguns documentos históricos considerados marginais pela historiografia oficial (e hegemônica), ou afirmado de outro modo, se trataria da narrativa da vida e obras da Papisa Joana. A despeito do caráter ficcional que recai sobre este filme, a despeito do fato que a primeira menção a esta papisa somente é feita no século XIII, não obstante ainda a situação que alguns historiadores têm se ocupado com a investigação da existência possível desta figura feminina no comando máximo da Igreja Católica Ocidental, o fato que queremos colocar em ênfase é a imagem das mãos que manipulam o documento, que subtraem informações e utilizando a *metodologia*

**A docência como questão filosófica: entre o esquecimento de si e a parresia**

CARVALHO, Flávio

*do esquecimento*, assim estas mãos instituem uma nova história que será ensinada. O itinerário, então, se constitui pelas ações de subtrair, esquecer, instituir, ensinar.

**CENA 2:** Um professor de Filosofia em uma universidade pública federal na cidade de Campina Grande, nato pernambucano, mas de afeto paraibano, ministra sua aula no componente curricular Laboratório de Ensino de Filosofia. Pede a um estudante que leia um trecho dos Parâmetros Curriculares Nacionais, texto de 1999, e orienta a todas(os) presentes na aula que façam o exercício de se buscarem, enquanto estudantes e futuras(os) professoras(es) de Filosofia, no texto que será lido. O fragmento do texto trata das Ciências Humanas e sua relação com a inspiração positivista a partir do século XIX. O texto<sup>2</sup>, em linhas gerais, informa a postura e a atividade assumidas, mediante a influência do Positivismo, por cada componente curricular ou pelos outros conhecimentos, conforme a nomenclatura utilizada no referido documento. O texto trata da História, da Sociologia, da Ciência Política, do Direito, da Economia, da Psicologia, da Antropologia e da Geografia. Terminada a leitura, nenhum dos presentes percebe que não foi mencionada a área epistêmica e disciplinar a qual elas(es) se dedicam. Não obstante o fato de que o documento mantém um espaço dedicado às competências e habilidades da Filosofia. Como observado, as diversas áreas epistêmicas e disciplinares (ou não) das Ciências Humanas com suas implicações na vida individual e/ou coletiva são mencionadas, o que não ocorre no que diz respeito à Filosofia.

Notificamos, entretanto, que há duas menções que podem gerar certa inquietação: a primeira que registra o caráter perigoso da Filosofia durante o histórico Regime Ditatorial vivido no Brasil (que, nos dias atuais, também tem sido objeto de metodologias do esquecimento), perigo que implicou em seu exílio dos currículos escolares. O texto não indica qual o tipo de periculosidade que a Filosofia comporta, afirmando apenas de modo genérico: “O estudo da Filosofia, fundamental na formação dos jovens, mas incômodo pelas questões que suscita, foi relegado ao exílio” (BRASIL, 1999, p. 7); a segunda menção afirma: “Em um mundo globalizado, em que culturas e processos políticos e econômicos parecem fugir ao controle e ao alcance, a construção de identidades solidamente alicerçadas em conhecimentos originados nas Ciências Humanas e na Filosofia constitui condição imprescindível ao prosseguimento da vida social. (BRASIL, 1999, p. 13<sup>3</sup>).

<sup>2</sup> “Assim, incorporando as determinações que as fizeram se desenvolver como ciências autônomas, a História cumpriu a tarefa de construir uma identidade e uma memória coletivas, a fim de glorificar e legitimar os feitos dos Estados nacionais; a Sociologia traçou estratégias para ordenar e reordenar as novas relações sociais; a Ciência Política ocupou-se do poder, de como constituir-lo e regrá-lo; o Direito encarregou-se de construir um aparato legal e processos jurídicos para a conservação ou renovação da ordem social; a Economia voltou-se para a otimização e o controle da produção e das trocas de bens; a Psicologia procurou compreender e amenizar o impacto das transformações sobre os comportamentos humanos; a Antropologia, em sua vertente etnográfica, lançou-se à descrição dos povos ‘exóticos’, que a expansão econômica e política das grandes potências capitalistas necessitava submeter; e a Geografia serviu para mapear as potencialidades dos territórios nacionais ou daqueles a serem conquistados, além de exaltar as riquezas de cada ‘solo pátrio’”. (BRASIL, 1999, p. 6).

<sup>3</sup> Menção análoga se encontra na p. 12 do mesmo documento: “Por sua natureza própria, as Ciências Humanas e a Filosofia constituem um campo privilegiado para a discussão dessas questões. Mas, não se deve perder de vista que a cidadania não deve ser encarada, no Ensino Médio, apenas como um conceito abstrato, mas como uma vivência que perpassa todos os aspectos da vida em sociedade. Daí, que a preparação para o exercício da cidadania não se esgota no aprendizado de conhecimentos de História, Sociologia, Política ou Filosofia. Antes, está presente nos usos sociais das diferentes linguagens e na compreensão e apropriação dos significados e resultados dos conhecimentos de natureza científica.”.

**A docência como questão filosófica: entre o esquecimento de si e a parresia**

CARVALHO, Flávio

Diante do exposto, as questões que colocamos arguem acerca da justificativa epistêmica de manter cindidas Ciências Humanas e Filosofia; tratar-se-ia de instituir um discurso utilitário no qual a Filosofia figuraria como absorta das situações sociais e políticas? Outra questão: não figurar na lista de saberes, não ter sua identidade e aplicação mencionadas, pode oportunizar o esquecimento do lugar e da função da Filosofia na vida efetiva das pessoas? Lapso do autor, problema editorial, ato falho ou apenas uma mera (talvez até naturalizada) ausência que contribui com o esquecimento do estatuto e do papel da Filosofia. Note-se que se repete o itinerário subtrair, esquecer, instituir, ensinar.

**CENA 3:** No Diário Oficial da União no dia 11 de abril de 2019 publica-se o Decreto 9759 em cuja ementa se lê: Extingue e estabelece diretrizes regras e limitações para colegiados da administração pública federal. O texto é longo, merece bastante atenção em sua análise, entretanto, devido ao aspecto de delimitação das páginas do presente artigo, colocaremos em destaque apenas o disposto no artigo 2º (BRASIL, 2019):

Art. 2º Para os fins do disposto neste Decreto, inclui-se no conceito de colegiado: I - conselhos; II - comitês; III - comissões; IV - grupos; V - juntas; VI - equipes; VII - mesas; VIII - fóruns; IX - salas; e X - qualquer outra denominação dada ao colegiado.

Parágrafo único. Não se incluem no conceito de colegiado de que trata o caput: I - as diretorias colegiadas de autarquias e fundações; II - as comissões de sindicância e de processo disciplinar; e III - as comissões de licitação.

Não entraremos em qualquer análise além daquela que se dirige e se aplica para o ponto de vista da reflexão que estamos desenvolvendo neste artigo. Assim sendo, questionamos: qual o dano efetivo que a participação de membros da sociedade civil – os quais compunham diversos destes colegiados – pode causar à administração pública federal? Qual o problema que a discussão ampla e a oitiva a diferentes posicionamentos políticos, ideológicos e visões de mundo pode causar à administração pública federal? A democracia, ainda que representativa, não se assenta na abertura e, sobretudo, no acesso de diferentes discursos para discutirem, deliberarem e encaminharem procedimentos em vista do bem da coletividade? Corremos o risco de esquecer que a democracia supõe a isegoria, a qual *mutatis mutandis* diz respeito ao direito de manifestação de todas e de todos na discussão democrática, ainda que seja pela via representativa. Por fim, questionamos em que medida o itinerário subtrair, esquecer, instituir, ensinar se repete no exercício de elaboração deste documento?

Estas três cenas nos convidam a pensar, de modo filosófico, sobre as nossas vidas individuais e coletivas, porém, de modo mais específico nos provocam a pensar como docentes, que somos e que estamos nos formando continuamente. Por ora, temos um itinerário (subtrair, esquecer, instituir, ensinar) repetitivo para pensar. Além disso, a partir deste momento do nosso texto, introduzimos mais uma questão: pode o esquecimento ser uma faculdade do ser humano? Convém explicar que no presente texto não temos interesse de fazer qualquer espécie de excuro pela História da Filosofia em vista de identificar discussões filosóficas sobre a memória, tampouco sobre o que aqui chamamos de *Faculdade do Esquecimento* – isto que não será encontrado.

Pretendemos nós mesmos colocar o problema filosófico do Esquecimento! O fato é que o discurso aqui construído comporta maior teor de colocação de problemas do que

**A docência como questão filosófica: entre o esquecimento de si e a parresia**

CARVALHO, Flávio

de divulgação de assertivas. Filosofar é um exercício cujo eã está na formulação de problemas e na construção de conceitos, atividades estas que de modo introdutório o fazemos neste texto. Neste sentido, quando perguntamos sobre a possibilidade do esquecimento ser uma faculdade do ser humano, queremos provocar a nossa comunidade de investigação filosófica a pensar sobre *o estatuto epistemológico e político do Esquecimento, qual o seu lugar e função na construção dos conhecimentos, na constituição dos sujeitos, na elaboração dos discursos e na articulação das ações políticas.*

Convidamos a(o) leitora(or) para que, inicialmente, pense conosco sobre a memória, que tradicionalmente é reconhecida como uma Faculdade do Conhecimento, como uma das potências que exercitamos como indivíduos pensantes.

Por meio da memória elaboramos *nossos saberes*, acumulamos, selecionamos, relacionamos, dispomos todas as informações que conseguimos manter relação. Por meio da memória identificamos, distinguimos e selecionamos os seres, as situações e as ações. Pensemos, agora, que a construção de conhecimento depende da capacidade de memorizar, de reter informações e que a construção de conhecimento depende igualmente da capacidade de esquecer, de não reter informações. Graças ao esquecimento podemos desfazer e refazer conexões argumentativas, podemos desprezar elementos que não contribuem para a construção do saber ou que atrapalhariam a consecução da conclusão desejada. Penso, então, que o Esquecimento não é uma falha da capacidade de memorizar, o que eventualmente, também pode acontecer, quando o “esquecer-se de” ocorre em condições patológicas específicas. Mas, o Esquecimento de que tratamos aqui se manifesta em diversas *práticas elaboradas intencionalmente* para remover certas informações na construção dos conhecimentos.

Por meio da memória, construímos a *nossa história* como sujeitos social-históricos. Por meio do esquecimento, construímos a nossa história como sujeitos social-históricos. O que parece ser uma mera repetição, na verdade provoca-nos a pensar, como o esquecimento nos constitui como sujeito social-histórico? Uma primeira ponderação está no fato de que a pergunta coloca esta construção como sendo uma *atividade nossa, coletiva*. O que eventualmente leva ao esquecimento de que a construção da minha história depende radicalmente de mim. Uma segunda ponderação está no fato de que esta construção pode ser realizada por meio de *reiteradas práticas* de Esquecimento de circunstâncias, de condições, de ideias singulares, as quais podem não se adequar ao padrão dos sujeitos desejados para aquela sociedade na qual nasci, cresci e morrerei, se é que já não morri enquanto sujeito singular.

Por meio da memória *nossos discursos* são elaborados, ganham consistência, razoabilidade e aceitabilidade. Quando listamos as premissas constituintes de uma argumentação, ostensivamente indicamos aquelas que reiteram nosso objetivo, isto é, informam e, eventualmente, modificam ou convencem o discurso do interlocutor, seja ele um indivíduo, seja um saber ou ainda uma instituição. Porém, o que fazer quando existem *premissas outras* (oriundas de *indivíduos outros, saberes outros* ou *instituições outras*), premissas muitas vezes construídas na marginalidade da epistemologia, da educação e da política hegemônicas, premissas que comportam a potência de abalar ou destruir a argumentação hegemônica vigente? *Acionar práticas* de Esquecimento destas premissas pode ser uma atividade viável em curto e em longo prazos, posto que algumas premissas precisam passar por procedimentos de esquecimento durante apenas alguns dias, outras precisam de décadas, talvez séculos, de procedimentos dismemônicos.

**A docência como questão filosófica: entre o esquecimento de si e a parresia**

CARVALHO, Flávio

Por meio do esquecimento podemos elaborar e acionar *nossas práticas políticas* de controle seja no âmbito da educação seja no da política. A história pregressa e recente de diversas sociedades nos fornece muitas ocorrências de como o uso da capacidade de esquecer assegurou a manutenção de líderes, Estados e orientações políticas. A análise da construção dos mitos políticos (personagens ou ideias), se os submetemos a uma visão crítica acurada, pode revelar diversas práticas de Esquecimento que sustentam vários destes nomes e ideias até os nossos dias atuais *do mito*. A instituição de práticas e de tabus sociais, se igualmente os submetemos à análise crítica, podem nos mostrar quantos anos e décadas de *exercícios de Esquecimento* foram necessárias para que tal prática ou tabu construísse o seu *status*. Perguntamos agora à(o) leitora(or): qual procedimento de Esquecimento está em funcionamento neste momento, na escrita deste texto, na tua formação como sujeito histórico-social, na tua atuação como intelectual – filósofa(o) ou qualquer outra formação – e como profissional – da docência ou de outra qualquer atuação? O que as instituições, discursos e indivíduos que constituem a vida política no Brasil oferecem diariamente de práticas de Esquecimento? Do que tu te esqueces neste momento? Por que te esqueces disto e não daquilo? Pensa agora na tua própria experiência de Esquecimento!

A(o) leitora(or) atenta(o) deve ter observado que esta última seção do artigo não foi iniciada pelo trato com a Memória, provavelmente, asseverou: – o autor desta vez não iniciou este parágrafo, como o fez nos anteriores, tratando da memória. Porém, provavelmente, houve leitora(or) que nada percebeu... Pois bem, aqui está um exemplo de *intenção de Esquecimento*, premeditado, estrategicamente colocado pelo autor, exatamente no parágrafo que trata da relação entre vida política e Esquecimento. Fizemos deste modo em vista de, primeiramente, mostrar como a adoção de práticas de Esquecimento pode acontecer de modo sutil, bastando uma simples inversão na ordem dos argumentos (e no caso em tela a subtração do elemento Memória) e, em segundo lugar, mostrar como as práticas de Esquecimento podem ser operadas mesmo quando estamos buscando tratar filosoficamente de uma questão, durante um debate, durante uma exposição oral, situações em que pode se supor não haver lugar para o Esquecimento, entendido como *uma prática de construção e instituição* de discurso, de processos de subjetivação ou de ação política.

Como a(o) leitora(or) pôde constatar, nós não sabemos e não pretendemos afirmar *o que é* o Esquecimento. Quando grafamos o vocábulo com inicial maiúscula não temos a intenção de torná-lo algo substancializado, na medida em que ele funciona segundo modos e movimentos diversos e diferentes; com o uso gráfico da letra inicial maiúscula apenas queremos enfatizar sua diferença em relação ao *esquecimento como patologia de ordem fisiológica*. Se quisermos falar em patologia para o Esquecimento que tratamos aqui, esta será uma patologia de ordem política. Não ofereceremos um a definição, nossa metodologia investigativa se ocupa com a *observação e análise crítica de práticas sociais*, nas quais reconhecemos a intencionalidade de utilizar o Esquecimento em vista de alcançar determinado fim, nas quais identificamos estratégias discursivas e não-discursivas que colimam práticas de subtrair, de esquecer, de instituir, de ensinar seja ideias seja posturas, seja ainda ações. Neste sentido, reconhecemos uma espécie de *Pedagogia do Esquecimento*, que cria estratégias e procedimentos de utilização da nossa potência de Esquecimento em vista de construir conhecimentos, constituir ou formar sujeitos, elaborar discursos e articular ações políticas.

No seguimento, propomos, então, analisarmos de modo sumário algumas situações vivenciadas no âmbito da educação, provocando a(o) leitora(or) ao exercício de pensar quais práticas de Esquecimento tais situações manifestam e o que se pretende instituir, e também pensar como temos vivido a relação entre educação e política em nosso país,

**A docência como questão filosófica: entre o esquecimento de si e a parresia**

CARVALHO, Flávio

pensar a origem (a heterogeneidade) de tais ideias, discursos e práticas, questões com as quais nós, filósofas e filósofos e docentes de Filosofia, mas também todas(os) as(os) intelectuais e profissionais, precisamos nos ocupar em vista de pensar estas práticas de Esquecimento, quais seus impactos em curto e em longo prazos em nossas histórias individuais e coletivas e, principalmente, pensarmos rotas de fuga, itinerários de resistência política possíveis.

Cada dia e cada vez de modo ostensivo, a educação é tomada como meio para a ampliação e aperfeiçoamento de mão de obra qualificada para o mercado de trabalho. Desde os relatórios do Banco Mundial até os discursos de governantes em todas as esferas da administração pública vemos a defesa interesseira quanto ao técnico e tecnológico. O problema, entretanto, não está na defesa e implantação destas modalidades de ensino, a situação mais grave está na limitação e mesmo eliminação da educação humanista e social que se pretende acoplar aos ditos projetos de reforma da educação brasileira. O modelo de educação implantado pelas últimas reformas<sup>4</sup> institui o favorecimento da formação de pessoal para o mundo do trabalho, colocando em segundo plano (em último plano, ou em plano algum) os estudos “menos úteis” para esta demanda do capitalismo financeiro. A revogação da Lei 11684/2008, a subtração da obrigatoriedade dos componentes curriculares Filosofia e Sociologia do currículo do Ensino Médio reiteram o que estamos expondo e exemplificam parte do movimento que chamamos de *Pedagogia do Esquecimento*, pois ao limitar o campo de estudos dos jovens àquilo que será “útil” para sua atuação como profissional, leia-se rentável para o mercado mediante a venda de sua força de trabalho. Nestas condições sua atenção cognitiva é desfocada e seu investimento intelectual é deslocado da sua própria formação enquanto cidadão atuante e trabalhador politizado.

Como corolário da influência das tendências neoliberais, que reificam pessoas e relações sociais, que fomentam a individualização egoísta, observamos a construção de ideias e discursos que apregoam a desideologização da educação. Trata-se, notadamente, de um amontoado de falas inseguras e infundadas que sequer compreende a noção de ideologia, que sequer conhece a história da educação e suas vinculações com a vida social e política das sociedades. Todavia, o mais grave não está na inépcia conceitual (talvez intencional) com que se usa o termo ideologia (sendo o conceito de ideologia plural por constituição), também não está na afirmação de que a escola não é lugar para práticas políticas e ideológicas (sendo a escola o primeiro ambiente público em que vivenciamos nossa vida política e contato com as diversas e diferentes ideologias, teorias e práticas sociais), ainda também não está na incitação à vigilância, censura e perseguição a professoras e professores em seu ambiente de trabalho, não está, por fim, também na proposta de substituição do Patrono da Educação Brasileira, o Professor Paulo Freire. Tudo isto é grave, mas não se equipara ao prejuízo que tais práticas de Esquecimento causam na vivência das(os) jovens estudantes, no esvaziamento da vivência política no ambiente escolar. Tantas subtrações colimam uma proposta de educação apolítica, cujas consequências se manifestam na elaboração de currículos, de documentos, de discursos, cujo corolário será meramente a formação de profissionais para o mercado de trabalho e de cidadãos sujeitados. O que os discursos e as propostas supracitados querem fazer omitir (fazer esquecer) é que são discursos e propostas igualmente ideológicos. Pensar envolve ideologia.

Uma vez mais, como corolário das orientações neoliberais, que reificam pessoas e relações sociais, observamos a proliferação de discursos e práticas que atingem professoras

---

<sup>4</sup> Referência à lei n. 13415/2017 (Lei de Reforma do Ensino Médio) e à Base Nacional Comum Curricular.

**A docência como questão filosófica: entre o esquecimento de si e a parresia**

CARVALHO, Flávio

e professores em todos os níveis da educação brasileira. Trata-se de discursos e práticas que limitam a atividade docente ao cumprimento de currículos genéricos e descontextualizados, à obediência de normas trabalhistas orientadas pelo capitalismo financeiro e ao alcance de metas e estatísticas governamentais. Reiteramos que não reconhecemos nestas situações o dano mais grave na vida pessoal e profissional destas(es) trabalhadoras(es), a nosso ver, o dano mais grave está na depreciação, na desqualificação, na sujeição e na miserabilidade que tais situações infligem à vida profissional destas(es) cidadãs(ãos). A questão que precisamos pensar aqui diz respeito ao elemento que é promovido ao Esquecimento quando se admitem as situações supracitadas. Esta situação e sua respectiva análise nos remetem ao filósofo Nietzsche, que escreve uma série de conferências e as profere de janeiro a março de 1872 no *Akademisches Kunstmuseum* da Basileia. Sem entrar em detalhamentos conceituais destas conferências, nos remetemos diretamente ao momento em que ele trata dos professores que trabalham pelo pão<sup>5</sup>, e se submetem a depreciação dos seus saberes e de sua dignidade profissional. *Mutatis mutandis*, reconhecemos esta depreciação vigorando nos dias atuais, em que a baixa remuneração salarial e a transformação da educação em mercadoria obrigam professoras e professores a assumirem jornadas de trabalho excessivamente extensas, tornando sua atuação mecanicamente limitada aos conteúdos técnicos e úteis, e o mais nocivo, a nosso ver, fazendo-o esquecer de seu lugar e de sua função social e política na formação das(os) jovens cidadãos e cidadãs. Desta maneira, aquelas(es) que são objetos de práticas de Esquecimento terminam por atuarem também como sujeitos que ensinam, reproduzem, tais práticas nas suas outras relações.

As situações sociais e políticas que manifestam exercícios de Esquecimento podem se multiplicar de modo indeterminado. Aqui nos ocupamos em mencionar um número ínfimo vivenciado no âmbito da educação, porém, uma análise crítica pode ser realizada nos âmbitos das políticas pública de saúde e de segurança, nos processos de elaborações de leis e decretos pelos poderes Legislativo e Executivo, dos debates em torno às questões dos Direitos Humanos e da preservação ambiental, etc. Não faltam setores, personagens e discursos passíveis de questionamento quanto ao seu funcionamento enquanto mecanismos e dispositivos da *Pedagogia do Esquecimento*. Por ora, o nosso objetivo foi demonstrar alguns destes mecanismos, provocando a(o) leitora(or) a continuar este exercício filosófico em situações próprias de sua existência, em seus contextos de formação intelectual, profissional e como sujeito social-histórico.

**PEDAGOGIA DO ESQUECIMENTO E A PARRESIA SOCRÁTICA.**

Neste momento, colocamos a seguinte questão: o que podemos fazer para lidar com a *Pedagogia do Esquecimento* enquanto docentes de Filosofia – ou como cidadãs(ãos) e trabalhadoras(es) – seja nas práticas educativo-formativas da Licenciatura seja no chão-da-escola na Educação Básica? A resposta eu não a posso oferecer, porém, a partir de um diálogo com o pensamento filosófico de Foucault podemos repensar as práticas de Esquecimento e assim elaborarmos possíveis rotas de fugas, de práticas de resistência política.

Em vista deste movimento de diálogo, convido a(o) leitora(or) a me acompanhar no texto de uma aula que Foucault ministrou em 15 de fevereiro de 1984, no *Collège de*

<sup>5</sup> Veja-se Nietzsche (2012, p. 112 – 113), entre outras afirmações apresentadas no texto em tela.

**A docência como questão filosófica: entre o esquecimento de si e a parresia**

CARVALHO, Flávio

*France*, cuja ementa diz respeito à *parresia socrática* e ao *exercício do cuidado de si*. A aula se inicia com uma discussão sobre a condenação de Sócrates, seus últimos momentos com os seus queridos amigos e o seu testamento. Durante a aula Foucault trabalha com três textos de Platão, *A Apologia de Sócrates*, o *Fédon* e o *Crítion*. Afirma, inicialmente, Foucault: “Sócrates é aquele que tem a coragem de dizer a verdade que aceita se arriscar à morte para dizer a verdade, mas praticando a prova das almas no jogo da interrogação irônica.” (FOUCAULT, 2014, p. 63). Sócrates, como sabemos, recebe condenação à morte devido a sua atividade política singular, como indivíduo na sociedade grega. Ele nunca quis participar do jogo político ateniense e Platão nos dá testemunho desta opção. Foucault arguiu sua plateia acerca desta aparente contradição, por que alguém que sempre evitou participar da vida como político manteve-se de outra parte tão ativo politicamente? Porém, mantenhamos esta questão “na toca do esquilo” – usando suas palavras – e mais tarde voltaremos a ela.

Precisamos manter agora a atenção voltada para as seguintes considerações feitas por Foucault no que diz respeito às últimas palavras de Sócrates a seus amigos: “Meus adversários mentem, eu digo a verdade. Segundo diz Sócrates: meus adversários são hábeis em falar (*deinos legein*); já eu, diz ele, falo simplesmente, diretamente, sem habilidade e sem aparato.” (FOUCAULT, 2014, p. 64). O que caracteriza a fala de Sócrates é o falar franco, o falar a verdade, falar com autoridade. Sócrates não usa a retórica como técnica de convencimento, a intenção dele não é convencer o interlocutor, mas desencadear um movimento próprio e apropriado (contextualizado) de pensamento. Que o indivíduo mesmo se ocupe com seus pensamentos. Afirmamos que a fala de Sócrates é eivada de autoridade, porém, esta autoridade não é estatutária, não vem de função ocupada em instituição, tampouco resulta de delegação expedida pelo Estado. A fala franca e de autoridade de Sócrates resulta da coerência entre sua fala e sua vivência. Ele fala o que vive e vive o que e como fala. Neste sentido, quando Sócrates afirma que seus adversários mentem ao afirmar que ele é um hábil operador de discursos, vemos não apenas um movimento de negação de uma acusação, reconhecemos aí uma *afirmação de si mesmo*, a segurança e a autoridade de sua fala resultam de sua própria existência como indivíduo e como cidadão grego. Admitimos aqui um movimento de tensão entre discursos promotores de Esquecimento e um discurso de manutenção de si, resultante de alguém que cuida de si mesmo.

Porém, os inimigos do filósofo grego repetem muito suas acusações, e Foucault faz questão de colocar em evidência esta situação, retomando as palavras de Sócrates (FOUCAULT, 2014, p. 64):

Aliás, eles são tão hábeis em falar que gostariam de fazer crer que eu é que sou hábil em falar. [...] meus adversários é que mentem, meus adversários é que são hábeis em falar, mas são tão hábeis em falar que quase conseguem me fazer “esquecer o que sou”. Por causa deles (*hyp' auton*), quase perdi a memória de mim mesmo (*emautou epelathomen*).

Observem, leitoras e leitores, tampouco Sócrates escapou à *Pedagogia do Esquecimento!* Os acusadores de Sócrates, hábeis na construção retórica de argumentos, como era próprio à formação dos cidadãos gregos, exímios na arte de persuadir, convencer; tais indivíduos construíram uma rede de afirmações (discursos) sobre Sócrates, tão articulada, tão diuturna, que o próprio Sócrates admite que quase se esqueceu de quem ele era. A esta altura, quem

**A docência como questão filosófica: entre o esquecimento de si e a parresia**

CARVALHO, Flávio

lê este artigo provavelmente está perguntando o que fez com que Sócrates não caísse nesta trama, não esquecesse quem ele era. Mais uma vez, convido vocês a depositarem esta questão “na toca do esquilo” para onde retornaremos futuramente.

Acerca deste tenso movimento de ataque e também de resistência vivenciado por Sócrates, Foucault comenta (FOUCAULT, 2014, p. 64):

Gostaria simplesmente que vocês retivessem que a habilidade dos adversários, dos outros, em falar pode ir até o esquecimento de si. [...] Se a habilidade em falar provoca o esquecimento de si, pois bem, a simplicidade [do] falar, a palavra sem aparato ou sem ornamento, a palavra diretamente verdadeira, a palavra de *parresia* portanto nos levará à verdade de nós mesmos.

Todavia, a questão com a qual precisamos nós nos ocupar neste momento é: como a parresia socrática pode nos auxiliar no reconhecimento e principalmente na preservação da verdade sobre nós mesmos, sobre cada uma(um) de nós? Para tanto, proponho acompanharmos a exposição feita por Foucault sobre o movimento de busca de si mesmo realizado por Sócrates e ensinado como exercício na convivência com seus amigos e demais interlocutores. Entretanto, como assevera Foucault “Sócrates não se propõe um método que poderíamos chamar de interpretativo. Ele não procura decifrar o sentido que há por baixo, não procura adivinhar o que o deus disse.” (FOUCAULT, 2014, p. 70-71). Foucault coloca em evidência que “Ele [Sócrates] diz: tendo me sido transmitida a resposta à pergunta de Querefonte e eu não a compreendendo, me indagando ‘o que o deus pode ter querido dizer?’, [...] empreendi uma busca.” (FOUCAULT, 2014, p. 70).

Tomando como base a semântica da palavra *zētesis* (busca) que deriva do verbo *zetein*, que comporta igualmente o sentido de *verificar*, entendemos que esta busca implica em colocar sob questão, de arguir, de problematizar a fonte de onde emana o discurso, como explica (FOUCAULT, 2014, p. 71-72):

Não se trata de fazer uma exegese do que o deus teria querido dizer e que teria ocultado sob uma forma alegórica ou sob um discurso metade verídico, metade enganoso. A busca que Sócrates empreende é uma busca [que tem em vista] saber se o oráculo disse a verdade. Sócrates quer ter a prova do que disse o oráculo. Ele faz questão de submeter o oráculo a uma verificação. [...] Ele não vai interpretar o oráculo, mas discuti-lo, submetê-lo à discussão, [...] Sócrates vai empreender todo um giro, todo um percurso. [...] Busca e prova no jogo da verdade, é essa atitude de Sócrates em relação à profecia. É esse o primeiro momento da atitude socrática, da veridicção socrática e da missão que Sócrates recebeu de dizer a verdade.

O primeiro movimento da veridicção socrática, a busca, a verificação, a *zētesis*, diz respeito à ação de questionar a fonte de discursividades e não o seu produto, os discursos. Para nós resta importante ampliar esta compreensão, reconhecendo que a identificação das fontes dos discursos que produzimos ou que somos implicados precisa ser realizada, e que elas devem ser amplamente colocadas à prova, problematizadas, seja esta fonte a Natureza,

**A docência como questão filosófica: entre o esquecimento de si e a parresia**

CARVALHO, Flávio

Deus ou a Razão (a Ciência), seja o discurso da crença religiosa que praticamos, do partido político ao qual nos afiliamos, da orientação filosófica ou pedagógica que assumimos. Como docentes filósofas e filósofos, e todas e todos os demais cidadãos(aos) e trabalhadoras(es), precisamos manter a coerência de submeter todas as fontes de discursividades inclusive as nossas, ou melhor, mais ainda as nossas, ao crivo da problematização filosófica, do questionamento, da autocrítica, pois como diz o adágio popular “o pau que bate em Chico bate em Francisco”.

O segundo movimento da veridicção socrática se vincula a uma atividade introspectiva do indivíduo consigo mesmo, a *exétasis*, como explica Foucault:

[Em segundo lugar] essa maneira de verificar se o oráculo disse a verdade consiste em provar as almas, provar o que elas sabem e não sabem a propósito das coisas, do seu ofício, da sua atividade (quer se trate de um estadista, de um poeta ou de um artesão), mas também a propósito de si mesmas (o que elas sabem que sabem e que não sabem). E, enfim, trata-se nessa *exétasis*, não apenas de provar as almas no que elas sabem e não sabem a propósito das coisas e a propósito de si mesmas, mas também de confrontar essas almas com a alma de Sócrates.

Neste momento da nossa discussão, conseguimos reconhecer que a parresia socrática se desenvolve em princípio sob dois movimentos de *cuidado*, o *cuidado consigo*, mas também o *cuidado com os outros*, como explica Foucault:

Sócrates, [...], de cabo a rabo da sua existência, sempre se considerou uma espécie de soldado entre os cidadãos, tendo a cada instante de lutar, de se defender e de defendê-los. [...] Para incitá-los a cuidar, não da sua fortuna, não da sua reputação, não das suas honrarias e dos seus encargos, mas deles mesmos, isto é, da sua razão, da verdade e da sua alma (*phronesis*, *alétheia* e *psykhê*). Eles devem cuidar de si mesmos. Essa definição é capital.

A *epiméleia heautou*, o cuidado de si mesmo, constitutiva da prática de veridicção (exercício parresiástico) se movimenta em torno desta relação de cuidado consigo e com o outro. O mestre cuida do seu discípulo com o cuidado com que cuida de si, que não se trata de mera proteção, antes se trata de manter o discípulo em constante exercício de atenção consigo próprio e com a realidade em que vive. Ademais não se trata de um movimento circunscrito a um âmbito ou aspecto da existência individual ou coletiva em detrimento de outros. Dizendo de modo simples, não há como cuidar da alma (*psykhê*) sem que o movimento correspondente se deflagre e seja feito em relação à verdade (*alétheia*) e igualmente em relação à virtude (*phronesis*). Temos a confluência, o encontro na encruzilhada de três caminhos próprios e apropriados, a “*zétesis*, *exétasis* e *epiméleia*. *Zétesis* é o primeiro momento da veridicção socrática (a busca). *Exétasis* é o exame da alma, a confrontação da alma e a prova das almas. *Epiméleia* é o cuidado de si.” (FOUCAULT, 2014, p. 75). Reconhecemos nestes exercícios da parresia socrática, uma espécie de movimento de formação psicagógica, de formação do indivíduo de modo integral, como ser individual e coletivo, como ator e autor da história, na coerência entre discurso e ação. E a questão que encerra este momento de nossa discussão, que proporemos como

**A docência como questão filosófica: entre o esquecimento de si e a parresia**

CARVALHO, Flávio

exercício de pensar para as(os) leitoras(es) diz o seguinte: Há potência intelectual, educacional e política na vivência da prática parresiástica frente à *Pedagogia do Esquecimento*? Pensemos!

Dirijamos agora nossa atenção à “toca do esquilo”, onde estão guardadas duas questões, as quais certamente a(o) leitora(or) mantém a lembrança... ou não mais? (Mais uma vez, exercício de fazer pensar). Não obstante a confiança que temos que esta lembrança permaneceu durante toda a discussão que realizamos, à guisa de subsidiar sua continuidade convém reafirmar as questões: a primeira diz *por que alguém que sempre evitou participar da vida como político manteve-se de outra parte tão ativo politicamente?* E a segunda inquirere *o que fez com que Sócrates não caísse nesta trama, não esquecesse quem ele era?* O subsídio para pensarmos estas questões permanece sendo o diálogo com o pensamento foucaultiano, notadamente, em sua obra “A Coragem da Verdade”.

Foucault nos esclarece a partir de sua leitura do texto de Platão *A Apologia de Sócrates* (FOUCAULT, 2014, p. 69-70):

Evidentemente não, insisto, não é por medo da morte e para escapar desta que Sócrates renunciou à atividade política. E no entanto pode-se dizer: sim, é por causa desses perigos que ele se absteve, não por medo da morte, mas porque se tivesse se metido em política teria morrido, e tendo morrido não teria podido – é o que ele diz no texto – ser útil a si mesmo e aos atenienses. [...] E não porque morrer é um mal a ser evitado, mas porque, morrendo, Sócrates não teria podido fazer algo positivo. Não teria podido estabelecer, para os outros e para si mesmo, uma relação preciosa, útil e benéfica.

A atitude de Sócrates de se manter politicamente engajado, ainda que não institucionalmente vinculado ao governo político, nos provoca a pensar na formação de movimentos nucleares de resistência política, cuja ação de resistir se manifesta nas relações micropolíticas, nos ambientes e nos grupos marginais que coexistem nas sociedades. Tomando como experiência efetiva a situação educacional e política que vivemos no Brasil atualmente, nos questionamos sobre a necessidade de construirmos movimentos de contracondutas, nucleares, micropolíticos, cujos discursos e ações vão além da discordância, da desobediência ou da insubordinação. Os movimentos de contraconduta precisam ser propositivos, devem construir rotas de fuga, que elaborem *discursos outros*, que promovam *posturas outras*, que fomentem *ações outras*, e assim sejam oposição criativa à hegemonia dos outros discursos, das outras posturas, das outras ações. Sócrates escolheu o caminho da revolução nuclear, da autotransformação dos indivíduos, da autossuperação de si, de modo que cada indivíduo seja capaz de construir sua existência como uma obra de arte, de modo criativo e singular: “Sócrates cuida dos homens, mas não na forma política: ele quer cuidar deles para que eles aprendam a cuidar de si mesmos”. (FOUCAULT, 2014, p. 96). Seu testamento: cuidai de vós mesmos<sup>6</sup>!

Resta ainda a questão acerca de como Sócrates não sucumbiu à repetição das acusações de seus inimigos, aquelas que quase o fizeram se esquecer de quem ele era, aquelas que reconhecemos como um elemento e como estratégia potentes na consecução

<sup>6</sup> “E o que é que Sócrates diz sem cessar, que não é nada de novo e que é a última vontade que vai transmitir a seus filhos, seu círculo, seus amigos? ‘Cuidai de vós mesmos (hymôn autôn epimeloumenoi)’.” (FOUCAULT, 2014, p. 97).

**A docência como questão filosófica: entre o esquecimento de si e a parresia**

CARVALHO, Flávio

da *Pedagogia do Esquecimento*. Sócrates não caiu na trama de se esquecer de si mesmo porque na medida em que ele se dedicou ao cuidado dos outros, ele manteve o cuidado consigo mesmo, e à medida que cuidou de si foi capaz de cuidar dos outros. Como falamos anteriormente, a veridicção socrática não vinha de uma posição estatutária, institucional, mas de sua coerência entre o que ele vivia e o que ele falava. E como bom estrategista, a nosso ver, Sócrates reconheceu que a estrutura política de Atenas era implacável quanto à elitização e à exclusão, e por isso ele questionava se os discursos elaborados pelo grupo que governava visavam a satisfação de interesses individuais ou grupais em vez do bem da comunidade grega. Diante do exposto podemos reconhecer que o *Cuidado de Si*, que considerar como prática constitutiva de uma *Didática Psicagógica*, funciona como movimento de resistência à *Pedagogia do Esquecimento*.

Esta prática diuturna de cuidar de si mesmo foi reconhecida por Sócrates como motivo para agradecer ao deus Asclépio pela manutenção de sua saúde e por isso, adverte a um dos seus amigos que não se esqueça de oferecer um galo ao deus da saúde no panteão grego. Trata-se de uma longa história narrada em detalhes por Foucault naquela aula, auxiliado pela interpretação do filólogo Georges Dumezil, narrativa esta que sintetizarei com alguns fragmentos da exposição feita pelo filósofo (FOUCAULT, 2014, p. 92):

Podemos supor portanto que essa doença, para cuja cura se deve um galo a Asclépio, é aquela de que Críton foi curado quando, na discussão com Sócrates, pôde se livrar e se libertar [da] opinião de todos e qualquer um, dessa opinião capaz de corromper as almas, para, ao contrário, escolher, se fixar em e se decidir por uma opinião verdadeira fundada na relação de si mesmo com a verdade.

A exposição feita por Foucault acrescenta outra situação que testou Sócrates em sua coerência e em sua resistência às falsas opiniões, cuja explicação vem a seguir (FOUCAULT, 2014, p. 95):

É por isso que esse sacrifício<sup>7</sup>, que de certo modo poderia ter sido feito no mesmo instante em que Críton foi curado da sua doença, deve ser feito não apenas em nome de Críton, mas também de Sócrates, e só pode ser feito no último momento de Sócrates, no momento de morrer. Só pode ser o derradeiro gesto de Sócrates e sua derradeira recomendação pois precisamente, afinal de contas, só a sua coragem, só a relação de Sócrates consigo mesmo e com a verdade o impediu de ouvir essa opinião falsa<sup>8</sup> e se deixar seduzir por ela.

Além do elemento de destaque dado ao Cuidado de Si colocamos em evidência a seguinte questão: por que a dedicação do galo ao deus da saúde só é recomendada por Sócrates no momento derradeiro de sua existência. Entendemos que não se trata de falta de tempo hábil para esta oblação de gratidão. Vemos de outro modo, reconhecemos a oportunidade de pensarmos que a atividade de cuidar de si mesmo, de resistir às estratégias de Esquecimento, de construir a existência de modo criativo e singular não diz respeito a

<sup>7</sup> Sacrifício de um galo ao deus Asclépio.

<sup>8</sup> Conselho de Críton para que Sócrates fugisse à condenação de morte.

**A docência como questão filosófica: entre o esquecimento de si e a parresia**

CARVALHO, Flávio

uma condição da natureza humana – que de partida já é uma noção que deve ser submetida ao questionamento filosófico. Condição esta uma vez alcançada garante a permanência do indivíduo nela. Indo em outra direção, compreendemos que a ocupação com o cuidado de si mesmo se realiza de modo ininterrupto e constante durante toda a vida dos indivíduos. Trata-se da vivência de um estado, de uma situação existencial (individual e coletiva), não se estabilizando jamais. Portanto, em todos os dias, devemos estar ocupados com o cuidado (*epiméleia*) de nós mesmos, em cada dia devemos realizar a busca (*zétesis*) e o teste de nós mesmos (*exétasis*), em tudo que experimentamos em nossa vida intelectual, educacional, política – e em todos os outros âmbitos de nossas vidas e existências – devemos nos questionar em que medida estamos sendo formados pela *Pedagogia do Esquecimento*. Parafraçando o testamento de Sócrates afirmamos *Cuidai de não se esquecer de vós mesmos!*

**À GUIA DE CONSIDERAÇÕES FINAIS.**

Cumpramos nos asseverar nos momentos finais deste texto que construir rotas de fuga diante das estratégias e mecanismos de Esquecimento não significa nem implica em retornar a um estado primitivo, originário, no qual o indivíduo recupera e vive sua autonomia pessoal frente à sociedade em que vive para sempre, de modo estável. Como afirmamos, as rotas de fuga, as contracondutas frente à *Pedagogia do Esquecimento* se constroem pelos movimentos constantes e ininterruptos de busca, teste de si e cuidado de si mesmo.

Cumpramos nos, igualmente, asseverar que aqui defendemos a compreensão de que o Esquecimento deve ser tomado como Faculdade de construção do conhecimento e dos saberes, considerando-o como potência intencional de limitar, excluir e mesmo destruir as ideias, posturas e práticas diferentes e que não são queridas para a situação epistêmica, educacional e política de uma dada sociedade em uma dada época histórica. Como buscamos demonstrar, o Esquecimento é uma faculdade tão poderosa quanto o é a Memória.

Merece menção e destaque que se temos um conjunto de práticas que viabilizam a *Pedagogia do Esquecimento*, pudemos reconhecer junto com Foucault, que Sócrates nos oferece a experiência da vivência de uma espécie de *Didática Psicagógica*, da existência de práticas de si que colimam o exercício parresiástico, isto é, mobilizam o indivíduo para a ocupação consigo mesmo, problematizando as fontes de seus saberes e fazeres, questionando suas próprias convicções e ações, e tornando-se responsável pela constituição e criação de suas vidas, levando-o assim a reconhecer a sua conexão com as vidas dos outros indivíduos, para os quais os mesmos exercícios de cuidado são possíveis e necessários.

Por fim, provocamos a(o) leitora(or) a tomar posse, se apropriar também, dos argumentos aqui mencionados e submetê-los ao exercício de verificação (*zétesis*), mas igualmente que a discussão fomentada nas páginas deste artigo possa provocar o autoquestionamento (*exétasis*) de cada leitora(or), pois, o exercício filosófico que realizamos ao longo destas páginas tem sua gênese na vivência filosófica, profissional e cidadã do autor, reafirmamos que se trata de certa escrita de si. E uma das motivações principais para a consecução deste texto foi a construção de um canal de diálogo filosófico com todas(os) as(os) potenciais leitoras(es) deste artigo e, principalmente, com aquelas e aqueles docentes

**A docência como questão filosófica: entre o esquecimento de si e a parresia**

CARVALHO, Flávio

formados ou em formação, em vista de que elas e eles também possam submeter suas formações intelectuais e profissionais à verificação de fontes, ao autoteste e ao cuidado de si. Quiçá, tornem sua docência um exercício psicagógico, de formação integral (técnico e humanista) das(os) estudantes, os quais pretende-se que passem a olhar, tocar e se tocar, sentir, desejar, reivindicar, recusar, planejar, protestar, etc., sempre de modo mais apropriado as suas próprias vidas. A nosso ver, no momento político atípico, conflituoso e violento que vivemos atualmente no Brasil é mais útil formarmos pessoas para o exercício autoconsciente, autônomo, crítico e autocrítico do que investir esforços na formulação de discursos de oposição às ideias, falas e práticas oriundas da onda neoliberal, ultraconservadora, elitista e excludente que temos presenciado nos últimos anos e que aparece em todo o mundo, notadamente, no contexto atual do nosso país. A construção de *discursos outros* é sempre pertinente, e aqui quisemos defender a construção de uma *educação escolar outra*, primordialmente, oportunizada pelas filósofas e pelos filósofos docentes. Quem filosofa, porém, deve estar atento para reconhecer o tempo oportuno, o *kairós* para o filosofar e, a nosso ver, o tempo é este: Atenção! A *Pedagogia do Esquecimento* está entre nós.

**REFERÊNCIAS**

**A PAPISA JOANA.** Direção de Sönke Wortmann. Reino Unido, Alemanha: Constantin Films, 2009. 1 DVD (149 min.).

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Ensino Médio. Brasília: MEC/SEMEC, 1999.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 9759, de 11 de abril de 2019.** Extingue e estabelece diretrizes, regras e limitações para colegiados da administração pública federal. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2019/decreto/D9759.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D9759.htm) Acesso em: 25 abr. 2019.

FOUCAULT, M. **A Coragem da Verdade:** O Governo de Si e dos Outros II. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Editora WMF Martins fontes, 2014.

NIETZSCHE, F. **Escritos sobre Educação.** Trad., apres. e notas de Noéli Correia de Melo Sobrinho. 6. Ed. Rio de Janeiro: PUC-Rio; São Paulo: Ed. Loyola, 2012.



**EDUCAÇÃO, FILOSOFIA E DIALOGICIDADE**

[EDUCATION, PHILOSOPHY AND DIALOGICITY]

**Junot Cornélio Matos***junotcmatos@gmail.com*

*Tem Licenciatura em Filosofia pela Universidade Católica de Pernambuco (1985), Mestrado em Filosofia pela UFPE (1994) e doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1999). Realizou estágio de pós-doutoramento no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Rio de Janeiro - UERJ. É Professor Adjunto da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE - Centro de Filosofia e Ciências Humanas - CFCH, Departamento de Filosofia. Coordena o Núcleo-UFPE do Mestrado Profissional em Filosofia, do qual é, também, integrante do Comitê Gestor. É líder do Grupo de Pesquisa Ensino de Filosofia e Filosofia da Educação. Integrante do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação em Direitos Humanos, Diversidade e Cidadania - NEPEDH, o Grupo de Sustentação do GT Filosofar e Ensinar a Filosofar da Associação Nacional de Pós-graduação em Filosofia - ANPOF e a Comissão Dom Hélder de Direitos Humanos da UFPE e .Pesquisa os temas de Filosofia e Educação, Formação de Professores de Filosofia, Ensino de Filosofia, Filosofia de Nietzsche. Além disso, está integrado em estudos e debates sobre temas, como: Fundamentos da Educação em Direitos Humanos, Pensamento pedagógico de Paulo Freire*

**DOI: <https://doi.org/10.25244/tf.v12i1.24>**

Recebido em: 23 de julho de 2019. Aprovado em: 24/07/2019

**Caicó, ano 12, n. 1, 2019, p. 45-60, ISSN 1984 - 5561  
Dossiê Introdução à Filosofia e Filosofia do Ensino de Filosofia**

DOI: <https://doi.org/10.25244/uf.v12i1.24>  
**Educação, filosofia e dialogicidade**  
MATOS, Junot Cornélio

**Resumo:** O texto foca na questão da educação em sua interface com a filosofia visando a indagar sobre a dialogicidade fundamental aos processos educativos. Inicia propondo um contexto de fala para, em seguida, discutir dimensões antropológicas a serem consideradas na educação. Para tanto, convida Paulo Freire para o debate discutindo suas concepções de homem e mundo problematizando a categoria diálogo em seu pensamento. Finalmente, aborda a questão da filosofia e seu ensino vislumbrando o cenário do filosofar em sala de aula.

**Palavras-chave:** Filosofia. Diálogo. Antropologia.

**Abstract:** The text focuses on the matter of education in its interface with philosophy, aiming at an inquiry on the dialogicity fundamental to educational processes. It starts from a context of speech in order to, thereafter, discuss anthropological dimensions to be considered in education. For this purpose, it invites Paulo Freire to join the dialogue by discussing his conceptions of man and world and problematizing the dialogue category in his thought. Finally, it approaches the question of philosophy and its teaching with a glimpse of the scenario of philosophizing in classroom.

**Keywords:** Philosophy. Dialogue. Anthropology.

DOI: <https://doi.org/10.25244/tf.v12i1.24>  
**Educação, filosofia e dialogicidade**  
MATOS, Junot Cornélio

*Não é no silêncio e no isolamento que os homens se fazem, mas na palavra, no diálogo, no trabalho e na ação-reflexão (FREIRE, 2000).*

## UM PONTO DE VISTA PARA OLHARES POSSÍVEIS

Uma pergunta inicial para as ideias que pretendemos aqui desenvolver diz respeito ao mundo que resulta da luta histórica, das forças antagônicas, das primazias do momento. É produto da tensa convivência dos dias atuais e é condição material de condicionamentos e vida de todos nós. Na seara que me lanço a mirar aquilo que chamamos realidade percebo que contexto dito mundo vive sob o primado do Econômico, pois a sociedade tem como critérios de sua organização a produtividade e o lucro e está marcada pela primazia do Econômico, ou seja, você é o que veste, o que come, o que usa, o que tem, o que consome, o que produz. Os gestores desse capitalismo sem pátria tecem, na verdade, no dizer de Severino, “uma retomada dos princípios do liberalismo clássico, mas com a devida correção de seus desvios humanitários” (2010, p. 154). A concepção do ser humano dessa nova ordem reduz o homem e a mulher à sua capacidade de gerar uma renda monetária, disseminando a miséria humana e material e promovendo a exclusão dos mais pobres. Severino (2010, p. 154) observa que “o que está em pauta é a total liberação das forças do mercado, a quem cabe a efetiva condução da vida das nações e das pessoas”.

A concretização dinâmica de tal projeto permite-nos falar de um homem desenraizado. O homem que viu, de repente, questionadas suas mais óbvias certezas: especula-se a propósito de uma nova ordem cosmológica, arrancando-lhe a certeza secular de habitar o centro do universo – a Terra. O fenômeno das grandes cidades levou ao anonimato daquele que se perdeu na multidão, perdendo não só a sua segurança social, mas também o próprio poder de controle de suas criações. Assistiu-se ao desmoronamento dos dogmas religiosos que lhe asseguravam a certeza do além-túmulo e o reconforto no sofrimento. Ousados pensadores especularam sobre as profundezas de psiquismo humano, revelando as motivações secretas do comportamento. Por fim, ainda podemos falar em perda de segurança axiológica, remetendo a Nietzsche<sup>1</sup>, que denunciou que a sociedade assassina de Deus pretendia continuar apoiando n’Ele os valores recebidos. O filósofo provoca o homem contemporâneo para que encontre a nova fundamentação de seus valores. Temos, assim, uma crise generalizada na história do homem. Essa crise levou necessariamente a repensar a ideia que até então apregoava-se sobre ele e, conseqüentemente, permitiu questionar o próprio projeto de humanidade tecido pelos arautos do humanismo. Em tal cenário estamos instados a indagar o que podemos entender hoje quando se fala no papel da Filosofia na Educação. Notadamente, enfrentar a questão da formação de homens e mulheres para construção de um mundo que supere as absurdas desigualdades e o domínio de toda e qualquer forma de aviltamento da dignidade das Pessoas. Essa perspectiva, requer ser devidamente examinada quando perpassa os discursos oficiais, as políticas públicas e o aparato jurídico que ampara a ação educacional.

---

<sup>1</sup> Vaz (1991, p. 133) explica que a presença de Nietzsche foi poderosamente de determinante em vários campos da cultura moderna; mostra que o filósofo deu novo sentido às indagações kantianas que convergem para a interrogação “o que é o homem?”, desdobrando-se na sequência de três questões fundamentais: - o que foi o homem?, - o que o homem não é?, - o que o homem pode e deve ser?

DOI: <https://doi.org/10.25244/tf.v12i1.24>  
**Educação, filosofia e dialogicidade**  
 MATOS, Junot Cornélio

Uma nova compreensão da educação compromete-se com a emergência de um novo homem, para utilizar a palavra em voga, um novo cidadão, da democracia como organização política que ultrapasse a letra burguesa daqueles que preconizaram a igualdade e a liberdade nas tintas sem o compromisso devido com sua concretização no mundo da vida. Noções como participação, solidariedade, inclusão, tão requeridas pelos gestores das políticas públicas também precisam passar pela averiguação cuidadosa.

Tais categorias, bem como as práticas que elas ensejam parece impactarem nossos modelos educacionais como requerimento imprescindível para a formação do novo cidadão em direta oposição à ordem estabelecida pelo capitalismo globalizado que corroborou para emergência de uma burguesia altamente conservadora. Pensamos que pessoas que militam nos campos educacionais tem a necessidade de recolocar, hoje, o problema da formação humana. Que Pessoa? Que referências teóricas e que perspectivas de mundo que emergirá de tal esforço? Remetemos, então, todas as perguntas para escola enquanto agência que trabalha a educação de forma intencional e planejada. Sabemos que a escola é apenas uma agência entre tantas e que essa, por seu turno, precisa ser redesenhada desde as necessidades materiais, culturais e espirituais daqueles que permanecem à margem. Entendemos que ela não está nos ares e que, sobre ela, pairam as encomendas daqueles que, em nome dos donos do capital, exercem o poder de mando. Porém, queremos difundir que a educação, como prática social, mediação para a produção e disseminação dos bens da cultura, deve encontrar no clamor de imensa população marginalizada os caminhos do seu reconfigurar-se.

O entendimento da Educação como prática social coletiva, instiga a que se proceda a uma análise complexa e multidisciplinar dos vários elementos que integram tal fenômeno. Trata-se do estabelecimento de diálogos de fronteiras entre a educação enquanto fenômeno tecido na interação social, a pedagogia enquanto ciência que busca perscrutar, compreender e sistematizar tal prática e as demais áreas do conhecimento que favorecem elementos viabilizadores de entendimentos possíveis de tal prática e a Filosofia enquanto conhecimento indagador de todo e qualquer fenômeno.

## **A PERSPECTIVA ANTROPOLÓGICA DA EDUCAÇÃO**

A publicação, em 2012, das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos do Conselho Nacional de Educação do Brasil define, dentre outros princípios, o “reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades” como um dos fundamentos da educação em Direitos Humanos. O Parecer CNE/CP Nº 8/2012<sup>2</sup> argumenta que:

a educação vem sendo entendida como uma das mediações fundamentais tanto para o acesso ao legado histórico dos Direitos Humanos, quanto para a compreensão de que a cultura dos Direitos Humanos é um dos alicerces para a mudança social. Assim sendo, a educação é reconhecida como um dos Direitos Humanos e a Educação em Direitos Humanos é parte fundamental do conjunto desses direitos, inclusive do próprio direito à educação (CNE/CP, 2012).

<sup>2</sup> PARECER HOMOLOGADO - Despacho do Ministro, publicado no D.O.U. de 30/5/2012, Seção 1, Pág. 33. Consultado no portal.mec.gov.br/index.php?option=comado” em 17/07/2012.

DOI: <https://doi.org/10.25244/tf.v12i1.24>  
**Educação, filosofia e dialogicidade**  
 MATOS, Junot Cornélio

Assim, preconiza “uma educação integral que visa o respeito mútuo, pelo outro e pelas diferentes culturas e tradições” (CNE/CP, 2012). Implica no reconhecimento de que

[...] todas as pessoas, independente do seu sexo; origem nacional, étnico-racial, de suas condições econômicas, sociais ou culturais; de suas escolhas de credo; orientação sexual; identidade de gênero, faixa etária, pessoas com deficiência, altas habilidades/superdotação, transtornos globais e do desenvolvimento<sup>1</sup>, têm a possibilidade de usufruírem de uma educação não discriminatória e democrática (CNE/CP, 2012).

A nosso ver, esse horizonte encerra a concepção da educação como mediação para a construção de sentidos. Ou seja, posterior ao processo de socialização primária, no qual os condicionamentos de base da estrutura psicológica do ser humano são trabalhados, vem aquele da educação formal. Este processo está direcionado à construção de sentidos e consequente formulação de modos concretos de intervenção no mundo da vida. É assim, porque cada um e cada uma, homem e mulher, deve explicitar para si e para os demais as razões do seu viver. Neste sentido, é preciso entender que a educação não se vincula, precipuamente, à transmissão de um conhecimento acumulado, mas à ação concreta do ser humano no complexo cotidiano de sua vida. Com isso quero dizer que o foco da educação escolar não é o ensino de uma determinada área de conhecimento pela pura apreensão deste; mas, antes, pela sua ressignificação no mundo da vida, produzindo conceitos e construindo sentido e significados vitais para a existência humana. A educação não é um molde exterior ao ser, é condição de ser. Sem ela, homens e mulheres são “animal larvar” que não podem lançar-se à ventura de construir a vida e o seu correspondente sentido, peculiar a cada ser. Por outro lado, a humanidade não é um a priori que é dado via fecundação, é uma construção fundada em relações concretas, forjadas ao longo da vida.

Algumas vezes tendeu-se a acreditar que a tarefa educativa restringe-se ao trabalho que a escola desenvolve. Não é verdade! A escola é tão somente uma limitada agência educacional. Pode e deve contribuir com a formação humana das pessoas na medida em que lança mão de componentes cognitivos como chave de leitura do mundo, de ressignificação de signos, de apoderamento da vida, de assenhoreamento de si. Paradoxalmente, pode, também, atrapalhar quando se estrutura mediante uma prática conservadora e/ou centralizadora que não explicita, para sua comunidade educativa, as motivações profundas de sua ação, nem estabelece uma salutar convivência com a crítica.

Várias teorias em torno da problemática educacional têm enfatizado o caráter de prática social da educação. Ao que parece, tal concepção funda-se na própria natureza social da pessoa humana. O ser humano é em si mesmo um ser de relações e a sua efetivação como sujeito que se constrói exige um tecido social. Aristóteles defendeu, insistentemente, a natureza política, isto é, sociável do ser humano. Chegou a apregoar que “quem não pode entrar a fazer parte de uma comunidade ou quem não precisa de nada, bastando-se a si mesmo, não é parte de uma cidade, mas é ou uma fera ou um Deus” (*Política* I, 2, 1253 a 27).

É possível afirmar que a Educação refere-se ao processo de caminhada do homem, na história, visando a seu revelar-se como homem, ou seja, a produção de sua humanidade: encontrar suas raízes e conferir um sentido para si e para sua vida. Temos, como princípio, que a educação é uma tarefa especificamente humana que diz respeito a indivíduos situados num mundo espacio-temporal, sujeitos historicizantes. Portanto, tal projeto comporta

referência a valores, atitudes, desejos, hábitos, conceitos, símbolos e ideias a serem racionalmente apreendidos.

## **UMA COMPREENSÃO: EDUCAÇÃO COMO MEDIAÇÃO PARA A FORMAÇÃO DA PESSOA**

Somos herdeiros de uma prática educacional centrada no conteúdo com o escopo da formação moral da pessoa. Essa, implica no esforço de desenhar o caráter humano segundo *um ideal*, orientando-se o pedagogo por um princípio moral superior (JAEGER, 1989). Assim, como defende Freitag (2001, p. 33): “o ideal pedagógico consiste no “cultivo da alma”. Este cultivo resulta de um esforço conjugado em aprimorar as faculdades físicas e espirituais de cada um”. Para essa filósofa A educação se dá de dentro para fora. “Viver significa agir” (FREITAG, 2001, p. 36).

A História nos legou uma crença de educar para a moralidade como também uma concepção de educação que ampare às necessidades sociais. Para os gregos (clássico) focaliza-se os conteúdos e a natureza das virtudes (concebida como educação moral). Já os modernos estão preocupados com a constituição da consciência moral, enfatizando tanto a dimensão da forma, como do processo em si.

Com Paulo Freire entendemos a dimensão política da educação e sua mediação para a transformação da sociedade. Em *Pedagogia do Oprimido* (FREIRE, 1982, p. 20) Paulo Freire propôs que o projeto da educação seria possibilitar ao ser humano inserir-se no processo histórico, como sujeito. O inscrever na busca de sua afirmação. Seu projeto histórico, portanto, reconhece que a libertação autêntica é a humanização em processo (FREIRE, 1982, p. 77). Na *Pedagogia da Autonomia* (FREIRE, 1996, p. 136) escreveu que “o Sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na história”, pois, “na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde a vida, há inacabamento” (FREIRE, 1996, p. 50).

Para nós, ser humano é “Ser que diz o ser”, e nenhum outro animal consegue dizer o nome do ser. Só que, ao nominar “ser”, o homem e a mulher encontram-se diante de uma tarefa, de ser um si-mesmo, ou seja, de colocar-se num pacto mediativo do mundo: precisam ouvir o mundo nesse pacto que é seu próprio movimento de interiorização/exteriorização. Caldart (2002, p. 130), nos diz que “Os sujeitos se humanizam ou se desumanizam sob condições materiais sociais determinadas; nos processos em que produzimos nossa existência nos produzimos como ser humano; as práticas sociais são as que, afinal, conformam (formam ou deformam) os sujeitos [...]”. Destarte, serão um ser de ação. Não são um animal natural, seu ser não se realiza senão na construção de seu entorno. Sua animalidade não esgota a totalidade do seu ser que é, também, cultural e histórico. Sem embargo, carece construir sua casa: ethos. Em outras palavras, reconhecer sua relação com as coisas, a natureza, com os outros homens e mulheres, com igualdade ontológica: o outro como outro de si; o “Si-mesmo” como outro do outro.

Defendemos como inerente ao ser humano o projeto de tornar-se pessoa. A própria dinâmica instalada no seu processo de construção aponta para o seu inacabamento. Ele é aberto para si como indivíduo, isto é, como caso único, especial, no horizonte de todos os

casos similares. O homem está aberto para si como indivíduo pessoal, para imprimir suas próprias características no universo em que coexiste com outros similares. Ele constrói sua individualidade: é “isto”, não “aquilo”, porém, como paradoxalmente, é também “isto” e “aquilo”, busca realizar uma síntese integradora de suas diferentes dimensões. A esse processo chamamos humanização.

## A QUESTÃO PEDAGÓGICA

Freire considerou o contexto objetivo de vida da pessoa em seu processo de construção. Debruçou-se em torno de suas relações fundamentais e partilhou, com singularidade, a importância da relação do ser humano com o mundo. A expressão mundo já pressupõe o trabalho de intervenção do homem na natureza; assim, o mundo é mundo humano; do mesmo modo que a expressão humano supõe a relação dialética do animal homem com a mesma natureza. Dessa forma, a transformação do mundo é, também, transformação do homem. A Educação deve ser entendida como uma prática social. Ocorre, no interior da sociedade e é, também, uma mediação de sociabilidade que visa à inserção do sujeito no tecido social. Assim, “resultou claro que o processo educativo é produtor do ser humano, se o fruto da educação é determinado produto humano, determinados tipos de homens e mulheres marcados com características especiais, no seu fazer material, no seu poder e na sua capacidade de simbolização, segue-se que a escola, instância específica da educação, é instância específica da produção do humano” (LARA, 1996, p. 186).

A investigação da prática pedagógica tem revelado que não são suficientes os diferentes métodos e técnicas de ensino, as abordagens psicopedagógicas, as didáticas, a experiência vicária, as inúmeras teorias e a própria munção da *nota* e da *chamada* para realizar um processo educacional exitoso. Pesquisadores existem, que motivados pela certeza de que o cotidiano é mais rico, complexo e provocativo que qualquer formação acadêmica, por melhor que seja, propõe formas alternativas de trabalhar a educação. Por exemplo, em Donald Schön (1992), encontramos a concepção de formação como prático reflexivo; em Zeichner (1993), como profissional reflexivo e/ou investigador e, em Stenhouse (1996), Elliott (1993; 1996) e Carr & Kemmis (1998), deparamo-nos com a concepção do investigador em ação, engajado e membro efetivo de/em grupos autoreflexivos organizados na escola.

Freire vai buscar na própria natureza do ser humano, inconcluso e mutável, a motivação para pensar os saberes necessários e emergentes da prática. Assim, é possível compreender porque, após afirmar que não há docência sem discência e que “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (1997, p. 25), chega a defender a atividade do ensino como uma especificidade humana. (1997). Nesse diapasão, alinhamo-nos à concepção que não há dicotomias entre matéria e forma, conteúdo do e método e deixamos que a própria prática docente interpele nosso jeito de estar sendo. À indagação em torno das relações, tensas e conflituosas, tecidas no chão da escola, adicionamos toda a atenção às atividades de ensinar e aprender e sua natureza pedagógica. Com Freire, quando nos diz que “o educador, em lugar de se sobrepôr ao educando e continuar mantendo-os como quase “coisas”, pretendemos que educador e educandos, cointencionados à realidade, encontrem-se numa tarefa em que ambos são sujeitos no ato de recriar o conhecimento. Ao alcançarem,

na reflexão e na ação em comum, este saber da realidade, descobrem-se como seus refazedores permanentes (FREIRE, 1974, p. 61).

## UMA PROPOSIÇÃO FREIRIANA

No início do livro *Educação Como Prática da Liberdade* esclarece que “não dá educação fora da sociedade humana e não há homem no vazio” (FREIRE, 1967, p. 42). Seu olhar ao escrever aquele ensaio foi a sociedade brasileira nos períodos dos anos 50 aos 70. Para os excluídos da vida, os miseráveis do povo, tentou sistematizar toda uma trajetória de trabalho na luta pela libertação, buscando explicitar que o verdadeiro sentido dos processos educacionais é que se constituam como prática de liberdade. Lamentavelmente, o cenário vivenciado pelo professor não parece muito diferente dos dias atuais.

Paulo Freire constata que, na relação homem mundo, ocorre uma simultaneidade entre a consciência e o mundo: a consciência não precede o mundo e o mundo não precede a consciência. O mundo é exterior à consciência, mas por essência é relativo a ela. A consciência do mundo implica o mundo da consciência:

Na verdade, não há eu que se constitua sem um não eu. Por sua vez, o não-eu constituinte do eu se constitui na constituição do eu constituído. Desta forma, o mundo constituinte da consciência se torna um mundo da consciência, um percebido objetivo seu, ao qual se intenciona (FREIRE, 1970, p. 71).

A criticidade para nós implica na apropriação crescente de sua posição no contexto. Implica na sua inserção, na sua integração, na representação objetiva da realidade. Daí a conscientização ser o desenvolvimento da tomada de consciência. Não será, por isso mesmo, algo apenas resultante das modificações econômicas, por grandes e importantes que sejam. A criticidade, como entendemos, há de resultar de um trabalho pedagógico crítico, apoiando em condições históricas propícias” (FREIRE, 1981, p. 61).

A categoria *Conscientização* perpassa toda a obra de Paulo Freire e parece emergir da constatação de que, na relação homem/mundo, ocorre uma simultaneidade entre a consciência e o mundo: a consciência não precede o mundo e o mundo não precede a consciência. O mundo é exterior à consciência, mas por essência é relativo a ela. A consciência do mundo implica o mundo da consciência: Na verdade, não há eu que se constitua sem um não eu. Por sua vez, o não-eu constituinte do eu se constitui na constituição do eu constituído. Desta forma, o mundo constituinte da consciência se torna um mundo da consciência, um percebido objetivo seu, ao qual se intenciona (FREIRE, 1970, p. 71). Freire entende que “Basta ser homem para ser capaz de captar os dados da realidade” (1967, p. 104). Assim, afirmando que “o homem é um corpo consciente” (FREIRE, 1970, p. 74), Paulo Freire coloca a chave para reflexão sobre a intencionalidade da consciência e a ação conscientizadora. Ao expor o seu pensamento sobre a intencionalidade da consciência mostra conhecer a história do problema (FREIRE, 1969). Não se pode conceber a consciência espacialmente, como um receptáculo vazio presente no homem que deve ser preenchido. A consciência intencional provoca uma aproximação reflexiva à realidade. Não

DOI: <https://doi.org/10.25244/uf.v12i1.24>  
**Educação, filosofia e dialogicidade**  
 MATOS, Junot Cornélio

é a realidade que entra na consciência, mas a consciência reflexiva que tende à realidade, criando a possibilidade da práxis com a ação e a reflexão. É sempre uma consciência historicamente condicionada, sem ser uma mera reprodução da realidade.

A consciência humana se define pela sua intencionalidade; é sempre consciência de alguma coisa. É sempre ativa, tem sempre um objeto diante de si, funda o ato do conhecimento, que não deve reduzir-se a uma *doxa* da realidade, mas deve aprofundar-se para chegar ao logos, à razão do objeto a ser conhecido, o que só é possível quando os homens se unem para responder aos desafios que o mundo lhes propõe. A consciência não é somente intencionada em direção ao mundo. Ela possui a propriedade de voltar-se sobre si mesma e ser consciente de sua consciência. A sua ação ultrapassa o nível do simples reflexo da realidade, da resposta a estímulos externos, para ser reflexiva, alargando-se na reflexão crítica sobre os seus próprios atos e na capacidade de superação de suas contradições. O homem tem a propriedade de transcender a sua atividade: dá sentido ao mundo, elabora objetivos, propõe finalidades.

A consciência permite ao homem não só separar-se do mundo, objetivá-lo, mas também separar-se de sua própria atividade, de ultrapassar as situações-limite. O homem condicionado pela realidade O homem é um ser em situação. Pensar a sua situacionalidade é fundamental para a sua compreensão como um ser de práxis. Em relação ao mundo, o homem pode encontrar-se em três estágios diversos: imersão, emersão e inserção. O primeiro momento é caracterizado pelo fato de que o homem encontra-se totalmente envolvido pela realidade; não consegue pensá-la. O momento de emersão assinala a capacidade humana de distanciar-se da realidade, de admirá-la objetivando-a. A inserção implica o retorno do homem à realidade para transformá-la através de sua práxis. O pensar a situacionalidade do homem permite a Paulo Freire falar de diversos níveis de consciência. Não é uma discussão teórica ou psicológica, mas histórica, pois visa colher o homem tal como se apresenta em um momento específico da sua história (FREIRE, 1967). Dessa maneira, Freire observa que “o desenvolvimento crítico da tomada de consciência, a conscientização comporta, pois, um ir além da (apreensão) fase espontânea até chegar a uma fase crítica na qual a realidade se torna um objeto cognoscível e se assume uma posição epistemológica procurando conhecer (FREIRE, 1980, p. 290). Implica, portanto, em ação, isto é, uma relação particular entre o pensar e o atuar. Uma pessoa que se conscientiza é aquela que é capaz de descobrir (desvelar) a razão de ser das coisas. Essa descoberta é acompanhada de uma ação transformadora, isto é, de uma organização política que possibilite a ação. Tanto o educador quanto o povo se conscientizam mediante um movimento dialético entre a reflexão crítica sobre a ação interior e a subsequente ação no processo da luta libertadora. Para o autor “é próprio da consciência crítica a sua integração com a realidade” (1967, p. 112).

## DESAFIOS PEDAGÓGICOS À FILOSOFIA

Conforme asseveramos, a educação, enquanto fenômeno humano, é uma experiência profundamente humana<sup>3</sup>. Tanto os indivíduos como os grupos, a família e a sociedade estão implicadas na estrutura do fenômeno educacional. Em razão da sua polissemia, a educação pode ser enfocada de vários pontos de vista, porém cada um desses acaba remetendo aos

<sup>3</sup> “Em sentido forte, é mesmo uma experiência universal e exclusivamente humana: todos os homens se educam, e só eles o fazem” (REZENDE, 1990, p. 46).

DOI: <https://doi.org/10.25244/tf.v12i1.24>  
**Educação, filosofia e dialocidade**  
MATOS, Junot Cornélio

demais. Em sua essência, a educação visa a compreender o sentido global da existência humana. E, nesta existencialidade, o ser humano projeta-se e realiza-se na busca do ser-possível. Desse modo, não há educação se os seres humanos não percebem o significado compreensivo que possuem com a relação inesgotável com o mundo e nem são convidados a buscarem respostas para suas questões fundamentais. E, essa relação do ser humano com o mundo não pode ser definida de maneira dicotômica, porque o modo de existir é natural, faz parte da condição ontológica dos humanos, completada por outros traços, o que os torna inconclusos, uma vez que “o homem é homem e o mundo é histórico-cultural na medida em que, ambos inacabados, se encontram numa relação permanente, na qual o homem, transformando o mundo, sofre os efeitos de sua própria transformação” (FREIRE, 1977, p. 76). Nessa relação indivíduo/mundo, que se estabelece dialeticamente, observa-se que um está remetido ao outro e vice-versa, numa espécie de ímã relacional. Embora os polos dessa relação sejam distintos, mas não fracionados, movem-se pela complementaridade. O que leva o ser humano vê-se como ser de contato que se completa por outros traços, devido a sua natureza inconclusa, feita em suas relações no mundo, com o mundo e com os outros.

Destarte, na (re)construção humana, a linguagem ocupa um lugar central, por sua capacidade dialógica. E, entende-se por diálogo, segundo Bakhtin (1988), uma necessidade humana, pela qual os seres humanos se constroem pela relação/confronto com o outro. E, dessa relação/confronto, podem-se construir consensos. De tal modo que a palavra passa a ser entendida como “uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra, apoia-se sobre meu interlocutor” (BAKHTIN, 1988, p. 113).

Dessa última ligação entre o ser humano e a linguagem, na qual o primeiro é construído pela segunda e, ao mesmo tempo, ele a constitui, simultaneamente, em seu contexto, estabelece as correlações intrínsecas de cofatores: o indivíduo é produto e produtor da língua, em uma interação indissociável. Desse modo, a linguagem se realiza no sujeito e, ao passar de um sujeito a outro, de uma geração a outra, ela adquire um caráter dinâmico e histórico, passando a constituir outros sujeitos a partir dessa história. Constituído a partir da linguagem, inscrito em uma história, o homem e a mulher adquirem gestos de interpretação que são orientados pela história do seu contexto, de seu mundo. Ao fazer uso da linguagem, eles produzem efeito de sentido. As palavras não têm sentido em si, seus efeitos de sentido são produzidos pelo ser humano, ao defrontar-se com as palavras, objetos simbólicos. Parte-se, portanto, do pressuposto de que o ser humano usa a sua linguagem, definida pela história, bem como os efeitos dessa produção também se definem pela história. Isso mostra ainda a contribuição da linguagem na dinamicidade do ser humano diante de suas relações sociais, pois “somos da convicção de que, se concebermos o mundo e a pessoa humana como móvel tudo o mais é móvel e está em construção” (MATOS, 2005, p. 76).

Parece incoerente discutir o papel da escola fora das conjunturas política, econômica, social e cultural, que são, ao mesmo tempo, ambiente de vida de crianças e adultos. Dessa, concebida como sistema, não se pode negar sua complexidade e, ao mesmo tempo, reconhecer que uma de suas características é de promover embates, discussões. Essas discussões decorrem da interdependência de seus componentes. Professores e alunos não são simples participantes; muito pelo contrário, são seres sistêmicos e complexos dentro de um sistema chamado escola e sala de aula. E a sala de aula, posta como um espaço, situa-se como uma alternativa para estar. A sala de aula, nesse sentido, partilha a categoria da espacialidade com outros espaços, mas a forma de sua ocupação cria especificidade. Portanto, não basta a existência possível de sala de aula para que se torne sala de aula, mesmo

DOI: <https://doi.org/10.25244/tf.v12i1.24>  
**Educação, filosofia e dialogicidade**  
 MATOS, Junot Cornélio

diante de sua imagem que remete a um espaço onde se ensina, se aprende, se conversa, se lê, se escreve e se debate. Formalmente ela é, também, um espaço ocupado pelas figuras do professor e do aluno. O encontro ou desencontro entre essas figuras confirma a diferença como elo que os relaciona. Relacionar-se pela diferença significa afirmar o outro, a alteridade. Afirmar o outro é afirmar o próprio eu, pois o reconhecimento do eu passa pelo reconhecimento do que é distinto e diverso. O que só é possível por meio do diálogo. Em tal horizonte concebemos uma prática pedagógica dialógica e firmamos posição para que o Ensino de Filosofia esteja caracterizado pela dialogicidade. Sabemos que também o diálogo está marcado pelas ambiguidades e possibilidades de instrumentalização daqueles que buscam determinar a prática docente escolar. Mas, encontramos na dialogicidade uma possibilidade pedagógica para a superação da pura doutrinação e do moralismo obstinado daqueles que visam a negar a criticidade e criatividade dos estudantes.

A dialogicidade, firmada na concepção de linguagem defendida por Bakhtin<sup>4</sup> (1988), bem como na concepção de diálogo do pressuposto freiriano<sup>5</sup> vem sendo discutida, cada vez mais, nos cursos de formação de professores, isso se dá pela importância de ressaltar nesta formação os aspectos éticos, políticos e epistemológicos, objetivando uma prática docente que constitua o sujeito atuante e capaz de partilhar, mediar o conhecimento e o desenvolvimento das práticas culturais democráticas, como bem afirma Gadotti (2000, p. 280, grifo nosso).

É preciso formar educadores provenientes de outros meios não apenas geográficos, mas também sociais. Todavia, no mínimo, precisam respeitar as condições culturais do jovem e do adulto analfabetos. Eles precisam fazer o diagnóstico histórico-econômico do grupo ou da comunidade em que irão trabalhar e *estabelecer um canal de comunicação* entre o saber técnico (erudito) e o saber popular.

O entendimento da dialogicidade da educação, segundo Freire (2005) requer que revisitemos algumas considerações em torno da essência do diálogo. Tomando o diálogo como fenômeno humano, logo o instituímos pela *palavra*, no entanto, encontrar a palavra, na análise do diálogo, requer que, também, busquemos seus elementos constitutivos, que se estabelecem em duas reflexões: a *ação* e a *reflexão* de formas solidárias, pois “não há palavra verdadeira que não seja práxis. Daí a palavra verdadeira seja transformar o mundo .... não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão” (FREIRE, 2005, p. 89). Esse esforço implica em compreender o papel que desempenha a sociedade na instituição escolar e, ao mesmo tempo, entendendo a educação<sup>6</sup> escolar identificada com as condições de nossa realidade, “integrada ao nosso tempo e ao nosso espaço e levando o homem a refletir sobre sua ontológica vocação de ser sujeito” (FREIRE, 2006, p. 114).

<sup>4</sup> Defende uma concepção de linguagem como forma de interação humana, em que o sujeito pratica ações e age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos. Para ele a língua não incide por meio de uma transmissão mecânica, mas ao contrário ela é dinâmica, mutante, em constante desenvolvimento, um perpétuo vir a ser, sugerindo evolução da vida social.

<sup>5</sup> Entende por diálogo o ato de compartilhar palavra plena de sentido, de vida, de experiência derivada da práxis social.

<sup>6</sup> Inserida na perspectiva da consciência crítica em que consiste a “representação das coisas e dos fatos como se dão na existência empírica. Nas suas correlações causais e circunstanciais ... por isso é próprio da consciência crítica a sua integração da realidade” (FREIRE, 2006, p. 113).

DOI: <https://doi.org/10.25244/tf.v12i1.24>  
**Educação, filosofia e dialogicidade**  
MATOS, Junot Cornélio

Para Freire, a superação da consciência ingênua e a formação da consciência crítica ocorrem através do diálogo, definindo-o como “uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade. Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica” (FREIRE, 2006, p. 115). Esse autor, ressalta que, ao adentrar no diálogo como fenômeno humano e, se esse revelar algo, já se pode dizer, a palavra. Mas, frente a esta temos que entendê-la não apenas como um meio para que ele se faça e, por isso, faz-se necessário buscar junto a ela os seus elementos constitutivos. Nessa busca, há de se encontrar, na palavra, duas dimensões: *ação* e *reflexão*, de formas solidárias, em uma interação tão forte que, mesmo sacrificada uma das partes, a outra, imediatamente, fica ressentida. Tal fato leva a entender que “não há palavra verdadeira que não seja práxis” (FREIRE, 2005, p. 89). Desse modo, dizer a palavra verdadeira é transformar o mundo.

Assim, dizer a palavra inautêntica pela qual não se pode transformar a realidade, resulta da divisão dos seus elementos constituintes – ação e reflexão. Dito de outro modo, se a palavra esgotar-se na dimensão ação, sacrificando a reflexão, ela se transformará em palavreado, vebalismo, blá-blá-blá. Torna-se em palavra oca pois quando não há denúncia verdadeira, não há compromisso de reflexão, de ação e de transformação. Do mesmo modo, se a palavra enfatiza exclusiva ação, sacrificando a reflexão, passa a se converter no ativismo, que é ação pela ação, minimizando a reflexão, nega também a práxis verdadeira, o diálogo. Qualquer uma das partes – ação e reflexão - ao surgirem de formas inautênticas, passam a gerar, também, formas inautênticas de pensar, reforçando a matriz que as constitui. A existência humana não pode ser silente, calada, muito menos nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras que autorizem a transformação, pois “existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar” (FREIRE, 2005, p. 90). A palavra autêntica, materializada pela práxis com vista à transformação do homem/mundo, não é privilégio de alguns, mas direito de todos os homens, uma vez que ninguém deve autorizar-se dizer a palavra verdadeira sozinha, tampouco dizê-la para os demais, como se as prescrevesse, como se as furtasse dos demais.

Ao defendermos a prática docente do professor/a de Filosofia pautada pelo diálogo assentimos que o diálogo é o caminho próprio da Filosofia, ou seja, a Filosofia nasce da prática dialógica. Vemos que Sócrates indagava a si mesmo por meio do diálogo, no discorrer contínuo sobre o desconhecimento da Sabedoria ou do reconhecimento da ignorância com relação à Sabedoria.

Organizado em perguntas e respostas, constituído em questionamentos, o diálogo sempre busca alcançar a coisa mesma que se encontra diante dos interlocutores. “Questionar é pôr-se diante de uma escolha e de uma decisão inadiável: abrir-se para o agir comum-pertencente e corresponsável ou manter-se iludido diante do jogo de forças no mundo e das relações humana” (GALEFFI, 2008, p. 315).

O que nos leva a entender que o questionamento dialógico possibilita uma aprendizagem de escolhas e decisões em direção ao projeto ontológico humano no sentido do ser em seu sendo, uma vez que questionar é um ato de investigação que busca compreender problemas efetivos comuns, mas, também, no que diz respeito à autocompreensão do sujeito investigador, a sua conseqüente ação na vida prática e nas relações de pertença e condição existencial, pois no questionamento dialógico o primeiro a questionado é o próprio questionador. Nessa perspectiva, o diálogo encontra-se sempre propício ao conhecimento humano no aprender a ser, mas não no sentido do domínio do

DOI: <https://doi.org/10.25244/tf.v12i1.24>  
**Educação, filosofia e dialógica**  
MATOS, Junot Cornélio

outro e/ou do mundo, mas na busca de alcançar a compreensão articuladora de uma vida com sentido, em que se aprenda a arte de aprender na medida em que se aprende a aprender conjuntamente. Assim, o caráter filosófico do diálogo funda-se na atitude investigativa que não se satisfaz com posições dadas e/ou com ideias determinadas das formas imperantes historicamente, mas rompe com a compreensão direta do sentido implicado, o que significa no alcance ao devir do sentido. Desse modo o sentido estará sempre presente na intencionalidade situada no tensionamento ressoante da linguagem.

## **UMA CONCLUSÃO: FILOSOFIA E DIÁLOGO NO CHÃO DA ESCOLA**

O diálogo requer a disposição de julgamentos do estado da consciência de quem dialoga, ou seja, os perceptos, os afetos, os juízos de valor, o modo de agir e os conceitos já formados. “Tudo o que se põe como certo é suspenso no movimento dialógico” (GALEFFI, 2008, p. 319). Assim, o pertinente no diálogo não está na resposta de uma pergunta, mas na forma interrogante do pensamento, extraindo deste uma compreensão renovada e articuladora de um permanente devir. O ato dialógico funda-se da tomada de consciência de si através do encontro-confronto com o outro. Neste encontro-confronto, porque não dizer relação, o diálogo se constitui na oportunidade de acolhida do inesperado. E, por sua vez, nesse inesperado, o diálogo se manifesta na ressonância do devir permanente, como ainda na retenção de uma pausa, de um repouso, ou seja, de um silenciar. Mas, de um silenciar necessário, em que neste recolhimento se faz memória do encontro a projeção como aspiração para o constante devir ressoante. Desse modo, passamos a compreender que os alcances conceituais no diálogo são sempre provisórios. “O diálogo se faz caminho filosófico do pensamento apropriador: torna-se procura da sabedoria na espera do inesperado” (GALEFFI, 2008, p. 319). O apropriar-se, neste sentido, é tomar para si a responsabilidade de agir consciente da consciência e da inconsciência, é tomar para si a pertença ao ser-mundo e, ao mesmo tempo, tornar-se pertencente do ser-mundo. Assim, nasce o pensamento apropriador do acontecer da totalidade ser-mundo em sua existência vivente.

O diálogo se estabelece no encontro entre os homens, na relação eu-tu, que, mediatizados pelo mundo, pronuncia-o e transforma-o. No entanto, constituído na relação, não há diálogo entre os que querem pronunciar o mundo dos que não querem; entre os que negam o direito à palavra com os que se acham negados. Para os que se encontram afastados da palavra verdadeira, cabe-lhes a conquista do direito na proibição do assalto desumanizante. Assim, sendo o diálogo uma exigência existencial que não apenas possibilita o encontro, mas a união da reflexão e ação dos sujeitos existentes no mundo a ser transformado e humanizado. Ele não pode reduzir-se a depósito de ideias de um sujeito a outro, nem na simples de trocas de ideias consumidas pelos permutantes, pois “é encontro de homens que pronunciam o mundo, não deve ser doação do pronunciar de uns a outros. É um ato de criação” (FREIRE, 2005, p. 91).

Freire (2005) destaca que o âmago do diálogo está no amor entre os seres humanos, uma vez que não é possível pronunciar o mundo, sendo um ato de criação e recriação, se não houver amor que infunda o compromisso entre os homens, pois, na subjacência da transformação está o amor com vista a humanização. Desse modo, se o diálogo é o encontro dos seres humanos na busca do *ser mais*, ele não pode realizar-se na desesperança, pois, se os

DOI: <https://doi.org/10.25244/tf.v12i1.24>  
**Educação, filosofia e dialogicidade**  
 MATOS, Junot Cornélio

seres humanos nada esperam do seu que fazer, o encontro torna-se vazio, burocrático e fastidioso, ou seja, não há diálogo.

É no pensar crítico e verdadeiro que o diálogo se materializa, de maneira que não permite aos sujeitos a dicotomia mundo-homens, mas o reconhecimento de uma relação que se dá em uma inquebrantável solidariedade, que permite o reconhecimento da realidade não como algo estático, mas como um processo, um constante vir a ser, em que a ação humana, por meio do pensar crítico e verdadeiro, manifesto na dialogicidade, transforme-o.

Freire (2007) ressalta que, para tornar o diálogo um ato de conhecimento, é necessário que os sujeitos cognoscentes tentem compreender a realidade cientificamente no sentido de descobrir nela a sua razão de ser, ou seja, o que a faz como está sendo. No entanto, convém esclarecer que conhecer não é relembrar de algo esquecido, tampouco “a ‘doxa’ pode ser superada pelo ‘logos’ fora da prática consciente dos seres humanos sobre a realidade (FREIRE, 2007, p. 66). Mas, no saber em que a investigação e a (re)invenção ocorra em uma busca inquieta, impaciente e permanente que se realiza com o mundo e com os outros. Uma prática dialógica que, fundada em uma concepção de educação como prática de liberdade, permita ao educador não apenas um encontro com o educando em situações pedagógicas, mas um entendimento da necessidade de constantes indagações sobre o que dialogar com o educando. Das indagações em torno do diálogo, residem as indagações em torno do conteúdo. E esses não se resumem a um conjunto de informes a ser depositado nos educandos, elaborados a partir das finalidades do educador, decidindo o que lhe pareça melhor para seus educandos, mas na devolução organizada, sistematizada de conteúdos que lhes acrescentem elementos e permitam-lhes refletir sobre o que há por trás de muitas de suas atitudes em face da realidade cultural, de forma que a “informação seja sempre precedida e associada à problematização do objeto em torno de cujo conhecimento ele dá esta ou aquela informação” (FREIRE, 2007, p. 63). Alcança-se, assim, uma síntese entre o conhecimento do educador, mais sistematizado, e o conhecimento do educando, menos sistematizado – síntese essa que só possível através diálogo.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda (org.). **Formação de professores: pensar e fazer**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1988.

CALDART, R. S. Ser educador do povo do campo. *In*: KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. (Org.). **Educação do campo: identidade e políticas públicas**. 2. ed. Brasília: UnB, 2002. v. 4. 136 p. (Educação do Campo).

CHAUÍ, Marilena. **O que é Ideologia**. Editora Brasiliense, 1984.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin**. Curitiba: Criar Edições, 2006.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 2006a.

DOI: <https://doi.org/10.25244/tf.v12i1.24>  
**Educação, filosofia e dialógica**  
MATOS, Junot Cornélio

- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006b.
- FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação**. São Paulo: Cortez, 1979.
- FREIRE, P.; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- FREITAG, Barbara. **O indivíduo em formação: diálogos interdisciplinares sobre educação**. 3ª Ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- FRIGOTTTO, Gaudêncio. Novos desafios para a formação de professores. **Boletim Informativo do Núcleo de Desenvolvimento e Promoção Humana**, ano II, nº 12, Niterói.
- GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- JAEGER, W. **Paidéia: a formação do homem grego**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- MATOS, Junot Cornélio; SILVA, Shalimar Gonçalves. **Linguagem e Diálogos de fronteira**. Recife: Fundação Antônio dos Santos Abranches, 2009.
- MATOS, Junot Cornélio. **Em toda parte e em nenhum lugar: a formação pedagógica do professor de filosofia**. Recife: FASA, 2005.
- MATOS, Junot Cornélio. Sobre a beleza do pensar certo. In: LIMA, Mª N.S dos Santos; ROSAS, Argentina (org.). **Paulo Freire - quando as ideias e os afetos se cruzam**. Recife: Editora UFPE, 2001, p. 71-94.
- MENESES, Paulo. Ética, Economia e Educação. **Síntese Nova Fase**. V. 24 N° 77. Belo Horizonte/MG, (1997): 261-270.
- OLIVEIRA, P. C. **Conscientização e liberdade na filosofia da educação de Paulo Freire**. Tese de Doutorado não publicada, Pontificiam Universitatem S. Thomae, Roma, 2002.
- OLIVEIRA, Paulo Cesar; CARVALHO, Patrícia. A intencionalidade da consciência no processo educativo segundo Paulo Freire. **Paidéia**, 2007, 17(37), 219-230. Disponível em: [www.cielo.br/paideia](http://www.cielo.br/paideia) Acesso:14 de abril de 2013.
- SAVIANI, Dermeval/DUARTE, Newton. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. **Revista Brasileira de Educação**. v. 15 n. 45. Rio de Janeiro. set./dez. 2010.

DOI: <https://doi.org/10.25244/tf.v12i1.24>  
**Educação, filosofia e dialogicidade**  
MATOS, Junot Cornélio

SEVERINO, Antonio Joaquim. Desafios da formação humana no mundo contemporâneo. **Revista de Educação** PUC-Campinas, Campinas, n.29, p.153-164, jul./dez., 2010.

VAZ, Henrique C. de Lima. **Antropologia Filosófica**, tomo I. São Paulo: Editora Loyola, 1991.

**LA POSIBILIDAD DE TENER UNA INFANCIA:  
LA IDENTIDAD DE GÉNERO EN LA ENSEÑANZA DE  
LA FILOSOFÍA**

[THE POSSIBILITY OF HAVING A CHILDHOOD: GENDER IDENTITY  
IN THE TEACHING OF PHILOSOPHY]

**Luciana Carrera Aizpitarte**  
*lucianacarrera@gmail.com*

*CiEfi - Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata - Argentina*

**DOI: <https://doi.org/10.25244/tf.v12i1.25>**

Recebido em: 15 de agosto de 2019. Aprovado em: 16/08/2019

Caicó, ano 12, n. 1, 2019, p. 61-81, ISSN 1984 - 5561  
Dossiê Introdução à Filosofia e Filosofia do Ensino de Filosofia



DOI: <https://doi.org/10.25244/uf.v12i1.25>

## La posibilidad de tener una infancia: la identidad de género en la enseñanza de la filosofía

CARRERA AIZPITARTE, Luciana

**Resumo:** O objetivo deste trabalho é colocar em relação o ensino da filosofia com um problema específico da infância: o fato de que esta apareça como um território inacessível para muitas crianças, por causa de sua identidade de gênero. Neste sentido, tento traçar aqui um mapa da infância segundo as disposições das organizações internacionais e as legislações locais argentinas que se ocupam de protegê-la, para contrastar com a realidade das crianças transgêneros, segundo algumas pesquisas realizadas por diferentes organizações. Essa comparação mostra até que ponto o mapa difere do território e nos permite perguntar pelas causas desta divergência. Falarei aqui da construção social e cultural de uma *ontologia da monstruosidade* para o caso destas crianças. Esta ontologia coloca um desafio no momento de pensar filosoficamente o ensino da filosofia, pois esta disciplina elabora suas reflexões e pesquisas partindo de um sujeito cujas experiências e problemas pressupõem uma certa “normalidade” em relação a qual as crianças trans estão excluídas.

**Palavras-chave:** Identidade de gênero. Infância. Ontologia da monstruosidade. Ensino da filosofia.

**Resumen:** El objetivo de este trabajo es poner en relación la enseñanza de la filosofía con un problema específico de la infancia: el hecho de que ésta aparezca como un territorio inaccesible para muchos niños y niñas, a causa de su identidad de género. En este sentido, intento trazar aquí un mapa de la infancia según las disposiciones de los organismos internacionales y las legislaciones locales argentinas que se ocupan de protegerla, para contrastar con la realidad de los niños y niñas transgénero, según algunos relevamientos realizados por diferentes organizaciones. Esa comparación muestra hasta qué punto el mapa difiere del territorio y nos permite preguntarnos por las causas de esta divergencia. Hablaré aquí de la construcción social y cultural de una *ontología de la monstruosidad* para el caso de estos niños y niñas. Esta ontología plantea un desafío a la hora de pensar filosóficamente la enseñanza de la filosofía, puesto que esta disciplina elabora sus reflexiones e investigaciones partiendo de un sujeto cuyas experiencias y problemas suponen una cierta “normalidad” respecto de la cual los niños y niñas trans están excluidos.

**Palabras clave:** Identidad de género. Infancia. Ontología de la monstruosidad. Enseñanza de la filosofía.

DOI: <https://doi.org/10.25244/uf.v12i1.25>

## La posibilidad de tener una infancia: la identidad de género en la enseñanza de la filosofía

CARRERA AIZPITARTE, Luciana

**Abstract:** The aim of this paper is to draw a connection between the teaching of philosophy and a specific problem concerning childhood: the fact that it appears as an inaccessible territory to many children because of their gender identity. In this sense, I attempt to present here a map of childhood as conceived by certain international agencies and local Argentine legislations that are responsible for protecting it. In so doing, I intend to contrast this map with the reality of transgender children, recovered in specific studies carried out by different political organizations. This comparison reveals the extent to which the map differs from the actual territory and allows us to raise questions about the causes of this divergence. I will refer here to the social and cultural construction of an *ontology of monstrosity* in the case of these children. This ontology, in turn, poses a challenge when thinking philosophically the teaching of philosophy, since this discipline reflects upon and examines the experiences and problems of a subject within the boundaries of an assumed “normality” in respect of which transgender children are excluded.

**Keywords:** Gender identity. Childhood. Ontology of monstrosity. Philosophy teaching.

DOI: <https://doi.org/10.25244/tf.v12i1.25>

## La posibilidad de tener una infancia: la identidad de género en la enseñanza de la filosofía

CARRERA AIZPITARTE, Luciana

### INTRODUCCIÓN

Hace poco tiempo se instalaron frente a la Facultad de Humanidades, donde trabajo, un grupo de familias en condiciones muy precarias. Al costado de la vía por donde pasa el tren de carga, pusieron maderas y chapas y armaron un lugar donde vivir. Paso todos los días y los veo hacer fuego, los veo lavar ropa, y veo a un montón de niños y niñas jugar. Esa visión me apena y me avergüenza, porque yo salgo de la academia donde hay agua corriente, luz eléctrica y calefacción y paso por su territorio rumbo a mi casa, donde también hay agua corriente, luz eléctrica y calefacción. Mientras escribo este artículo hace en la ciudad 2°C de temperatura. Me pregunto por los niños y niñas que habitan ese lugar. Me pregunto por la infancia, por los niños con los que trabajo, que no son esos. Percibo con claridad que la infancia es el privilegio de algunos pocos, y que ser niño o niña *no es* intrínsecamente idéntico a tener, o poder vivir, una infancia, que ésta está sujeta a una serie de ventajas, a una serie de condiciones políticas, económicas y sociales que claramente no abarcan a todas las personas que nacen y que están más allá de las convenciones internacionales que un país pueda haber adoptado.

Sería por demás interesante – e incluso urgente – reflexionar aquí sobre todas las condiciones que ubican a los niños en los márgenes de la infancia, sobre las posibilidades de una praxis filosófica frente a ese panorama, pero voy a centrarme en el género. El trabajo que presento intenta pensar a la infancia como algo más que una etapa biológica en la vida humana, y en ese sentido, hacer visible su carácter de privilegio, cuando reflexionamos sobre la existencia de niños y niñas que no pueden vivir plenamente su identidad de género, o sobre aquellos que por vivirla son violentados, estigmatizados o segregados y, en este sentido, excluidos del territorio infantil. En efecto, si pensamos que la infancia es el derecho de toda persona que nace a vivir como niño o niña,<sup>1</sup> a tener una vida exenta de preocupaciones vitales, y a gozar de los derechos que formalmente se les reconocen, entonces se hace patente que no todas las personas acceden a ella. La pobreza, el hambre, la necesidad de migrar, los abusos, el trabajo, el racismo, la xenofobia, el homo-lesbo-transodio y toda una serie de marginaciones obturan esa posibilidad. Entre estas problemáticas se ubica el derecho, o la falta de derecho, a la identidad de género. Entiendo ésta última como “la vivencia interna e individual del género tal como cada persona la siente profundamente, la cual podría corresponder o no con el sexo asignado al momento del nacimiento, incluyendo la vivencia personal del cuerpo [...]” (PRINCIPIOS DE YOGYAKARTA, 2007, p. 8).

A ese respecto, sostengo que una enseñanza filosófica de la propia filosofía, debe permitir plantear seriamente en qué poblaciones reales estamos pensando cuando hablamos del “hombre”, en el estar en el mundo de quiénes pensamos cuando analizamos el concepto de “experiencia”, en los problemas de qué personas pensamos cuando hablamos de “los problemas filosóficos” a secas. Por otra parte, y en relación a un pensar filosófico de la educación en general, sostengo que es preciso preguntarnos por el tipo de subjetividad que reproducimos, consolidamos o invalidamos a partir de nuestras prácticas, propuestas y recursos didácticos, por el tipo de experiencia que suponemos en nuestros estudiantes, por el tipo de problemas que creemos que es valioso pensar. En referencia al punto específico que quiero tratar aquí, creo entonces que una enseñanza filosófica de la filosofía y una pensar

<sup>1</sup> A lo largo de este trabajo hablaremos en general de niños y niñas, sin desconocer que algunas personas no se ubican en ningún término del binarismo varón-mujer y en cambio se identifican como personas no binarias.

DOI: <https://doi.org/10.25244/tf.v12i1.25>

## La posibilidad de tener una infancia: la identidad de género en la enseñanza de la filosofía

CARRERA AIZPITARTE, Luciana

filosófico respecto de la enseñanza requiere incluir entre sus reflexiones la cuestión de la infancia y el problema de la identidad. En este marco, sostengo que es necesario considerar la existencia de infancias trans, no sólo cuando niños y niñas transgénero habitan efectivamente nuestras aulas, sino en tanto asumimos que los sujetos que formamos habitan un mundo compartido y que en ese mundo, la mayoría de las personas trans son arrojadas desde una edad muy temprana a los márgenes de la existencia y de las posibilidades de vivir plenamente su vida.

Con este eje problemático como horizonte reflexivo, intento vislumbrar caminos posibles para abolir esos márgenes desde las aulas, y específicamente desde la enseñanza de la filosofía, a partir de una serie de experiencias educativas sobre este tópico.

### 1 HAY DRAGONES: LA INFANCIA COMO UN TERRITORIO POLÍTICAMENTE CARTOGRAFIADO

Antiguamente los cartógrafos usaban la expresión “hay dragones” (*hic sunt dracones*) para expresar lo que quedaba más allá de los límites del espacio cartografiado. Esta frase se traducía al mapa en dibujos de monstruos marinos en los sectores del territorio que quedaban inexplorados. Me interesa desarrollar aquí la potencia de esta práctica cartográfica para proponer una analogía con lo que sucede con los niños y niñas transgénero, puesto que el imaginario popular arroja a los confines de la monstruosidad a estas personas, cuya identidad es incomprensible y/o inadmisibles en los territorios de lo *normal*, para gran parte de las personas, de los discursos y de las instituciones.

En el año 2004 Judith Butler publica *Vida precaria. El poder del duelo y la violencia*, una serie de ensayos donde reflexiona sobre la política bélica de Estados Unidos a partir del 2001. Allí desarrolla la noción de *vulnerabilidad*, como uno de los rasgos distintivos de la vida, y sostiene que actualmente se da un reparto geopolítico diferencial de esa vulnerabilidad. Este reparto se refleja en la disparidad respecto del duelo por las vidas perdidas y tiene como efecto moldear para el sentido común una idea específica de lo que cuenta como *humano*. Al respecto, Butler afirma que “la distribución diferencial del dolor que decide qué clase de sujeto merece un duelo y qué clase de sujeto no, produce y mantiene ciertas concepciones excluyentes de quién es normativamente humano: ¿qué cuenta como vida vivible y muerte lamentable?” (BUTLER, 2006, p. 16-17). En otra obra, *Marcos de guerra. Las vidas lloradas* (2009), la autora sostiene, en referencia a ese interrogante, que lo que cuenta como vida *vivable* no depende de la mera aprehensión de que *algo está vivo*, sino de la inscripción del individuo en marcos de reconocimiento políticamente constituidos, en los que la “vida” se produce o se clausura a través de mecanismos de poder específicos que influyen ideológicamente en la conformación del sentido común. Así, una vida que no es sostenida como tal por ninguna consideración o por ningún testimonio no podrá ser llorada cuando se pierda (BUTLER, 2010, p. 34). Esto plantea un problema ontológico, puesto que la respuesta a la pregunta ¿qué es una vida? no puede darse ya sin hacer referencia a las condiciones políticas que sostienen esas vidas como tales (BUTLER, 2010, p. 14). Así, la autora considera que es preciso pensar en términos de una ontología social del cuerpo, esto es, “una nueva ontología corporal que implique repensar la precariedad, la vulnerabilidad, la dañabilidad, la interdependencia, la exposición” a las que están constitutivamente sujetos los seres humanos (BUTLER, 2010, p.

DOI: <https://doi.org/10.25244/uf.v12i1.25>

## La posibilidad de tener una infancia: la identidad de género en la enseñanza de la filosofía

CARRERA AIZPITARTE, Luciana

15). A partir de esto, y considerando que la precaridad puede ser maximizada o minimizada mediante operaciones de poder, podemos hablar de una *producción política de la vida*.

Ahora bien, ¿cómo acontece efectivamente la elaboración del reconocimiento o de la falta de reconocimiento respecto de ciertas poblaciones? Butler llama la atención sobre el hecho de que esas operaciones se tramitan, no sólo por medio de la narrativa sino también a través de lo que, literalmente, se muestra y se oculta al público, es decir, a través de un cierto tratamiento de lo visual. Ya sea impidiendo la aparición de imágenes, ya sea proponiendo una imagen deshumanizada de ese Otro, el peso está puesto en la representación, que va instalando lentamente la dicotomía entre lo perceptible y lo *in-imaginable* (BUTLER, 2010, p. 110).

Podemos pensar en este marco las cartografías de la infancia. En efecto, ¿cuántas imágenes de niños, niñas, jóvenes y/o adultos trans circulan en las narrativas infantiles, en los programas televisivos para niños, en las canciones, en las imágenes de los libros? Así como en el trazado de mapas y cartas de navegación, en la conformación de marcos de reconocimiento se representa lo conocido, lo explorado, lo que se ajusta a las normas de demarcación, lo real, lo propio, lo que vale la pena proteger, lo Mismo. El mapa y el marco son creados, a su vez, por quienes tienen el poder de enunciar. Al trazar esa línea, éstos habilitan, al mismo tiempo y en el margen, la existencia de lo desconocido, lo inexplorado, una existencia que no tiene el carácter de lo real sino el de lo irreal, el de lo extraño, lo extranjero, lo Otro (WITTIG, 2015a). Este territorio Otro lleva el sello de lo negativo, aquello cuya presencia amenaza el territorio de lo conocido, aquello respecto de lo cual es preciso defenderse: en las cartografías son los monstruos marinos amenazando el espacio de lo humano. En los marcos de reconocimiento que menciona Butler son las poblaciones cuya pérdida “se considera necesaria para proteger las vidas de “los vivos” (BUTLER, 2010, p. 54).

Si bien esta dicotomía entre lo Mismo y lo Otro ha sido largamente visitada por la filosofía, y especialmente por la filosofía francesa de la segunda mitad del siglo XX (DESCOMBES, 1988), me interesa indagar aquí cómo se construye, con qué andamiajes se instala específicamente en el territorio normado de la infancia esa diferenciación que marginaliza a una parte de los niños y niñas, en una doble operación de maximización de la precaridad, por un lado, y de construcción de una ontología de la monstruosidad, por otro. Me interesa pensar, además, cuál puede ser el aporte de la enseñanza de la filosofía, teniendo en cuenta que precisamente el dispositivo pedagógico, al menos en el pensamiento de Foucault, contribuye a convertir el cuerpo en “algo que ha de ser formado, reformado, corregido, en un cuerpo que debe adquirir aptitudes, recibir ciertas cualidades, calificarse como cuerpo capaz de trabajar” (FOUCAULT, 1996, p. 133).

### a. El mapa

En cuanto al marco legal, la cartografía contemporánea de la infancia es amplia y parece no dejar lugar para dragones. Voy a referirme aquí a algunas normativas internacionales y a la regulación local argentina, haciendo referencia específica a aquello que atañe a la infancia y a la educación. Me detendré con alguna extensión en este punto porque considero relevante conocer la normativa vigente, para entender hasta qué punto se la

DOI: <https://doi.org/10.25244/tf.v12i1.25>

## La posibilidad de tener una infancia: la identidad de género en la enseñanza de la filosofía

CARRERA AIZPITARTE, Luciana

infringe y/o se la ignora cuando se trata del reconocimiento de la identidad de género en la niñez. También porque quiero entender de qué modos se construye efectivamente el margen, cuando el marco estatal legal parece no dejar espacio para una operación de exclusión semejante.

La Convención sobre los Derechos del Niño (CDN), adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas (ONU) en 1989<sup>2</sup> establece en su Preámbulo que los principios rectores de la ONU, libertad, paz, justicia y dignidad, rigen como “derechos iguales inalienables para todos los miembros de la familia humana” (CDN, 1989, p. 1) y sostiene que todas las personas tienen los derechos enunciados en la Declaración Universal de los Derechos Humanos,<sup>3</sup> “sin distinción alguna por motivos de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política [...], origen nacional o social, posición económica, nacimiento, o cualquier otra condición” (CDN, 1989, p. 1). El Artículo 2 asegura que los Estados Partes garantizarán la aplicación de todos los derechos que la Convención enuncie, nuevamente sin distinción alguna, es decir, “independientemente de la raza, el color, el sexo, el idioma, la religión, la opinión política o de otra índole, el origen nacional, étnico o social, la posición económica, los impedimentos físicos, el nacimiento o cualquier otra condición del niño”. En el caso de la identidad, el Artículo 7 de la Convención reconoce el derecho a tener un nombre y una nacionalidad, y el Artículo 8, en su Inciso 1 reconoce el derecho a preservar la identidad, “*incluidos la nacionalidad, el nombre y las relaciones familiares*” (el subrayado me pertenece). Hasta aquí, como vemos, no se hace referencia explícita a la identidad de género de niños y niñas. Esta referencia tampoco se encuentra en ninguno de los cincuenta y cuatro artículos de la Convención.

No obstante, en declaraciones y resoluciones posteriores, la Asamblea General y distintos organismos de la ONU fueron haciéndose eco de esta omisión y reconociendo la importancia de especificar que los derechos humanos y los derechos de los niños y niñas, incluyen la posibilidad de vivir libre y plenamente la orientación sexual y la identidad de género. Este movimiento tuvo que ver con la violación sistemática y global de los derechos humanos en el caso de las personas LGBT+<sup>4</sup>, de la que estos organismos comenzaron a dar cuenta desde principios del siglo XXI. Episodios de segregación, discriminación laboral y en el acceso a la salud, a la educación y a la posibilidad de una vida digna, asesinatos, violaciones y la existencia de leyes que criminalizan a ese sector de la población, comenzaron a ser tenidos en cuenta en su especificidad. Uno de los hitos más importantes en este punto son los Principios de Yogyakarta “Sobre la aplicación de la legislación internacional de derechos humanos con relación a la orientación sexual y la identidad de género”, presentados ante el Consejo de Derechos Humanos de la ONU el 23 de marzo de 2007. Allí se elaboran una serie de principios que parten de la extensión explícita de los derechos humanos a todas las personas, sin distinción por orientación sexual o identidad de género. Esto estaba implícito en la Declaración Universal de los Derechos Humanos (al igual que en la Convención por

<sup>2</sup> Aprobada en Argentina por la Ley 23.849. Tiene jerarquía constitucional a través del artículo 75 inc. 22 de la Constitución Nacional.

<sup>3</sup> Se puede consultar la Declaración Universal de los Derechos Humanos, de 1948, así como la Declaración de los Derechos del Niño, de 1959, sobre las que se basa la CDN, en los documentos producidos por la ONU que aparecen en repositorios on line, listados más abajo en la sección “Referencias”.

<sup>4</sup> Utilizo estas cuatro siglas por razones de estilo, pero aclaro que actualmente hay muchas más identidades representadas en esa forma de referencia, por ejemplo, las personas transexuales, transgénero y travestis, y las personas pansexuales, intersexuales y queer, por lo que la sigla en su extensión sería LGBTTTIQP. Generalmente esto es representado con el signo “+”, que adopto aquí.

DOI: <https://doi.org/10.25244/tf.v12i1.25>

## La posibilidad de tener una infancia: la identidad de género en la enseñanza de la filosofía

CARRERA AIZPITARTE, Luciana

los Derechos del Niño) cuando se enuncia que toda persona tiene derecho al disfrute de los derechos humanos, sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política, origen nacional o social, posición económica, nacimiento *o cualquier otra condición*. Los expertos y expertas reunidos en Yogyakarta entienden que “cualquier otra condición” incluye una consideración acerca de la orientación sexual y la identidad de género, puesto que estas dos condiciones “son esenciales para la dignidad y la humanidad de toda persona y no deben ser motivo de discriminación o abuso” (PRINCIPIOS DE YOGYAKARTA, 2007, p. 6). El documento propone, además, una definición no patologizante de la identidad de género, como vimos en la introducción de este trabajo, y establece una serie de principios relativos a los derechos humanos de las personas LGBT+. Estos principios van acompañados de una lista de recomendaciones, tanto para los Estados como para los organismos internacionales, tendientes a garantizar una legislación nacional en relación a esos puntos, y la derogación de toda ley que penalice a las personas a causa de su orientación sexual o su identidad de género. Esta declaración reconoce que las violaciones a los derechos humanos por estos causales constituyen un patrón que se repite y multiplica globalmente, y que aun cuando se ha avanzado en esta materia “la respuesta internacional a las violaciones de derechos humanos basadas en la orientación sexual y la identidad de género ha sido fragmentada e inconsistente” (PRINCIPIOS DE YOGYAKARTA, 2007, p. 6). Esta situación afecta también a los niños y a las niñas, por lo que los Principios son explícitos en ese aspecto y establecen que en todas las acciones concernientes a la niñez se considerará en primer lugar el interés superior del niño o la niña. Así, “un niño o niña que esté en condiciones de formarse un juicio propio tiene el derecho a expresar su opinión libremente en todos los asuntos que le afectan” (PRINCIPIOS DE YOGYAKARTA, 2007, p. 9). En cuanto al derecho a una educación sin discriminación, el Principio 16 sostiene que los Estados deben garantizar el trato igualitario de estudiantes, personal y docentes dentro del sistema educativo, y asegurar que los currículos y los recursos educativos fomenten la comprensión y el respeto de la diferentes orientaciones sexuales e identidades de género género (PRINCIPIOS DE YOGYAKARTA, 2007, p. 23)..

A partir de la presentación de estos Principios en la ONU, surgieron una serie de declaraciones (en las que no vamos a ahondar aquí por razones de espacio) que derivaron en la primera resolución del Consejo de Derechos Humanos de la ONU, donde se reconocen los derechos de las personas LGBT+ (Resolución N° 17/19 “Derechos Humanos, orientación sexual e identidad de género, 34° sesión, 17 de junio de 2011).<sup>5</sup> En ella se solicita, además, al Alto Comisionado de las Naciones Unidas por los Derechos Humanos (ACNUDH), un informe que documente las leyes y prácticas discriminatorias de los diferentes Estados, y los actos de violencia perpetrados contra las personas por su orientación sexual o su identidad de género. Ese informe, presentado el 17 de noviembre de 2011, confirma que en todo el globo las personas sufren violencia y discriminación, tanto estatal como social, por causa de los factores que venimos mencionando (ACNUDH, 2011,

<sup>5</sup> Esta resolución tiene un antecedente en la Declaración de la OEA, aprobada unánimemente el 3 de junio de 2008, donde se extiende la protección de los derechos humanos a la identidad de género y a la orientación sexual. Meses más tarde, la Asamblea General de la ONU formula una declaración donde se condena la violencia, el acoso, la discriminación, la exclusión, la estigmatización y el prejuicio basados en la orientación sexual y/o en la identidad de género. Esta primera declaración motivó la oposición del Vaticano y una declaración contraria firmada por países de la Conferencia Islámica, mientras que Estados como Rusia o China se abstuvieron de firmar ambas declaraciones. Una serie de resoluciones posteriores a la de 2011 reafirman la necesidad de combatir la violencia y la discriminación con motivo de la orientación sexual y la identidad de género, e insta a los países miembros de la ONU que aun poseen legislación discriminatoria, a derogarla y a promulgar leyes que protejan a las personas frente a este tipo de violencia.

DOI: <https://doi.org/10.25244/tf.v12i1.25>

## La posibilidad de tener una infancia: la identidad de género en la enseñanza de la filosofía

CARRERA AIZPITARTE, Luciana

p. 3). Además, se repasa allí la legislación internacional vigente sobre esta materia y las obligaciones de los Estados, al tiempo que se registran las leyes y prácticas discriminatorias que rigen en algunos países: según el ACNUDH, en 2011 hay setenta y seis países con leyes utilizadas para criminalizar a las personas por su orientación sexual o identidad de género (2011, p. 14).

En la sección dedicada a informar sobre la violencia, se especifica que aquella que se ejerce contra las personas LGBT+ suele ser especialmente despiadada, si la comparamos con otros delitos derivados de prejuicios. El desafío a las normas del género suele acrecentar la amenaza de violencia familiar, comunitaria e institucional (por ejemplo en personas privadas de su libertad, en personas en condición de refugiadas, migrantes, racializadas, etc.). No obstante, se aclara que es complejo cuantificar esa violencia puesto que, por un lado, los Estados no cuentan con medios específicos para denunciarlos, y por otro, las personas que denuncian temen aún más la violencia policial y evitan exponer su identidad en esas condiciones (2011, p. 9).<sup>6</sup> El informe resalta además que muchas veces esta violencia es incitada por el propio Estado (2011, p. 12), como hemos experimentado recientemente en todo el continente americano, a partir del avance de gobiernos de ultraderecha.

En relación a la educación, el ACNUDH asevera que hay registros de autoridades educativas y de escuelas que discriminan a los alumnos por estos causales. El caso más extremo es la prohibición del ingreso o la expulsión (2011, p. 20), pasando por una serie de hostigamientos por parte de compañeros e incluso del cuerpo docente.<sup>7</sup> En este punto el informe retoma una investigación de la UNESCO según la cual “los niños considerados demasiado afeminados por los demás niños o las niñas consideradas poco femeninas sufren burlas y en ocasiones los primeros golpes por su apariencia y comportamiento, que no encajan en la identidad de género heteronormativa en el patio de las escuelas primarias” (2011, p. 20). Esto deriva, según se informa, en deserción escolar y en problemas de salud, como la depresión.

En Argentina, la legislación vigente, al igual que la normativa internacional, es alentadora. La Ley 26.061 de Protección Integral de Niñas, Niños y Adolescentes, de 2005, señala la obligatoriedad de la Convención por los Derechos del Niño (Artículo 2) y establece en su Artículo 28 el principio de igualdad y no discriminación, del mismo modo que lo define la CDN, es decir, aseverando que todos los niños y niñas gozan de los mismos derechos, sin discriminación por motivos raciales, de sexo, etc., o *cualquier otra condición*, dejando abierta la posibilidad de incluir otros motivos de discriminación, como la identidad de género. Los derechos que se consagran son los mismos que los de la Convención, incluyendo el derecho a la educación.

Si bien la normativa va incorporando algunas menciones más específicas,<sup>8</sup> recién con la Ley 26.743 de Identidad de género, de 2012, aparece una referencia clara a los niños y

<sup>6</sup> En otro informe al que nos referiremos más adelante, sobre la situación de la comunidad travesti en Argentina, se refleja con claridad la dimensión de la violencia policial, generalmente mucho mayor que la violencia civil, ejercida contra las personas trans y travestis (BERKINS; FERNÁNDEZ, 2013).

<sup>7</sup> En el documental chileno “Niños rosados y niñas azules”, un niño trans cuenta que en su primer día de escuela, una autoridad escolar lo hizo pasar al frente de todos los estudiantes y les dijo que él era una niña que se creía niño (NIÑOS ROSADOS Y NIÑAS AZULES, 2016).

<sup>8</sup> La Ley 23.592 contra Actos Discriminatorios, promulgada en 1988, no incluye como categorías protegidas la orientación sexual o la identidad de género. No obstante, la Ley 26.791, promulgada en diciembre de 2012, modifica el Código Penal de la Nación añadiendo la pena de prisión perpetua para delitos de odio motivados por la orientación sexual y la identidad de género o su expresión.

DOI: <https://doi.org/10.25244/tf.v12i1.25>

## La posibilidad de tener una infancia: la identidad de género en la enseñanza de la filosofía

CARRERA AIZPITARTE, Luciana

niñas. Esta ley adopta la definición de identidad de los Principios de Yogyakarta y afirma en su Artículo 1 que toda persona tiene derecho al reconocimiento de su identidad de género, al libre desarrollo de su persona conforme a esa identidad, y a ser tratada de acuerdo con ella, especialmente “en los instrumentos que acreditan su identidad respecto de el/los nombre/s de pila, imagen y sexo con los que allí es registrada” (ARGENTINA, 2012, Ley 26.743, Artículo 1, inciso C). El Artículo 5 afirma que, en el caso de no obtener el consentimiento familiar, personas menores de edad pueden recurrir a un tribunal para gestionar el cambio de su identidad de género y de todos los registros donde ésta conste. El Artículo 12 se refiere al trato digno, y afirma que “deberá respetarse la identidad de género adoptada por las personas, *en especial por niñas, niños y adolescentes*, que utilicen un nombre de pila distinto al consignado en su documento nacional de identidad” (el subrayado me pertenece). A continuación aclara que “a su solo requerimiento, el nombre de pila adoptado deberá ser utilizado para la citación, registro, legajo, llamado y cualquier otra gestión o servicio, tanto en los ámbitos públicos como privados”. Es decir, no es preciso que conste un cambio en ningún registro identificatorio para que las instituciones deban respetar la identidad autopercebida. Esto es infringido constantemente en Argentina, y niños y niñas sufren a diario la humillación de ser llamados públicamente por su nombre anterior, o de ser tratados según la identidad que les fuera asignada al nacer. En este sentido, el Artículo 13 afirma que la identidad de género es un derecho humano y que toda norma, reglamentación o procedimiento debe respetarlo: “Ninguna norma, reglamentación o procedimiento podrá limitar, restringir, excluir o suprimir el ejercicio del derecho a la identidad de género de las personas, debiendo interpretarse y aplicarse las normas siempre a favor del acceso al mismo”.

Me detengo a enumerar estos derechos porque, como decía antes, delimitan el mapa de la infancia, que toda persona debería habitar entre el nacimiento y los dieciocho años (Artículo 1, CDN), pero que sin embargo aparece como un territorio extranjero, como una posibilidad remota, y no como una realidad concreta, para muchas de las niñas y los niños trans que, al parecer, carecen del pasaporte correcto, a causa de su identidad. Voy a analizar ahora algunos de estos derechos, poniéndolos en contraste con las estadísticas recogidas por la activista y teórica travesti Lohana Berkins, sobre la vida de niñas y mujeres trans y travestis en Argentina.<sup>9</sup> En este recorrido podremos observar la diferencia entre el mapa y el territorio, y la operación mencionada más arriba de maximización de la precariedad y de construcción de una ontología de la monstruosidad para estos niños y niñas.

### ***b. El territorio***

Es de sobra conocida en la cultura LGBT+ la segregación que se sufre respecto de la familia, el ambiente educativo o laboral, la violencia y la amenaza por causa de la orientación sexual o la expresión e identidad de género. La afirmación de la propia sexualidad e identidad, cuando ésta no coincide con la heterosexualidad y los roles definidos por ella, no se vive en la mayoría de los casos con la misma naturalidad con que una persona

<sup>9</sup> Lohana Berkins, junto con otras activistas y organizaciones travestis, recopiló información sobre la situación de las mujeres y niñas trans y travestis en Argentina. Los resultados de esa investigación aparecieron en los libros *La gesta del nombre propio*, de 2013, que da cuenta de la situación de esta población para el ámbito de la Ciudad de Buenos Aires y el conurbano bonaerense, y en *Cumbia, copeteo y lágrimas*, de 2015, donde se vuelcan los datos provenientes del interior del país. Aquí, por razones de espacio, nos referiremos solamente al primero de los informes.

DOI: <https://doi.org/10.25244/tf.v12i1.25>

## La posibilidad de tener una infancia: la identidad de género en la enseñanza de la filosofía

CARRERA AIZPITARTE, Luciana

heterosexual expresa su sexualidad. Un niño de cinco años que quiere nombrarse como una niña no es escuchado con la misma naturalidad con que se escucha a un niño de la misma edad que se reconoce como niño, es decir, que progresivamente se va identificando con el género asignado al nacer. En el ámbito familiar, tener un hijo o hija gay, lesbiana o trans se vive con preocupación, como una anomalía que es preciso ocultar, mientras que la elección heterosexual de los miembros más jóvenes se recibe con cierto alivio y positivamente (FLORES, 2015, p. 4). Lohana Berkins afirma precisamente que el daño a las personas LGBT+ comienza en la infancia. Es a niños y a niñas a quienes se violenta en primer lugar, puesto que la orientación sexual y la identidad de género se manifiestan a edades tempranas.<sup>10</sup> La forma de esa violencia puede ser directa (hostigamiento, discriminación, expulsión del hogar), o indirecta: el niño o niña en cuestión es violentado/a en tanto percibe en su ambiente que no puede expresar *quién es*, y entonces silencia, reprime o suprime su deseo. La regulación de las posibilidades del género es tan fuerte en la infancia que toda persona puede registrar en su memoria situaciones familiares o escolares de normativización, reflejadas en frases como “los niños no lloran” o “las niñas no pueden jugar al fútbol”. La demarcación de juegos separados, la normatividad en la vestimenta y los hábitos de ornamentación (por ejemplo, “los niños no se pintan las uñas”), los valores diferenciales (valentía, fuerza vs. obediencia, delicadeza), la asunción de heterosexualidad cuando a un niño se le pregunta si ya tiene novia, la distribución de roles referidos a lo que se espera de un varón o de una mujer, la burla respecto de personas del colectivo LGBT+ o el uso de palabras insultantes o despectivas referidas a éstas, son bastante comunes en los ámbitos familiares y van permeando el sentido común. La escuela no está exenta de estas prácticas y de ese imaginario. Tampoco la filosofía y su enseñanza.

En *La gesta del nombre propio* (2013), Berkins, junto a otras colaboradoras, lleva a cabo un informe sobre la situación de la comunidad travesti en Argentina. Estos datos son de una gran relevancia, puesto que los Estados no suelen destinar fondos a este tipo de estadística, y son las propias organizaciones y colectivos de personas violentadas quienes encaran la tarea de denunciar y registrar estas violencias. El informe que comenté da cuenta de cuatro cuestiones centrales: la violencia policial (86% de las entrevistadas sufrió alguna o reiteradas veces este tipo de violencia), la discriminación en el acceso a la salud (el 70% de las amigas fallecidas, referidas por las entrevistadas, murió entre los 22 y los 41 años, siendo el SIDA la principal causa de muerte, una enfermedad para la que Argentina provee tratamientos gratuitos), la discriminación en el acceso al trabajo formal (el 79% de las entrevistadas recurre al trabajo sexual como único medio de subsistencia) y la discriminación en el acceso a la educación (el 68% de las entrevistadas no completó la educación secundaria). A esto se suma la lucha por el reconocimiento de la identidad, la necesidad de migrar y la expulsión del hogar familiar en muchos casos. Voy a enfocarme aquí en la cuestión educativa.

El principal obstáculo que revelan las entrevistadas a la hora de retomar sus estudios es el miedo a la discriminación (40%) (BERKINS; FERNÁNDEZ, 2013, p. 119). En este sentido, el carácter universal del derecho de los niños y niñas a recibir una educación (Artículo 28, CDN) que los prepare para “asumir una vida responsable en una sociedad libre, con un espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad de los sexos y amistad entre todos los pueblos” (Artículo 29, Inciso D, CDN), no abarca a personas que son hostigadas a diario

<sup>10</sup> Berkins afirma esto en la entrevista realizada en 2009 por el programa “Historias debidas”, del Canal Encuentro, de la Televisión Pública argentina. Esta entrevista se puede ver on line (consultar link más abajo, en la sección “Referencias”).

DOI: <https://doi.org/10.25244/uf.v12i1.25>

## La posibilidad de tener una infancia: la identidad de género en la enseñanza de la filosofía

CARRERA AIZPITARTE, Luciana

en los ámbitos educativos y que terminan por abandonarlos. Contrariamente al espíritu con que la CDN piensa a la educación, las escuelas aparecen para estas personas como un lugar de exclusión y disciplinamiento, en el que sólo son incluidos aquellos que se adecuan a la subjetividad “normal” supuesta. La encuesta revela, de hecho, que 64% de las personas que reconoció su identidad de género antes de los 13 años, abandonó la escuela (BERKINS; FERNÁNDEZ, 2013, p. 95), y del 91 % de las personas que dicen haber sufrido violencia a causa de su identidad, el tercer lugar más referido como lugar de violencia, después de la policía y las calles, es la escuela (2013, p. 97-98). Muy pocas veces la institución toma esta problemática con la dimensión comunitaria que tiene, es decir, como un problema de la sociedad, y al contrario, prefiere ocuparse del “caso” concreto del niño o niña violentado, dando a entender que el problema reside en esa persona y no en quienes la hostigan o habilitan ese hostigamiento.

Ahora bien, ¿alguna vez nos hemos preguntado realmente qué daños se alojan en la subjetividad de un niño o de una niña que ha sufrido un hostigamiento sistemático por ser quien era, o en qué sentido o para quiénes la escuela es un lugar seguro? Una de las entrevistadas en *La gesta del nombre propio* relata lo siguiente: “La primera situación de normatividad que yo registro es en la escuela. Yo (hasta ese momento) era libremente una niña que estaba entre un montón de hermanos, que no sabía si era niño o niña porque a nadie le importaba” (2013, p. 100). Más adelante, al ingresar a la escuela, sostiene: “lo que yo sentí era una cosa muy fuerte de normativización, la necesidad imperiosa de la escuela de ponerme en un lugar, de situarme en una conducta y una conducta súper expulsiva” (2013, p. 100). Si la escuela silencia, invisibiliza y expulsa a quienes se ubican del lado de lo Otro, ¿cuáles son las posibilidades futuras de esos niños y niñas? ¿puede tener una infancia quien es señalado como “un caso”, como un fenómeno extraño? ¿puede tener una infancia quien vive a diario la preocupación de ser observado, discriminado y hostigado por familiares, compañeros, compañeras y docentes? ¿de quién es el problema? En la encuesta realizada, como ya mencionamos, la ocupación del 79% de las entrevistadas es la prostitución, una actividad informal que al menos en Argentina está sujeta a la violencia policial e institucional sistemática. Esto se debe no sólo a la expulsión del hogar a temprana edad, sino también a la imposibilidad de completar los estudios en un clima de violencia. ¿Qué sucede entonces con el derecho de los niños y niñas a ser protegidos contra la explotación económica (Artículo 32, CDN), contra las drogas (Artículo 33, CDN), y contra la explotación sexual (Artículo 34, CDN)? ¿Qué sucede con el derecho de estas personas a no ser separadas de sus padres (Artículo 9, CDN), a la libre expresión (Artículo 13, CDN) y a ser protegidas contra toda forma de perjuicio o abuso físico o mental, maltrato, etc. (Artículo 19, CDN)? ¿Cómo se accede a estos derechos?

Aquí el mapa ciertamente no coincide con el territorio y asistimos a mecanismos culturales e institucionales que, ubicándose con toda naturalidad al margen del marco legal, generan condiciones para la maximización de la precariedad de estas vidas. ¿De dónde surgen estos mecanismos? Como vimos con Butler, la representación diferencial de las poblaciones influye directamente en el imaginario social y cultural que da forma al sentido común. La hipervisibilización de individuos acordes a la norma (niños jugando con autos, niñas jugando con bebés) y la invisibilización de subjetividades que no se adecuan a ésta, instalan en el lugar de lo ausente una idea negativa y amenazante, reforzada por comentarios discriminatorios, burlas, lenguaje despectivo e inferiorizador, una narrativa de lo abyecto y de lo excepcional. Este aparato representacional contribuye a crear esto que hemos llamado *ontología de la monstruosidad*, que termina por ubicar a los niños y niñas trans por fuera de los márgenes de

DOI: <https://doi.org/10.25244/tf.v12i1.25>

## La posibilidad de tener una infancia: la identidad de género en la enseñanza de la filosofía

CARRERA AIZPITARTE, Luciana

la infancia. Su relevancia es tal que los propios organismos internacionales mencionan, entre sus recomendaciones, sugerencias específicas para los medios de comunicación de masas, en relación a los modos de nombrar, visibilizar e informar sobre la orientación sexual y la identidad de género, y sobre las personas del colectivo LGBT+.<sup>11</sup> Así por ejemplo, la comunicación del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) *Infancia y Adolescencia. Guía para periodistas. Perspectiva de género* (2017), consta de una serie de recomendaciones destinadas a los actores de los medios de comunicación sobre los modos no discriminatorios de referirse al género y sobre posibles medidas propiciatorias para una comunicación que no reproduzca imaginarios de exclusión y violencia. En este sentido podemos leer allí:

Más allá de los nuevos soportes para almacenar y transmitir información, los medios de comunicación tradicionales, radio y televisión, siguen teniendo el poder de construir lógicas, sentidos comunes y agendas que determinan qué noticias y qué personas son importantes para entonces destinarles tiempo en minutos de aire o páginas escritas. Esta agenda no es inocente, responde al poder hegemónico, que es patriarcal, y repite en sus estereotipos sentidos que perpetúan la asignación arbitraria de roles fijos, marcados por la división por género y también por edad (UNICEF, 2017, p. 8).

Este es ciertamente uno de los factores que contribuyen a la divergencia entre el mapa y el territorio. La Comunicación de UNICEF es muy explícita en este punto: “Argentina ha generado medidas de cuidado en su legislación que aún no se expresan en la vida cotidiana de las personas y tampoco aparecen en el discurso de los medios, en las telenovelas, publicidades o chistes” (2017, p. 12). Por el contrario, “la diversidad sexual en la niñez y adolescencia no está en la agenda de los medios. El tratamiento periodístico es la mayoría de las veces irrespetuoso: se utilizan conceptos como normal/ no normal adscribiendo a una patología, una perversión o una anomalía” (2017, p. 22).

En relación a la circulación e instalación de estos discursos, me pregunto entonces qué rol puede jugar la filosofía (y no sólo los medios de comunicación), teniendo en cuenta que esta disciplina refleja el imaginario que la humanidad occidental tiene sobre sí misma, y que su enseñanza se ubica, al menos en Argentina, en casi todos los planes de estudio de las ciencias humanas y sociales, incluyendo a la pedagogía y, precisamente, a las ciencias de la comunicación.

---

<sup>11</sup> Los Principios de Yogyakarta hace una referencia explícita al rol de los medios de comunicación en dos lugares: en la introducción, cuando sostiene que muchos actores sociales, entre ellos los medios, son responsables por la protección de los derechos humanos (p. 7), y en las Recomendaciones finales (Recomendación O), cuando se pide que “los medios de comunicación eviten el uso de estereotipos en cuanto a la orientación sexual y la identidad de género, promuevan la tolerancia y aceptación de la diversidad de orientaciones sexuales e identidades de género humanas y sensibilicen al público en torno a estas cuestiones” (p. 36).

DOI: <https://doi.org/10.25244/tf.v12i1.25>

**La posibilidad de tener una infancia: la identidad de género  
en la enseñanza de la filosofía**  
CARRERA AIZPITARTE, Luciana

**2 LA INFANCIA COMO DERECHO Y EL APORTE DE LA ENSEÑANZA DE  
LA FILOSOFÍA: EL CASO DE LA ESCUELA JOAQUÍN V. GONZÁLEZ Y SU  
TALLER DE FILOSOFÍA CON NIÑAS Y NIÑOS.**

En Argentina, el Programa Nacional de Educación Sexual Integral (ESI), creado por la ley 26.150, rige desde 2006, reconociendo que todos los niños y niñas, desde la educación inicial hasta la educación secundaria, tiene *derecho* a recibir educación sexual integral en todos los establecimientos educativos del país, ya sean públicos o privados (Artículo 1). Esta ley entiende además que la educación sexual integral es transversal a todas las materias y no sólo se refiere a aspectos biológicos de la sexualidad humana, sino también a aspectos psicológicos, sociales, afectivos y éticos.

La escuela primaria Joaquín V. González, de la ciudad de La Plata, Argentina, donde se desarrolla el taller de filosofía desde primero a sexto año, aplica la ESI de manera integral, promoviendo capacitaciones continuas para los y las docentes y organizando actividades conjuntas con las familias. Este compromiso se refleja en el comportamiento de los alumnos de diferentes maneras. Por citar sólo dos, en 2017 un grupo de niñas de tercer año solicitó hablar con la directora para que en el saludo del inicio del día incluyera una mención a las niñas. Ésta saludaba diciendo: buenas tardes, *chicos*. A partir de entonces comenzó a decir: Buenas tardes, chicos *y chicas*. También en 2017, los alumnos de cuarto, quinto y sexto año organizaron una comisión para realizar la primera “Esteromarcha”, una marcha en el recreo para reclamar contra los estereotipos de género. Colocaron carteles en toda la escuela con los horarios de las reuniones, sumaron voluntades y marcharon con pancartas que contenían frases como “yo soy así”, o “no se trata de tener derecho a ser iguales sino de tener igual derecho a ser diferentes”.

En este marco, me conduzco en la escuela con libertad para trabajar estos temas y encuentro allí, en el pensamiento de los niños y de las niñas, las construcciones sociales y culturales en torno a los roles de género, la sexualidad y la identidad. Aparece en sus discursos la idea de lo normal y de lo *dado* por naturaleza, esto es, la heterosexualidad como orientación natural, el *ser* varón o mujer por haber nacido con tal o cual genitalidad, y la familia heterosexual, entre otras cuestiones. En el otro extremo están los dragones: sujetos raros, anormales, excepcionales, desviados, que dan asco y revuelven el estómago, los Otros, siempre lejanos y sobre cuyas vidas los niños y niñas *no deben* hablar porque de *eso* no se habla.

Estos modos de referirse a cuestiones relativas a la homosexualidad, al lesbianismo o a la transgeneridad, aparecieron en las clases, cuando mencionamos familias homoparentales, o un niño relató que vio a dos mujeres de la mano y que eso le dio asco, o en ocasiones, a las que referiré a continuación, cuando hablamos de infancias trans. También aparecieron esas referencias en charlas con una madre, que no entendía por qué hablábamos de “*eso*” en la clase de filosofía, y en los relatos que los propios niños hicieron de lo que hablaron en sus casas, con sus familias, a propósito de este tema.

En efecto, en una clase de tercer año, con estudiantes de ocho años, estábamos formulando preguntas sobre niños y niñas. En esos días del año 2017, en La Plata, se había hecho célebre el caso de un niño trans de doce años que había cambiado su identidad de género en pleno ciclo escolar. De este modo, aclaré a mis estudiantes que no sólo había niños y niñas sino también personas trans, que estaban definiendo su posición respecto del género: algunas de esas personas asumían una identidad de niñas, otras de niños, y algunas se

DOI: <https://doi.org/10.25244/uf.v12i1.25>

## La posibilidad de tener una infancia: la identidad de género en la enseñanza de la filosofía

CARRERA AIZPITARTE, Luciana

mantenían por fuera de ese binarismo. Las llamamos *niñes*. Hablamos de la identidad de género, de la ley 26.743 y su referencia a los más pequeños, y nos preguntamos qué pasaría si un compañero o una compañera decidiera efectuar una transición hacia otro género. Los niños y niñas formularon muchas preguntas y en conjunto fuimos elaborando algunas ideas. Una semana más tarde tuve una reunión con la madre de una alumna de ese año, en la que me informó que su hija se había ido de la clase descompuesta (“con el estómago revuelto”, fueron sus palabras). Me preguntó cuál era el motivo por el que yo trataba ese tema en clase, si es que había alguna persona trans en la escuela, y me manifestó que no le molestaba que yo hablara de *eso*, sino que lo tratara como una *elección normal*, cuando claramente se trataba de una *desviación*, producida por un *trauma*.<sup>12</sup> Al volver a la clase pregunté a mis alumnos y alumnas cómo se habían sentido en nuestra clase anterior sobre infancias trans. Algunos me dijeron que mal, otros que les dio asco, otros que creían que eran muy pequeños para hablar de esas cosas, a otros les dio igual y otros se sintieron bien o muy bien.<sup>13</sup> Esta experiencia me generó muchas reflexiones.

En primer lugar me pregunto qué tan honesto es ocultar a niños y a niñas que existen personas de su misma edad que no pueden o no desean habitar el género asignado del mismo modo que ellos, que necesitan o desean fugarse de allí porque reconocen ese género, el nombre dado por sus familias y los roles destinados a ellos, como un lugar de asfixia, coerción, soledad o descontento, y que existen leyes y normas internacionales que los avalan. En segundo lugar, me pregunto cómo es posible que sigamos hablando de la orientación sexual y de los géneros como hechos de la naturaleza, cuando sabemos que se trata de construcciones sociales fuertemente normativizadas, al punto de que quienes infringen esas normas son castigados y sometidos a un disciplinamiento constante y violento. Me pregunto cómo podemos obviar esta realidad cuando dialogamos y pensamos con nuestros alumnos, cómo podemos volver a la tranquilidad de nuestros hogares cuando, al hablar de las familias, sólo hicimos referencia a la pareja heterosexual y entonces el niño o la niña que tiene dos madres se quedó sintiendo que su familia no es una familia sino una anomalía, y que su vida es un caso extraño, o que si tiene un familiar trans debe ocultarlo como si conviviera con un dragón o un monstruo marino. ¿No son acaso estas omisiones, estas exclusiones, estas formas de discriminación constante en el discurso, en las prácticas y en los recursos, lo que crea y da forma a una ontología de lo monstruoso, *causando* el trauma al que precisamente se refería la madre con la que me reuní? ¿No es la obligación de ocultar la propia identidad y la propia historia familiar, no es el hecho de sufrir hostigamiento e invisibilizaciones continuas, lo que causa un trauma?

La maestra y activista lesbiana val flores<sup>14</sup> se refiere a ello como un tipo de daño infringido a la infancia, en el que no suele pensarse demasiado:

Se habla del daño, de una forma del daño. Se habla de violencia, de un modo de violencia. Se habla del crimen, de un tipo de crimen. Sin embargo, de lo que casi no se habla es de cómo la heterosexualidad, ese

<sup>12</sup> Me he referido con más detalle a esta entrevista en otro artículo. Para una ampliación de la discusión sobre las palabras utilizadas por los familiares de los niños, cf. Carrera Aizpitarre (2018, p. 174-175).

<sup>13</sup> Un análisis explícito de la manifestación de “asco” en las referencias al colectivo LGBT+ por parte del imaginario escolar puede verse en Flores (2015, p. 6-7), y en Flores (2007).

<sup>14</sup> El nombre de esta autora es escrito por ella misma con letra minúscula, por lo que respetamos aquí esa manera de enunciarse.

DOI: <https://doi.org/10.25244/tf.v12i1.25>

## La posibilidad de tener una infancia: la identidad de género en la enseñanza de la filosofía

CARRERA AIZPITARTE, Luciana

régimen político de regulación corporal, moldea nuestras vidas, nuestros cuerpos, nuestros afectos, nuestras prácticas pedagógicas. Cómo la pedagogía informal e institucionalizada de la heterosexualidad produce cuerpos dañados de niños, niñas y niños al promover y legitimar modos normativos de la experiencia del género, la que es administrada por la ley binaria de la masculinidad y la feminidad que impone modelos hegemónicos de identidad sexual y de género (FLORES, 2015, p. 2).

En efecto, esto que la autora llama “proceso de normalización sexo-genérica”, encubre el carácter político de sus operaciones bajo el signo de la naturaleza. Estas operaciones podrían encuadrarse en lo que Judith Butler llama “ontología social del cuerpo”, esto es, mecanismos de poder que convierten a algunas vidas en dignas de protección y cuidados y arrojan a otras a lo incierto y al riesgo. Ahora bien, en el marco escolar, todo esto se traduce en una pedagogía que, por un lado, instala ciertos saberes sobre el cuerpo, la identidad y las posibilidades relacionales, y por otro legisla, dice lo que está bien y lo que está mal respecto de la propia vivencia. Suponiendo que el deseo *debe ser* heterosexual y que la identidad *debe* acomodarse a la genitalidad, este discurso maximiza, por un lado, la precariedad de quienes *se desvían* respecto de la norma, y construye, por otro, la monstruosidad, respecto de sus elecciones, deseos y sentimientos. Esto último se refleja en la dicotomía que se establece entre lo público y lo privado: la maestra que tiene un marido *puede* decirlo abiertamente mientras que la maestra lesbiana *no debe* hablar de su vida *privada* con los niños y niñas; el niño que tiene padre y madre puede hablar de ello sin problemas, las parejas heterosexuales pueden ir juntas a buscar a sus hijos a la salida de la escuela, mientras que todo lo que se aparte de esto es motivo de vergüenza y debe ser ocultado como aquello de lo que no se habla, o como temas sobre los cuales los niños y niñas no deben saber. Esto es así porque la construcción cultural de una normalidad y de un territorio *dado* como natural, construye su Otro como “lo infame, lo indecible, aquello cuyo solo nombre produce indignación, escándalo o corrupción de la estructura social y las buenas costumbres” (FLORES, 2015, p. 7). En este sentido, la autora sostiene que se instala desde la pedagogía normativa un *régimen de desconocimiento*: “cuando se callan y se castigan las identidades sexuales y de género no heteronormativas en el aula, en la escuela, en la universidad [...] estamos practicando una política del desconocimiento que provoca daños al constreñir posibilidades de vivencia y habitabilidad de los cuerpos” (2015, p. 8).

Esta política se traduce en frases como “qué asco”, enunciada por algunos niños cuando hablamos de infancias trans, o “eso no es normal, es una desviación” y “los niños son demasiado pequeños para hablar de *eso* con ellos”, enunciada por los familiares de los alumnos. Pero también se traduce en los modos de intervención de las escuelas, cuando tratan a las identidades trans como casos excepcionales de los que *hay que* ocuparse (FLORES, 2015, p. 8). La referencia al “caso”, en esta experiencia que relato, no aparece desde la institución escolar, que como ya señalé, adopta la ESI como política central, sino que aparece en el discurso familiar, al preguntar por el supuesto caso que motivó la clase, o al creer que mencionar la existencia de otras identidades puede vulnerar la inocencia de los niños, tal y como si estuviéramos hablando del caso de un monstruo.

Un año después, en cuarto año de otra división, una niña llegó a la clase y me dijo si podía leer a sus compañeros una historia. Le dije que sí. El libro se llamaba “Cuentos de buenas noches para niñas rebeldes. Cien historias de mujeres extraordinarias”. La historia que empezó a leer hablaba de un niño de tres años que, en cuanto pudo expresarlo, le dijo a

DOI: <https://doi.org/10.25244/tf.v12i1.25>

## La posibilidad de tener una infancia: la identidad de género en la enseñanza de la filosofía

CARRERA AIZPITARTE, Luciana

su familia que era una niña, que se sentía una niña y que quería vivir de esa manera. El cuento relata los avatares de esta familia para que la escuela acepte la identidad de género de su hija y forme a alumnos/as, familiares y docentes para evitar que sea discriminada. Después de la lectura pregunté qué les parecía el relato y cómo se habían sentido. Sólo unos pocos niños manifestaron alguna incomodidad. Creo que, en principio, como el relato estaba en un libro infantil, no podían objetar que era un tema inadecuado para sus edades.

Unas semanas más tarde, una niña de ese grupo anunció a su familia que quería vivir como niño, y empezó a transitar la adopción de esa identidad de género. Les dijo a sus padres que en la clase de filosofía se había dado cuenta de que podía ser niño si quería y que había visto que no pasaba “nada malo” en la escuela con eso. Tiempo después ya asistía como Julián y todos sus compañeros y docentes lo trataban en masculino. No se lo veía traumatado, sino contento. De ese curso, al menos dos alumnas más y un alumno contaron por primera vez en la escuela que tenían familiares trans.

Creo que esto no es casual, sino que responde, por un lado, al marco pedagógico y político que la escuela viene eligiendo, aunque a veces choque con las representaciones culturales familiares. Esa decisión, que incluye la formación del cuerpo docente y de las familias a fin de garantizar una infancia para todos los niños, sin que la identidad de género escogida sea un impedimento, parece hacer de la escuela un lugar seguro, donde niños y niñas se atreven a expresar su deseo, y a compartir aquello que les parecía que debía ocultarse o que podía ser motivo de burla, vergüenza o castigo. A este tipo de intereses que asume la institución escolar se refiere val flores cuando afirma que necesitamos “desarmar esas pedagogías de la ignorancia que informan nuestro hacer educativo, (re)inventar otras pedagogías emancipatorias, otras prácticas escolares, [...] que se sustenten en la autonomía corporal, la autodeterminación sexual y la relacionabilidad mutua” (FLORES, 2015, p. 4). Por otro lado, creo que esta experiencia muestra la importancia de pensar filosóficamente la enseñanza de la filosofía y hacer de ésta no una mera reproducción de conceptos y saberes acabados, o una mera búsqueda de desarrollo del pensamiento lógico en los niños y niñas, sino una construcción de sentidos propios, reales y concretos, locales. Creo que enseñar filosofía de manera filosófica implica, entre otras cosas, interpelar a la propia tradición filosófica y evitar el aplastamiento de una multiplicidad de subjetividades, experiencias y problemas, que existen y resisten en los márgenes de esa misma tradición. Considero, en este sentido, que una manera de evaluar el carácter filosófico de la enseñanza es observar sus efectos en el modo de vida de las personas implicadas en la producción colectiva de ese pensar.

## CONCLUSIONES DESDE LOS MÁRGENES

Quisiera retomar el recorrido de este trabajo intentando dar respuesta a algunas de las preguntas que fueron articulando ese camino.

En primer lugar, intenté plantear la diferencia entre ser niño o niña y poder tener, efectivamente, una infancia. Ésta fue pensada más bien como un territorio privilegiado de derechos al cual no todos los niños acceden, y del cual las personas trans suelen estar excluidas. A partir de este punto se planteó, en segundo lugar, otra distinción. En efecto, si

DOI: <https://doi.org/10.25244/tf.v12i1.25>

## La posibilidad de tener una infancia: la identidad de género en la enseñanza de la filosofía

CARRERA AIZPITARTE, Luciana

tenemos en cuenta que el marco legal protege a niños y niñas transgénero y en ese sentido traza un mapa amplio de la infancia, nos preguntamos por qué razón el territorio es tan disímil que en él los derechos reconocidos son vulnerados sistemáticamente, como lo demuestran una serie de informes e investigaciones. En el análisis de una secuencia de experiencias educativas encontramos una posible respuesta, trazos de la conformación de un sentido común dominante que, al margen de lo estipulado legalmente, instaura férreamente una separación entre las vidas dignas de ser vividas y aquellas cuya pérdida no será lamentada, entre lo normal y lo anormal, entre lo Mismo y lo Otro. Aquí, siguiendo algunos lineamientos de la filosofía de Butler y tomando aportes de val flores, pudimos rastrear mecanismos de poder a partir de los cuales se construye una ontología de lo monstruoso, adonde es arrojado todo lo impensable, todo lo inadmisibile dentro del territorio de la normalidad.

Ahora bien, si la diferencia entre el mapa y el territorio, entre lo normal y lo monstruoso, entre las vidas a proteger y las vidas de las cuales protegerse, es trazada y reproducida en las representaciones del sentido común, que informan discursos familiares, educativos, institucionales, religiosos y filosóficos, una de las formas de contrarrestar esta fuerza puede consistir en poner en cuestión esos sentidos hegemónicos naturalizados. Ésta ha sido tradicionalmente la tarea de la filosofía. Es por esto que, para cerrar, y a partir de las experiencias aquí consignadas, me hago una serie de preguntas que ubico explícitamente en el terreno filosófico-pedagógico.

En principio, y respecto del problema de la subjetividad, me pregunto si a la hora de enseñar filosofía tenemos en cuenta los lugares de donde emergen los sujetos, o más bien suponemos un sujeto universal, uniforme y ahistórico, respecto de cuya experiencia y problemas abstractos pensamos e investigamos. ¿De qué habla la filosofía? ¿A quiénes les habla? ¿Interroga verdaderamente nuestros supuestos más impensados? Las subjetividades, experiencias y problemas de los niños y niñas trans vienen a romper, para mí, esta idea tradicional y hegemónica de sujeto, puesto que hacen estallar la idea de individuo humano como sujeto adulto, varón, heterosexual, autónomo, reflejo de un personaje sartreano con todo el espectro de lo posible dispuesto para sí.<sup>15</sup> La existencia trans, si se la tiene en cuenta a la hora de enseñar, desafía, entorpece, interrumpe, la posibilidad de *transmitir* sin más, sin crítica, sin preguntas, el corpus filosófico del que se trate. En este sentido, creo que pensar en la multiplicidad de las subjetividades contemporáneas obliga a revisitar aspectos centrales de la tradición y de nuestra tarea como profesores y profesoras de filosofía. Esta tarea es muy amplia, pero podríamos empezar por preguntarnos a quiénes afectamos, a quiénes educamos, para quiénes trabajamos y quiénes se benefician de nosotros cuando desconocemos otras formas de existencia, cuando hacemos *como si* todos los sujetos fueran el mismo sujeto: un sujeto normal.

## REFERENCIAS

### 1 Autores y autoras

<sup>15</sup> Un análisis muy interesante de este tipo de individuo supuesto por la filosofía, pero ocultado bajo la categoría aparentemente neutral de “sujeto”, puede verse en el texto de Monique Wittig “Homo sum” (WITTIG, 2015b).

DOI: <https://doi.org/10.25244/uf.v12i1.25>

**La posibilidad de tener una infancia: la identidad de género en la enseñanza de la filosofía**

CARRERA AIZPITARTE, Luciana

BERKINS, Lohana; FERNÁNDEZ, Josefina (Coords.). **La gesta del nombre propio: Informe sobre la situación de la comunidad travesti en la Argentina**. Buenos Aires: Ediciones Madres de Plaza de Mayo, 2013.

BERKINS, Lohana (Comp.). **Cumbia, copeteo y lágrimas: Informe nacional sobre la situación de las travestis, transexuales y transgéneros**. Buenos Aires: Ediciones Madres de Plaza de Mayo, 2015.

BUTLER, Judith. **Vida precaria: El poder del duelo y la violencia**. Traducción de Fermín Rodríguez. Buenos Aires: Paidós, 2006.

BUTLER, Judith. **Marcos de guerra: Las vidas lloradas**. Traducción de Bernardo Moreno Carrillo. Barcelona: Paidó, 2010.

CARRERA AIZPITARTE, Luciana. Vigilar y castigar (los cuerpos): la enseñanza de la filosofía frente al sistema de opresión sexo-género. *In*: RODRIGUES, A., BERLE, S. y KOHAN, W., **Filosofia e educação em errância: inventar escola, infâncias do pensar**. Río de Janeiro: NEFI, 2018, p. 169-180.

DESCOMBES, Vincent. **Lo mismo y lo otro: Cuarenta y cinco años de filosofía francesa (1933-1978)**. Traducción de Elena Benarroch. Madrid: Cátedra, 1988.

FLORES, val. Asco y heteronormatividad. Apuntes para pensar una política de las emociones en educación. **II Coloquio Interdisciplinario “Educación, sexualidades y relaciones de género. Investigaciones y experiencias” – UBA**, 2007. Disponible on-line: <http://escritoshetericos.blogspot.com/2009/04/asco-y-heteronormatividad-apuntes-para.html>. Último acceso: 29.07.2019

FLORES, val. Afectos, pedagogías, infancias y heteronormatividad. Reflexiones sobre el daño, **XX Congreso Pedagógico UTE – 2015 Poéticas de las pedagogías del Sur. Educación, emancipación e igualdad**, 2015. Disponible on-line: <https://educacionute.org/wp-content/uploads/2016/05/Afectos-pedagogias-infancias-heteronormatividad-PONENCIA-2.pdf>. Último acceso: 29.07.2019

FOUCAULT, Michel. **La verdad y las formas jurídicas**. Traducción de Enrique Lynch. Barcelona: Gedisa, 1996.

WITTIG, Monique. El punto de vista: ¿universal o particular?. *In*: WITTIG, Monique. **El pensamiento heterosexual y otros ensayos**. Buenos Aires: Libros de la mala semilla, 2015a, p. 67-74.

WITTIG, Monique. Homo Sum. *In*: WITTIG, Monique. **El pensamiento heterosexual y otros ensayos**. Buenos Aires: Libros de la mala semilla, 2015b.

## 2 Normativas e informes internacionales

DOI: <https://doi.org/10.25244/uf.v12i1.25>

**La posibilidad de tener una infancia: la identidad de género en la enseñanza de la filosofía**  
CARRERA AIZPITARTE, Luciana

ASAMBLEA GENERAL DE LAS NACIONES UNIDAS. **Declaración Universal de los Derechos Humanos**, 1948. Disponible on-line: [https://www.un.org/es/documents/udhr/UDHR\\_booklet\\_SP\\_web.pdf](https://www.un.org/es/documents/udhr/UDHR_booklet_SP_web.pdf). Último acceso: 29.07.2019.

ASAMBLEA GENERAL DE LAS NACIONES UNIDAS. **Declaración de los Derechos del Niño**, 1959, Disponible on-line: <https://www.humanium.org/es/declaracion-de-los-derechos-del-nino-texto-completo/>. Último acceso: 29.07.2019.

ASAMBLEA GENERAL DE LAS NACIONES UNIDAS. **Convención sobre los Derechos del Niño**, 1989. Disponible on-line: <https://www.ohchr.org/sp/professionalinterest/pages/crc.aspx>. Último acceso: 29.07.2019.

CONSEJO DE DERECHOS HUMANOS DE LAS NACIONES UNIDAS. **Principios de Yogyakarta**, 2007. Disponible on-line: <https://www.refworld.org/cgi-bin/texis/vtx/rwmain/opendocpdf.pdf?reldoc=y&docid=48244e9f2>. Último acceso: 29.07.2019.

CONSEJO DE DERECHOS HUMANOS DE LAS NACIONES UNIDAS. **Informe del Alto Comisionado de las Naciones Unidas por los Derechos Humanos (ACNUDH): Leyes y prácticas discriminatorias y actos de violencia cometidos contra personas por su orientación sexual o su identidad de género**, 2011. Disponible on-line: [https://www2.ohchr.org/english/bodies/hrcouncil/docs/19session/A.HRC.19.41\\_Spanish.pdf](https://www2.ohchr.org/english/bodies/hrcouncil/docs/19session/A.HRC.19.41_Spanish.pdf). Último acceso: 29.07.2019.

FONDO DE LA NACIONES UNIDAS PARA LA INFANCIA (UNICEF). **Infancia y Adolescencia**. Guía para periodistas. Perspectiva de género, 2017. Disponible on-line: [https://www.unicef.org/argentina/sites/unicef.org/argentina/files/2018-04/COM-1\\_PerspectivaGenero\\_WEB.pdf](https://www.unicef.org/argentina/sites/unicef.org/argentina/files/2018-04/COM-1_PerspectivaGenero_WEB.pdf). Último acceso: 29.07.2019.

### 3 Legislación argentina

ARGENTINA. **Ley 23.592**. Contra Actos Discriminatorios, 1988. Disponible on-line: <http://www.ilo.org/dyn/natlex/docs/ELECTRONIC/6916/109135/F1790413888/ARG6916.pdf>. Último acceso: 29.07.2019.

ARGENTINA. **Ley 26.061**. Protección Integral de Niñas, Niños y Adolescentes, 2005. Disponible on-line: [https://www.oas.org/dil/esp/Ley\\_de\\_Proteccion\\_Integral\\_de\\_los\\_Derechos\\_de\\_las\\_Ninas\\_Ninos\\_y\\_Adolescentes\\_Argentina.pdf](https://www.oas.org/dil/esp/Ley_de_Proteccion_Integral_de_los_Derechos_de_las_Ninas_Ninos_y_Adolescentes_Argentina.pdf). Último acceso: 29.07.2019.

ARGENTINA. **Ley 26.150**. Programa Nacional de Educación Sexual Integral, 2006. Disponible on-line: <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/120000-124999/121222/norma.htm>. Último acceso: 29.07.2019.

DOI: <https://doi.org/10.25244/uf.v12i1.25>

**La posibilidad de tener una infancia: la identidad de género  
en la enseñanza de la filosofía**  
CARRERA AIZPITARTE, Luciana

ARGENTINA. **Ley 26.743**. De Identidad de Género, 2012. Disponible on-line: <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/195000-199999/197860/norma.htm>. Último acceso: 29.07.2019.

ARGENTINA. **Ley 26.791**. Modificación del Código Penal (tipificación de los crímenes por orientación sexual o identidad de género como crímenes de odio), 2012. Disponible on-line: <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/205000-209999/206018/norma.htm>. Último acceso: 29.07.2019.

#### **4 Documentales**

HISTORIAS DEBIDAS: Lohana Berkins. Producido el Canal Encuentro, Televisión Pública, Argentina 2009. Disponible on-line: <http://encuentro.gob.ar/programas/serie/8062/1628>. Último acceso: 29.07.2019.

NIÑOS ROSADOS Y NIÑAS AZULES. Estimados Producciones, Chile, 2016. Disponible on-line: <https://www.youtube.com/watch?v=WfBuMoSJsTo>. Último acceso: 29.07.2019.



**INTRODUÇÃO À FILOSOFIA: O *PATHOS* DO ESPANTO  
E AS GRANDES QUESTÕES EXISTENCIAIS**

[INTRODUCTION TO PHILOSOPHY: THE *PATHOS* OF WONDER AND  
THE GREAT EXISTENTIAL QUESTIONS]

**Diogo Barros Bogéa**

*diogobogea@hotmail.com*

*Doutor e Mestre em Filosofia pela PUC-Rio. Licenciado em História pela UERJ-FFP. Professor de Filosofia e Psicanálise na Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. BOGÉA, Diogo. Desenvolve pesquisas nas áreas: Filosofia Contemporânea, Filosofia da Educação, a presença da Filosofia na formação de professores, Filosofia e Psicanálise.*

**DOI: <https://doi.org/10.25244/tf.v12i1.26>**

Recebido em: 21 de maio de 2019. Aprovado em: 03/07/2019

Caicó, ano 12, n. 1, 2019, p. 83-98, ISSN 1984 - 5561  
Dossiê Introdução à Filosofia e Filosofia do Ensino de Filosofia



DOI: <https://doi.org/10.25244/uf.v12i1.26>

## Introdução à filosofia: o *pathos* do espanto e as grandes questões existenciais

BOGÉA, Diogo

**Resumo:** Texto de introdução à filosofia, com ênfase na noção de “espanto”, que, segundo Platão e Aristóteles, constituía do *pathos* fundamental do pensamento filosófico. Arrancando-nos do fluxo automático da vida cotidiana, o “espanto” abre a possibilidade de colocarmos em questão tudo aquilo que tomávamos tranquilamente como “certo” e “verdadeiro”. Trazendo em nosso auxílio pensadores tais como Nietzsche, Heidegger, Hannah Arendt e Ortega y Gasset, procuraremos demonstrar em que sentido o *pathos* do “espanto” e o enfrentamento das grandes questões existenciais humanas constituem o fundo da autêntica prática filosófica.

**Palavras-chave:** Filosofia. Espanto. Questões existenciais.

**Abstract:** Introductory text to Philosophy, with emphasis on the notion of "wonder", which, according to Plato and Aristotle, constituted the fundamental *pathos* of philosophical thought. Pulling us out from the automatic flow of everyday life, the "wonder" opens the possibility of questioning all that we took quietly as "right" and "true". Bringing to our aid such thinkers as Nietzsche, Heidegger, Hannah Arendt and Ortega y Gasset, we will try to demonstrate in what sense the *pathos* of "wonder" and the confrontation of the great human existential questions constitute the bottom of the authentic philosophical practice.

**Keywords:** Philosophy. Wonder. Existential questions.

## O TEATRO SOCIAL

Geralmente e na maior parte do tempo sabemos muito bem quem somos, isto é: vivendo, na maior parte do tempo nos comportamos como *atores*. Nascemos no interior de uma “família” de qualquer tipo na qual desempenharemos o papel de “filhos”; ingressaremos numa “escola” de qualquer tipo na qual desempenharemos o papel de “alunos”; depois nos veremos submersos numa rotina de trabalho na qual desempenharemos, durante boa parte dos nossos dias, o papel de “empregados”; frequentaremos comunidades religiosas vigentes em nosso tempo e nosso lugar, segundo o que nos foi ensinado, e então desempenharemos o papel de “crentes” e “seguidores” de uma determinada doutrina religiosa, incorporando – com mais ou menos perfeição – seus dogmas e normas de conduta; em todos esses âmbitos estaremos inseridos em múltiplas e variadas relações interpessoais nas quais desempenharemos o papel de “amigos” e “amantes”, “mestres” e “discípulos” ou mesmo de “meros conhecidos” ou “desconhecidos”. Nessas relações seremos alvo e fonte – dos melhores e dos piores – olhares, gestos, comentários, desejos e projeções fantasiosas. Na maior parte do tempo estamos “atuando”, como atores que representam um papel determinado, segundo um *script* mais ou menos pré-estabelecido.

Assim, Shakespeare tem total razão quando afirma que “O mundo inteiro é um palco, e todos os homens e mulheres apenas atores: eles têm suas saídas e suas entradas; E um humano em seu tempo desempenha muitos papéis. Seus atos sendo sete idades” (SHAKESPEARE, 2000, p. 124). Seja em “sete” ou menos idades, do nascimento à morte, desempenhamos muitos papéis. E ainda que duvidemos – ou simplesmente neguemos – que a peça da vida tenha um “diretor” (mais ou menos como as peças do iraniano Nassim Soleimanpour), não deixa de ser um fato que ela tem muitos *scripts* pré-programados, para cada tipo de ambiente e relação, em cada tempo e lugar, que temos que seguir mais ou menos “à risca”. Desempenhando mais ou menos satisfatoriamente nossos papéis segundo os scripts pré-programados do Teatro Social, nos identificamos com os personagens que representamos – e que passam a nos representar – de maneira que assumimos muito tranquilamente – sem maiores reflexões e sem necessidade de elaborados construtos teóricos – que “somos” isso e aquilo. Enquanto estamos imersos – ou submersos – nos “loopings” “pre-scriptos” pelo Teatro Social, calculamos, raciocinamos, aprendemos, memorizamos, realizamos séries incrivelmente complexas de operações cognitivas, mas, como diria Heidegger, ainda não pensamos (HEIDEGGER, s/d).

## FILO-SOFIA

“Pensar”, dizia Heidegger, é algo mais, ou algo menos, mas sem dúvida algo que não pode ser reduzido a nenhum dos âmbitos das “experiências cognitivo-cerebrais complexas”. “Pensar”, nesse sentido ainda não desvelado, constitui o fundo de toda autêntica experiência filosófica. Dizem que foi Pitágoras o primeiro a usar o termo “Filosofia”. Muito admirado em sua cidade, sempre que seus conterrâneos o denominavam “sábio”, retrucava: “Eu não sou sábio, mas apenas ‘*amigo da sabedoria*’, pois a sabedoria é própria dos deuses” (COSTA, 2013, p. 11). Mas essa definição diz ainda muito pouco sobre o sentido da palavra Filosofia. Afinal, para entender melhor o que significa Filosofia, teríamos que compreender mais

**Introdução à filosofia: o *pathos* do espanto e as grandes questões existenciais**

BOGÉA, Diogo

profundamente no que consistem a “*philia*” e a “*sophia*” que a compõem. “*Philia*” tem sua origem em *phileo*: o amor do amigo, a amizade. No entanto, sabemos o quanto de erotismo há na amizade entre os gregos. A própria etimologia da palavra *phileo* nos deixa ver esse elemento erótico que lhe é intrínseco. “Por trás de *Phileo* a palavra que existe é beijar”. E não apenas beijar, mas também “tornar seu próprio”, “apropriar-se”, “tornar uma coisa sua”. “Ele está ligado a um sentido muito forte de identificação e possessividade”. De *phileo* também deriva a palavra filtro, nada mais que uma “poção que alguns entendidos faziam, afrodisíaca”, para “aumentar o desejo sexual” (DI GIORGI, 1990, p. 139). Acreditava-se, então, que se o amante apaixonado conseguisse dar de beber o filtro a seu amado, ele se apaixonaria prontamente, resguardando aqui aquele sentido de “tornar seu próprio”, “apropriar-se”, enquanto desejo do amante de apropriar-se do seu amado.

Em “Filosofia”, trata-se, portanto, de um movimento, de uma busca, de um desejo muito forte – se quiserem, “em bom português”, como diria o psicanalista MD Magno, um *tesão* – em direção à *sophia*. Mas, no que consiste essa tal “sabedoria”? Sabedoria não se resume a nenhum “conhecimento” específico, ao conhecimento disso ou daquilo. Também muito dificilmente nos contentaríamos com uma definição de sabedoria que se resume a um “acúmulo de muitos conhecimentos”. Ainda mais no nosso caso, que vivemos na chamada “era da informação” e só muito raramente e muito pontualmente vemos tanta informação converter-se em “sabedoria”. “Geração da informação, mas tão pouco se assimila. O tempo é um crocodilo acelerado e suicida” (FAETONTE, 2014, p. 7). Sofremos com a exacerbação desse fenômeno – o distanciamento abissal e progressivo entre informação e sabedoria – que Heidegger já vislumbrava nos anos 60 do século passado:

Vivemos uma época estranha, singular e inquietante. Quanto mais a quantidade de informações aumenta de modo desenfreado, tanto mais decididamente se amplia o ofuscamento e a cegueira diante dos fenômenos. Mais ainda, quanto mais desmedida a informação, tanto menor a capacidade de compreender o quanto o pensar moderno torna-se cada vez mais cego e transforma-se num calcular sem visão. (HEIDEGGER, 2009, p. 109).

A palavra grega *sophia* deriva de *sophón*. Heidegger, em *Que é isto – a Filosofia?* recorre a Heráclito para investigar o significado de *sophón*: “*tá sophón* significa *Hén Pánta*, Um (é) Tudo. Tudo quer dizer aqui *Pánta tà ónta*, a totalidade, o todo do ente. *Hèn*, o Um, designa: o que é um, o único, o que tudo une. Unido é, entretanto, todo o ente no ser.” (HEIDEGGER, 1973, p. 215) Lyotard também recorre a Heráclito para buscar a definição de *sophón* e o resultado da busca é análogo ao de Heidegger. *Sophón* lhe aparece como o “permanecer junto” da “força originária da unidade”, “o uno”, “o que une” (LYOTARD, 2013, p. 50-51). A direção para a qual se encaminhará esse “uno”, como uma “substância”, como uma “força”, uma “vontade”, um “conceito”, uma “ideia”, um “*theion*”, o “Ser” ou a “misteriosa doação do Ser”, irá variar de acordo com o projeto filosófico de cada pensador e as questões problemáticas que constituem os desafios do seu tempo e do seu lugar. Mas, se podemos arriscar pensar o que está em jogo na palavra “sabedoria” tal como a etimologia nos revela, podemos ao menos corroborar nossas “definições negativas”, reafirmando que “sabedoria” não é o conhecimento específico e determinado disso ou daquilo, nem mesmo um “acúmulo” de muitos conhecimentos – pois por mais que se acumule, sempre restará muito de fora, e além do mais o mero acúmulo não garante que se constitua com ele uma “unidade”.

**Introdução à filosofia: o *pathos* do espanto e as grandes questões existenciais**

BOGÉA, Diogo

Se quisermos ensaiar algumas definições positivas, poderíamos, segundo a etimologia, dizer que *sophia* se aproxima com um certo tipo de *compreensão*. A palavra *compreensão*, passa esse sentido de um “apreender conjunto”, e sua belíssima etimologia remete a *prae-hendere*, sendo *prae* (*o que está diante*) e *hendere* uma simples alusão a *hedera*, a “hera”, a planta que se agarra (*prende-se*) às paredes para crescer e se desenvolver, terminando por cobrir por completo os muros de tantas casas que vemos pelo caminho. Tratar-se-ia, portanto, na palavra *sophia*, de uma compreensão de conjunto, ampla e profunda, que, não se prendendo a esse ou aquele ente ou fenômeno específico, compreende os princípios que regem as relações entre os entes e entre os fenômenos, a lógica que perpassa as relações entre os seres existentes, o fundo a partir do qual as coisas se originam e permanecem existindo até que mergulhem novamente no abismo insondável do não-ser. Por falar em “lógica”, vale lembrar que a etimologia da palavra *logos*, nos conduz a “reunião”, “colheita”, revelando a profunda ligação entre “logos” e “sophia”. Especialmente tratando-se “logos” no sentido de uma mesma “ordem” que atravessa as palavras constituindo “discurso” e que, num mesmo movimento, atravessa os “entes” e “fenômenos isolados” revelando o “ser”.

No entanto, em Filosofia, sempre precedida pela *philia*, isto é, um movimento desejante infinito, essa compreensão geral do mundo e do ser resta sempre inacabada e sempre ainda por conquistar. Pois o que está em jogo na Filosofia, e o que a *philia* garante que sempre estará em jogo na autêntica experiência filosófica, é uma *busca* perseverante interminável por compreensão, e nunca a apreensão pura e simples de uma compreensão definitiva que torne alguém um “sábio” de uma vez por todas.

**O *PATHOS* DO ESPANTO**

Esta definição de Filosofia guarda uma curiosa relação com a nossa situação existencial de “atores” que representam personagens nos diversos cenários do Teatro Social, segundo “scripts” mais ou menos pré-programados. É que, por definição, “somente o *espectador*, e nunca o ator, pode conhecer e compreender o que quer que se ofereça como espetáculo” (ARENDRT, 1992, p. 72). No décimo primeiro subcapítulo de *A vida do Espírito*, Hannah Arendt discorre com invejável sensibilidade sobre a relação entre ator e espectador como metáfora privilegiada para a relação entre a vida cotidiana e o pensamento filosófico. Aí encontramos a bela parábola atribuída a Pitágoras:

A vida... é como um festival, assim como alguns vêm ao festival para competir, e alguns para exercer os seus negócios, mas os melhores vêm como espectadores; assim também na vida os homens servis saem à caça da fama ou do lucro, e os filósofos à caça da verdade. (ARENDRT, 1992, p. 72).

E daí ela prossegue:

O termo filosófico ‘teoria’ deriva da palavra grega que designa espectadores, *theatai*; a palavra ‘teórico’, até há alguns séculos, significava

DOI: <https://doi.org/10.25244/tf.v12i1.26>

## Introdução à filosofia: o *pathos* do espanto e as grandes questões existenciais

BOGÉA, Diogo

‘contemplando’, observando do exterior, de uma posição que implica a visão de algo oculto para aqueles que tomam parte no espetáculo e o realizam. É óbvia a inferência que se pode fazer a partir dessa antiga distinção entre agir e compreender: como espectador, pode-se compreender a ‘verdade’ sobre o espetáculo; mas o preço a ser pago é a retirada da participação no espetáculo. [...] somente o espectador ocupa uma posição que lhe permite ver o jogo, a cena toda – assim como o filósofo é capaz de ver o *kosmos* como um todo, harmoniosamente ordenado. O ator, parcela do todo, deve encenar o seu papel; ele não somente é por definição ‘uma parte’, como também está preso à circunstância de que encontra seu significado último e a justificativa de sua existência unicamente como constituinte de um todo. Assim, a retirada do envolvimento direto para uma posição fora do todo (o festival da vida) não apenas é a condição do julgar – como também é a condição para compreender o significado do jogo.” (ARENDETT, 1992, p. 72-73).

Essa “retirada” da posição de atores para a posição de espectadores, essa “retirada” do Teatro Social – tão necessária para que nos coloquemos em condições de considerar o espetáculo como um todo – não se dá por um ato de vontade consciente e racional. Enquanto estamos imersos no Teatro Social seguimos desempenhando nossos papéis como se consistissem no suprassumo da realidade e nem sequer suspeitamos que exista uma outra possibilidade de consideração “fora” do palco, do script, da cena. É preciso que sejamos de alguma forma “arrancados” do papel que estamos representando. É preciso que algo aconteça: algo que interrompa bruscamente, abruptamente a sequência programada pelo script. Pode ser um evento traumático, ou simplesmente inesperado. Pode ser uma resposta inesperada que vem do outro, ou dos muitos “outros” que nos habitam e, de tempos em tempos, irrompem na cena e surpreendem por destoar tanto daquilo que nos acostumamos a acreditar que “nós mesmos” somos. Pode ser uma catástrofe... natural, social, política. Pode ser uma rejeição ou um abandono. Pode ser o fracasso de um projeto ao qual dedicamos muito tempo e esforço. Ou pode ser simplesmente, muito simplesmente, uma “falha na Matrix” que nos faz estranhar subitamente a situação na qual nos encontramos... sem qualquer grande razão aparente. Nessas ocasiões, nas quais surge o *estranhamento*, ficamos momentaneamente “sem chão”, como se por um breve instante tudo perdesse o sentido: o script, a cena, o personagem que nós mesmos somos e aqueles com os quais contracenamos. “*No hay banda, it’s all a tape recording*”. (LYNCH, 2001). A cantora magnífica que tocava nossos corações com sua voz carregada de emoção não estava cantando de verdade. Ela caiu. A farsa é revelada. Era tudo uma “*tape recording*”.

Esse instante de estranhamento, espanto, admiração ou perplexidade é que nos arranca da posição de atores e nos atira na posição de espectadores. Existem muitas maneiras de lidar com essa experiência: podemos fechar os olhos com força e fingir que ela nunca aconteceu, voltando tranquilamente aos nossos papéis habituais no Teatro Social. Podemos fugir dela em desespero, encontrando instituições do Teatro Social que nos forneçam scripts ainda mais rígidos e regimes identitários ainda mais fechados. Mas, se decidimos arriscar encarar essa estranha experiência e investir nas possibilidades – ainda desconhecidas – que ela inaugura, temos a chance de, assumindo durante algum tempo a posição de espectadores, nos entregar autenticamente ao pensamento e à extraordinária experiência existencial que os gregos um dia chamaram “Filosofia”. Não à toa os antigos diziam que a “origem” da Filosofia é o espanto.

DOI: <https://doi.org/10.25244/tf.v12i1.26>

## Introdução à filosofia: o *pathos* do espanto e as grandes questões existenciais

BOGÉA, Diogo

Hannah Arendt, no 15º subcapítulo do seu *A vida do Espírito* discorre magistralmente sobre essa experiência extraordinária. Ela começa citando Platão, nesta bela passagem do Teeteto:

Pois essa é a principal paixão (*pathos*) do filósofo: espantar-se (*thaumazein*). Não há outro começo ou princípio (*arché*) da filosofia senão esse. Penso que não era mau genealogista aquele [ou seja, Hesíodo] que fez de Íris [o arco-íris, um mensageiro dos deuses] filha de Thaumás [aquele que espanta]. (ARENDDT, 1992, p. 108).

Segundo Hannah Arendt, a palavra *thaumazein*,

quando se traça sua genealogia, aparece regularmente em Homero e é derivada de um dos muitos verbos gregos que designam ‘ver’, no sentido de ‘olhar para’: *theasthai* – encontramos antes a mesma raiz nos *theatai* de Pitágoras, os espectadores. Em Homero, esse olhar suscitado pelo espanto está em geral reservado para homens a quem um deus aparece. Ele também é usado como adjetivo para homens admiráveis, a saber, homens dignos do espanto admirativo que costumamos reservar para os deuses, para homens semelhantes a deuses. Além disso, os deuses que apareciam aos homens tinham essa peculiaridade: apareciam sob um disfarce humano familiar e eram reconhecidos apenas por aqueles que se aproximavam. O espanto como resposta não é algo, portanto, que os homens possam evocar por si mesmos. O espanto é um *pathos*, algo sofrido, e não produzido. Em Homero, é o deus quem age, enquanto os homens têm que suportar sua aparição. Em outras palavras, o que deixa os homens espantados é algo familiar, e ainda assim normalmente invisível, que eles são forçados a *admirar*. [...] A filosofia começa com a consciência dessa ordem harmônica invisível do *kosmos*, que se manifesta em meio às visibilidades familiares, como se estas se tivessem tornado transparentes. O filósofo maravilha-se com a ‘harmonia não-visível’ que, segundo Heráclito, é ‘melhor que a visível’. (ARENDDT, 1992, p. 108-109).

O “espanto” que repentinamente nos arranca do Teatro Social e, por isso mesmo, pode ser considerado a “origem” da Filosofia – o “início”, mas também o fundo de sustentação da Filosofia –, é, portanto, da ordem do *pathos*: uma afecção que chega sem aviso, como que vinda de fora, e nos toma por completo, nos arrebatando, nos “possuindo” (no sentido mesmo de uma “possessão”). Aí então o que era familiar se torna estranho. Ou melhor: o que era familiar revela a estranheza que lá já estivera todo o tempo. O “deus”, o “outro”, o “mais estranho” à nossa condição, encarna-se numa forma familiar, até que, revelando-se em sua radical alteridade em meio à familiaridade, provoca o espanto. O deus escondido numa forma familiar revela a dissimetria abissal da relação ao “outro”. Acometidos pelo espanto, somos subitamente arrancados do Teatro Social e atirados na posição de espectadores, aí então se revela para nós a “ordem harmônica invisível”, a “divindade” que habitava e regia desde sempre as cenas cotidianas tão familiares do Teatro Social. A “divindade” revela a mesma ordem até então oculta que regia todas as “oposições”, as diferentes posições

DOI: <https://doi.org/10.25244/uf.v12i1.26>

## Introdução à filosofia: o *pathos* do espanto e as grandes questões existenciais

BOGÉA, Diogo

assumidas pelos personagens do Teatro Social. O espanto revela a alteridade no seio da familiaridade, a mesmidade no seio da diferença.

### ALTO DA MONTANHA, CAIS ABSOLUTO

Nietzsche frequentemente usa a imagem do “alto da montanha” para expressar a autêntica experiência filosófica:

O gelo está próximo, a solidão é monstruosa – mas quão tranquilas banham-se as coisas na luz! Com que liberdade se respira! Quantas coisas sente-se *abaixo* de si! - filosofia, tal como até agora a entendi e vivi, é a vida voluntária no gelo e nos cumes – a busca de tudo o que é estranho e questionável no existir, de tudo o que a moral até agora banuiu (NIETZSCHE, 2008, p. 16).

O “alto da montanha” é o lugar de afastamento radical em relação à cidade dos homens, afastamento radical em relação ao Teatro Social. É o lugar da solidão mais monstruosa, aquela, que Pirandello narra como um

estar só de modo inusitado, totalmente novo. [...] isto é, *sem mim* e, portanto, *com um estranho por perto*. [...] Assim eu queria estar só. Sem mim. Quero dizer, sem aquele “mim” que eu já conhecia ou pensava conhecer. Sozinho com um certo estranho que eu já sentia obscuramente não poder afastar para longe, que era eu mesmo: *o estranho inseparável de mim*. (PIRANDELLO, s/d, p. 29).

A solidão do alto da montanha é a mais radical - “monstruosa” - porque nela estamos sozinhos *sem* “nós mesmos”, já que, tudo aquilo que consideramos que somos, tudo aquilo que acreditamos ser e que passamos a maior parte do tempo sabendo muito bem que somos, é apenas identificação com um determinado personagem do Teatro Social, que representa seu papel segundo um script mais ou menos pré-estabelecido. Portanto, no máximo afastamento do Teatro Social, estamos completamente sós – sem “nós mesmos”! E no entanto, o alto da montanha é o ponto privilegiado de consideração a partir de onde todas as coisas se banham tranquilamente na luz e se revelam à compreensão. A máxima solidão é também o lugar – talvez o único lugar possível – da máxima liberdade. “Livres” do script do Teatro Social, “livres” até de “nós mesmos”, experimentamos uma forma inaudita de liberdade. No alto da montanha somos afetados por uma liberdade inaudita de consideração – todas as coisas banham-se na luz e se oferecem à consideração. O ar é gelado: estamos fora das “bolhas” de calor e conforto, estabilidade e segurança que os cenários familiares do Teatro Social nos proporcionam. Mas a liberdade de consideração aqui é tão intensa que ultrapassa os limites das proibições morais – estas ficam para trás, ficam “abaixo” de nós, como simples anotações nos scripts do Teatro Social.

DOI: <https://doi.org/10.25244/uf.v12i1.26>

## Introdução à filosofia: o *pathos* do espanto e as grandes questões existenciais

BOGÉA, Diogo

Para falar dessa experiência, o psicanalista MD Magno recupera uma imagem usada por Fernando Pessoa na “Ode Marítima”: o *Cais Absoluto*.

O Cais Absoluto por cujo modelo inconscientemente imitado,  
Insensivelmente evocado,  
Nós os homens construímos  
Os nossos cais nos nossos portos  
(PESSOA, 1915).

O “Cais Absoluto” é o lugar da pura acolhida à chegada de qualquer outro, que não se sabe bem de onde vem nem que conteúdo traz consigo. É o lugar da mais radical liberdade de consideração e, portanto, o lugar da mais radical Indiferença: o lugar a partir do qual todas as “posições” e “oposições” do Teatro Social são indiferenciadas, o lugar a partir do qual o valor de todos os valores é indiferenciado, restando apenas a liberdade de consideração, de tudo acolher indiferentemente, de tudo bem-dizer indiferentemente. É também o lugar do “absoluto silêncio” e da “absoluta solidão”. Justamente porque o sentido habitual das palavras se esvazia – fica “para trás” nos scripts do Teatro Social – e, como na descrição de Pirandello, mais uma vez, estamos “sozinhos até sem nós mesmos”.

Este lugar neutraliza absolutamente qualquer posição nossa e nos deixa disponíveis para colher qualquer coisa que compareça, mesmo que dela nunca tenhamos dantes tido qualquer condição de percepção. É este lugar que suponho ter encontrado frequentemente – e que tantos outros parece que também encontraram e deram testemunho de sua existência – pelo menos em nossa mente. Nesta posição, à beira de um ‘Cais Absoluto’ podemos indiferenciar qualquer oposição – e sermos capazes de acolher o que der e vier à nossa disposição. (MAGNO, 2004, p. 175).

Magno afirma que a tarefa da análise é justamente o exercício “místico” de afastamento radical do mundo e, portanto, de aproximação, rememoração ou referência fundamental a este lugar de absoluta indiferenciação, para que, conquistando, ainda que momentaneamente, a possibilidade de tudo considerar livremente, possamos lidar de alguma maneira com as situações da realidade que nos causam sofrimento e que nos oprimem. A referência ao “Cais Absoluto” esvazia o valor dos poderes que nos oprimem e abrem a possibilidade de uma maior – ou ao menos de alguma – maleabilidade na lida com eles. Ainda que aparentemente não se saia do lugar, o nível de sofrimento psíquico é muito diferente quando acreditamos que uma instituição X tem o poder real de determinar nosso ser e, por outro lado, quando funcionamos vez por outra *como se* a instituição X tivesse o poder de determinar nosso ser porque sabemos que o ganho, no momento, é maior dessa maneira do que se “transgredidamente” a enfrentássemos. Curiosamente, Magno chama esse exercício de aproximação ao “Cais Absoluto” de *sabedoria* (em consonância com o grego *sophon*): “Sabedoria é tomar acento no Cais Absoluto” (MAGNO, 2003, p. 170).

A sabedoria é simplesmente a possibilidade de referir-se à HiperDeterminação [outro nome para o Cais Absoluto]. Ou seja, o máximo de sabedoria que se pode conseguir é, vez por outra, em

DOI: <https://doi.org/10.25244/uf.v12i1.26>

## Introdução à filosofia: o *pathos* do espanto e as grandes questões existenciais

BOGÉA, Diogo

momentos de grandes tensões quanto a decisões, etc., referir-se à HiperDeterminação [Cais Absoluto] para equilibrar os valores, para inclusive suspender a pregnância egóica de suas próprias formações e indiferenciar.. (MAGNO, 2003, p. 170).

### O RETORNO

No entanto, não é possível morar no alto da montanha, não é possível habitar o Cais absoluto, isto é, não é possível assumir de uma vez por todas um assento cativo na posição de espectadores – de certa forma externos ao jogo – do Teatro Social. As circunstâncias que nos enredam, e nos enredando nos constituem, continuam no jogo, continuam se movendo e, como fios em movimento carregam consigo as marionetes, os fios circunstanciais em movimento carregam consigo cada um de nós, marionetes do Teatro Social. Marionetes sem operador, movendo-se de acordo com os entrelaçamentos mútuos e entrecruzamentos múltiplos dos fios circunstanciais:

Os fios da marionete, considerados como rizoma ou multiplicidade, não remetem à vontade suposta de um artista ou de um operador, mas à multiplicidade das fibras nervosas que formam por sua vez uma outra marionete seguindo outras dimensões conectadas às primeiras. (DELEUZE; GUATTARI, 2000, p. 15).

As diversas situações e relações – com as coisas, com as pessoas, com as instituições, com as demandas insistentes das afecções corporais – não cessam de nos requisitar, de solicitar nossa presença e de exigir respostas nossas. E não há como não responder. No limite, por mais que aprendamos a viver sem toda a sofisticação com a qual nos habituamos, vêm os mais básicos, os mais primitivos dos afetos irremediavelmente inscritos em nossa carne – como na de qualquer animal, vale lembrar! - e nos carregam. Desejos inscritos em nossa carne com tal violência que se fazem sentir como “necessidade”: é preciso respirar, é preciso comer, é preciso beber, é preciso dormir, é preciso gozar... O “animal que logo somos” não vai nos deixar em paz. As “máquinas desejanter” que nos constituem “funcionam” “em toda parte”, “sem parar” ou “descontinuamente”, mas funcionam e, funcionando nos carregam consigo. (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 11).

O envolvimento, o engajamento, a resposta, a “imersão no papel” representado/representante é tão inescapável que caso nos deixemos levar pela tentadora ideia de nos tornarmos “puros espectadores”, estaremos simplesmente nos deixando envolver por um novo personagem do teatro social - “o puro espectador” - e um personagem tão inconsciente de sua condição como qualquer outro. O lugar do “puro espectador”, do “voyeur absoluto” que se supõe “fora” do Teatro Social, imune às perturbações do jogo frenético das circunstâncias, é o lugar do “sábio”. Quem se apresenta como “sábio” esquece que, por mais que tenha passado pelo “espanto” ou “estranhamento” que nos arranca momentaneamente do Teatro Social, isso não nos torna “livres” de uma vez por todas dos fios circunstanciais que nos atravessam, nos compõem e nos arrastam. Assumindo essa posição de superioridade como se se tratasse de uma conquista definitiva, o “sábio” começa

DOI: <https://doi.org/10.25244/tf.v12i1.26>**Introdução à filosofia: o *pathos* do espanto e as grandes questões existenciais**

BOGÉA, Diogo

imediatamente a denegar sua pertença – e participação ativa – no jogo das circunstâncias e nas cenas do Teatro Social. Afinal, por que um “mestre” que se diz “iluminado” precisaria de uma doutrina e de discípulos a quem ensiná-la?

Por isso Pitágoras não apenas evita, mas recusa decididamente ser chamado “sábio” e se diz “amante da sabedoria”, nomeando uma experiência existencial que, daí em diante conhecida como Filosofia, não se confunde mais com atingir e conquistar de uma vez por todas a sabedoria, mas, assumindo uma postura um tanto estranha, encarna um movimento e uma busca, aos quais o termo “*philos*” não cessa de nos remeter. O “retorno” ao Teatro Social é inevitável e é preciso estar atento a isso, para que não se deixe cair na ilusão de uma sabedoria definitivamente conquistada – ilusão que produz um distanciamento progressivo em relação à própria sabedoria.

Brilhante como sempre, Sócrates não cessava de traçar essa relação essencial entre “sabedoria” e “ignorância”. Seu “só sei que nada sei” marca a posição daquele que, reconhecendo sua ignorância, permanece buscando a sabedoria. E, por outro lado, a maior das “ignorâncias” está justamente na postura daquele que, julgando-se muito “sábio”, definitivamente possuidor da sabedoria, fecha-se para a busca e permanece prisioneiro de uma “crença” ou “opinião” estática. Esse “permanecer estático” é o que está na própria raiz etimológica da palavra “estupidez”. O pensamento deve permanecer em movimento, reconhecendo sua incurável ignorância e insistindo na busca incessante por sabedoria. Assim, o que se julga mais ignorante está na verdade mais próximo da sabedoria. Caso contrário, a “paralisia” se faz o ponto de encontro entre a suposta “sabedoria” daquele que se julga “sábio” e sua ignorância elevada ao quadrado – pois além de ser ignorância de muitas coisas, é ainda ignorância em relação a si mesma. É o que Sócrates narra em seu encontro com um dos supostos “sábios” com o qual travou um diálogo:

Ao retirar-me, ia concluindo para mim mesmo: “Mais sábio do que esse homem eu sou; é bem provável que nenhum de nós saiba nada de bom, mas ele supõe saber alguma coisa e não sabe, enquanto eu, se não sei, tampouco suponho saber. Parece que sou um pouquinho mais sábio que ele justamente em não supor que saiba o que não sei. (PLATÃO, 1999, p. 45).

Zaratustra deve descer da montanha e retornar à cidade para falar às pessoas, mesmo depois de permanecer isolado “durante 10 anos”, nutrindo-se apenas “do seu espírito e da sua solidão” sem se cansar. (NIETZSCHE, 2011, p. 19). E também Magno, a cada vez que fala sobre o Cais Absoluto, não deixa de ressaltar a necessidade incontornável de “retorno”: “Lá não se pode ficar a não ser em absoluto silêncio e não se tratar de mais nada. Imediatamente, você retorna. E retorna para chafurdar de novo na lama das formações, só que com a lembrança de suspensão dessa significação e desses valores, mas retorna a esses valores”. (MAGNO, 2003, p. 170). Trata-se de “um lugar de absoluta angústia coincidente com absoluta serenidade. Há que passar por isso. Como, então, jogar com absoluto desamparo, absoluta angústia, absoluta serenidade e absoluta liberdade, tudo num lugar só? Imediatamente, há que descer para o campo das formações e continuar a agonística”. (MAGNO, 2003, p. 128). Retornamos para chafurdar de novo na lama do Teatro Social.

## A LIDA COM AS GRANDES QUESTÕES EXISTENCIAIS

No entanto, aquela experiência extraordinária de estranhamento que nos arranca repentinamente do Teatro Social deixa marcas mais ou menos profundas, mais ou menos visíveis. Acontece então que, quando retornamos aos cenários habituais do Teatro Social, já não somos mais os mesmos. Por mais que tentemos ser os mesmos, algo que não identificamos bem o que é fica agarrado ao nosso ser gerando uma espécie de incômodo mais ou menos constante que nos impede de simplesmente nos sentirmos “em casa”. É como se todo esse movimento do “espanto” que nos faz sair bruscamente da posição de atores, lançando-nos à condição de espectadores, deixasse cicatrizes mais ou menos doloridas que, no retorno ao cotidiano, seguirão nos incomodando e interrompendo o curso normal das nossas atividades. Começamos a “questionar a natureza da nossa realidade”, como os robôs mais espertos de *Westworld* – por exemplo a prostituta Maeve, brilhantemente interpretada por Thandie Newton. Começamos a questionar nossa “programação”.

É aí que surgem as grandes questões existenciais. E é assumindo o desafio de encarar essas grandes questões existenciais que nos aproximamos realmente da Filosofia. Vejam: é possível estudar Filosofia sem que se compreenda o que está realmente em jogo com ela. Podemos estudar Filosofia nos dedicando à pesquisa do conceito tal na obra tal do filósofo tal. Podemos investigar o que uma vasta gama de competentíssimos comentadores tem a dizer sobre o assunto. Podemos dedicar toda uma bem-sucedida vida profissional à descoberta de como o conceito X se articula com o conceito Y, e o que eles têm a ver, por sua vez, com os conceitos A e B. Mas não teremos entendido o que realmente está em jogo com a Filosofia se não compreendermos que todas as obras de todos os grandes filósofos e filósofas expressam de alguma maneira a lida incansável com grandes questões existenciais.

Tales, Parmênides, Heráclito e Anaximandro não estão apenas verificando a pertinência lógica de um conceito – água, Ser, fogo ou *apeiron* [ilimitado]. Eles estão às voltas com grandes questões existenciais: como surgiu o mundo? Por que existe alguma coisa ao invés de nada? De que é feito esse mundo que de fato existe e no qual vivemos? Como pode existir um mundo? Por que? Haverá algum elemento comum a todas as coisas?

Platão não está apenas especulando teoricamente sobre a possibilidade conceitual da existência de um “mundo das ideias”. Platão está às voltas com a questão ético-política urgente que consiste em investigar a possibilidade de encontrar fundamentos seguros para uma argumentação – numa sociedade em que os discursos nas assembleias decidem os rumos da cidade. E se houvesse uma maneira de impedir que os canalhas continuem nos enganando com discursos apelativos, amalgamados com entidades sobrenaturais, embelezados com recursos retóricos baratos? Essa é uma das grandes questões existenciais que está em jogo na Filosofia de Platão.

Descartes não está apenas se dedicando ao passatempo intelectual de articular conceitos. Está assumindo o risco existencial da aposta nos poderes da razão humana contra a escolástica que ainda domina as universidades, contra os fanatismos que dominam a opinião pública, contra o ceticismo radical que se abateu sobre a comunidade letrada – após a descoberta de um “novo” mundo e de uma nova maneira de interpretar textos sagrados colocarem em questão tudo o que se tinha por “verdade” durante séculos.

O que quero dizer é que não precisamos ser “batráquios pensantes”. Se quisermos realmente lidar com a Filosofia, temos de nos dedicar ao difícil aprendizado dessa “arte da

DOI: <https://doi.org/10.25244/tf.v12i1.26>

## Introdução à filosofia: o *pathos* do espanto e as grandes questões existenciais

BOGÉA, Diogo

transfiguração” que consiste em transformar afetos, paixões e questões existenciais em busca – a busca desejanse de compreensão.

Precisamente essa arte da transfiguração é filosofia. A nós, filósofos, não nos é dado distinguir entre corpo e alma, como faz o povo, e menos ainda diferenciar alma de espírito. Não somos batráquios pensantes, não somos aparelho de objetivar e registrar, de entranhas congeladas – temos de continuamente parir nossos pensamentos em meio a nossa dor, dando-lhes matematicamente todo o sangue, coração, fogo, prazer, paixão, tormento, consciência, destino, fatalidade que há em nós, transformar continuamente em luz e flama tudo o que somos e também tudo o que nos atinge; não podemos agir de outro modo. (NIETZSCHE, 2001, p. 12-13).

Então, não percamos de vista as questões. Quando falamos em “ontologia”, uma “teoria do ser”, não estamos apenas articulando conceitos criados por autores consagrados. Nas obras de cada um deles estão questões que dizem respeito a todos nós, especialmente a mais importante de todas: “quem somos nós?”. Essa talvez seja a grande questão que o espanto traz consigo: “Quem sou eu?”. O que me faz ser o que sou? Será que sou uma “alma”, um “espírito”, uma “mente”? Tenho uma essência imaterial de qualquer tipo que me faz ser quem sou? Ou sou fundamentalmente um corpo? Com suas células e seus tecidos, seus desejos e seus afetos, atravessado e constituído por muitas relações e circunstâncias? Mas para entender quem sou, tenho que me perguntar o que é o mundo, este mundo no qual sempre já estou. Terá surgido em algum tempo? Como? Do nada? Criado por alguma inteligência superior? Terá existido desde sempre? Como? De toda forma, de que será feito? Terá algum elemento como base comum? Ou estamos às voltas com elementos radicalmente diferentes? Mas se são diferentes como se relacionam? E se têm algum elemento básico comum, como se diferenciam?

Quando falamos em “ética”, não estamos simplesmente em busca de um esclarecimento conceitual acerca da noção de “bem comum” ou de “imperativo categórico” nas obras de autores consagrados. Quando nos aventuramos no terreno da ética, estamos lidando com questões existenciais do seguinte calibre: por que fazemos o que fazemos? Será que podemos escolher nossas ações? Ou temos um destino pré-traçado por alguma inteligência superior? Ou ainda: será que cada uma das nossas ações é determinada pelas leis da natureza, pela interação dos elementos físico-químicos que nos compõem? Somos simplesmente determinados pelas circunstâncias? Ou temos algum poder de escolha? Se sim, como? Será que somos capazes de uma auto-determinação racional? Mas que papel os afetos, desejos e preconceitos têm nas nossas escolhas? E o contexto sociocultural no qual vivemos? Haverá algum valor universalmente válido capaz de guiar a humanidade nos trilhos de um caminho melhor? Ou todos os valores são relativos a um grupo, um tempo, um lugar ou um indivíduo?

Mas como falar em “ética” sem falar em “política”? Será possível encontrar uma maneira de tornar a convivência entre as pessoas menos violenta e mais agradável? Mas, como? Através de um poder central forte que as mantenha sob controle? Ou garantindo a cada um o máximo possível de liberdade de participação política? Como enfraquecer os fanatismos que fazem com que as pessoas, em todos os tempos, encontrem-se dispostas a lutar até a morte umas com as outras?

DOI: <https://doi.org/10.25244/tf.v12i1.26>**Introdução à filosofia: o *pathos* do espanto e as grandes questões existenciais**

BOGÉA, Diogo

É com esse tipo de questões que todos os pensadores e pensadoras se defrontaram. Suas obras são os registros que eles nos deixaram dessas singulares batalhas existenciais. Aliás, mais do que registros, suas obras são desafios lançados a cada um de nós: o desafio de fazermos a experiência que eles nos propõem, aprendendo com eles a enfrentar, nós mesmos, as nossas grandes questões existenciais, respondendo singularmente às urgências do nosso próprio tempo, do nosso próprio mundo.

E há sempre tantas questões urgentes a serem pensadas no nosso mundo! Há sempre algum projeto fundamentalista (que parte de um fundamento supostamente absoluto e inquestionável) de vocação totalitária (que se quer impor a todos) pretendendo reduzir toda existência singular à mesmidade de uma única massa. Há sempre alguma névoa de conformismo, credulidade e crueldade pretendendo sufocar e suprimir todo pensamento. Há sempre algum fundamentalismo religioso ou político disposto a defender o lema do “admirável mundo novo”: “Comunidade, Identidade, Estabilidade”. E o verdadeiro pensamento, que por sua natureza rebelde e questionadora só pode produzir singularidade, divergência e instabilidade é sempre o inimigo número um dos fundamentalismos! “A cadela do fascismo está sempre no cio”, nos advertia Bertold Brecht. Está sempre se formando algum *fascio*, algum feixe de gravetos finos – absolutamente dispensáveis, se considerados individualmente – numa base maciça capaz de sustentar o machado que se volta violentamente contra toda divergência, contra toda alteridade, contra toda singularidade.

Mas há também as pequenas experiências cotidianas que nos afetam e nos marcam, há as relações interpessoais que nos carregam consigo por caminhos inesperados, há as novas descobertas científicas e os novos avanços tecnológicos nos instigando a repensar tudo o que sabemos sobre o mundo e sobre nós mesmos, há a efervescente criação artística que não cessa de expandir as fronteiras da nossa sensibilidade... e tudo, tudo isso é muitíssimo digno de ser pensado.

Mas justamente porque nosso mundo está sempre tão cheio de questões, nossa busca por compreensão permanece sempre ainda *busca*, há sempre uma *philia* precedendo uma *sophia* que nunca teremos conquistado absolutamente. Porque a compreensão diz sempre respeito ao nosso mundo e nosso mundo é composto por inúmeras e variadíssimas circunstâncias, nossa busca, enquanto busca, nunca se totali(tari)za.

De imediato e sem saber como nem por quê, sem anúncio prévio, o homem se descobre e surpreende tendo de “ser” num âmbito impremeditado, imprevisto, neste de agora, numa conjuntura de circunstâncias. determinadíssimas [...]. Chamemos provisoriamente, para facilitar a compreensão desse âmbito impremeditado e imprevisto, essa circunstância determinadíssima na qual, ao viver, nos encontramos sempre, de mundo. Pois bem, esse mundo no qual tenho de ser ao viver me permite escolher, *dentro dele*, estar nesse lugar ou noutro, mas a ninguém é dado escolher o mundo em que se vive: é sempre este, este de agora. Não podemos escolher o século, nem o dia ou a data em que vamos viver, nem o universo em que vamos nos mover. O viver ou o ser vivo, que são a mesma coisa, o ser homem, não admite preparação nem ensaio prévio. A vida nos é disparada a queima-roupa. (GASSET, 2017, p. 63).

“A vida nos é disparada a queima-roupa” justamente nessa “conjuntura de circunstâncias determinadíssimas” que agora nos convidam ao desafio do pensamento.

DOI: <https://doi.org/10.25244/tf.v12i1.26>

**Introdução à filosofia: o *pathos* do espanto e as grandes questões existenciais**  
BOGÉA, Diogo

**REFERÊNCIAS**

- ARENDDT, H. **A vida do Espírito**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará; UFRJ, 1992.
- COSTA, J. S. da. A origem da Filosofia. *In*: CABRAL, Alexandre Marques; SAMPAIO, Juliana Lira; BITTENCOURT, Renato Nunes; BARROS, Tiago Mota da Silva. **Filosofia: um panorama histórico-temático**. Rio de Janeiro: Mauad, 2013.
- DELEUZE, G; GUATTARI, F. **Mil Platôs I**. São Paulo: 34, 2000.
- DELEUZE, G; GUATTARI, F. **O Anti-Édipo**. São Paulo: 34, 2010.
- DI GIORGI, F. Os caminhos do desejo. *In*: NOVAES, Aduino. **O desejo**. São Paulo: Cia das Letras, 1990.
- FAETONTE, C. A; PAMPLONA, F. **Nova Ode Mundial**. Niterói, 2014.
- HEIDEGGER, M. **Seminários de Zollikon**. Petrópolis: Vozes, 2009.
- HEIDEGGER, M. Que é isto – a Filosofia?. *In*: HEIDEGGER, M. *Conferências e escritos filosóficos*. São Paulo: Abril, 1973.
- HEIDEGGER, M. **O que chamamos pensar?**. Tradução: Edgar Lyra. Ainda não publicado.
- LYNCH, D. **Cidade dos Sonhos** (Filme). Mulholland Drive. EUA, 2001.
- LYOTARD, J. F. **Por que filosofar?**. São Paulo: Parábola, 2013.
- MAGNO, MD. **A psicanálise, novamente**. Rio de Janeiro: Novamente, 2004.
- MAGNO, MD. **Revirão**. Rio de Janeiro: NovaMente, 2003.
- NIETZSCHE, F. **Assim falava Zaratustra**. São Paulo: Cia das Letras, 2011
- NIETZSCHE, F. **Ecce Homo**. São Paulo: Cia das Letras, 2008
- NIETZSCHE, F. **Além do Bem e do Mal**. São Paulo: Cia das Letras, 2005
- NIETZSCHE, F. **A Gaia Ciência**. São Paulo: Cia das Letras, 2001
- PESSOA, F. **Ode Marítima**. Orpheu nº 2. Lisboa, Abr-Jun 2015
- PIRANDELLO, L. **Um, Nenhum e Cem mil**. Rio de Janeiro: Cosac-Naify, s/d
- PLATÃO. **Apologia de Sócrates**. São Paulo: Nova Cultural, 1999. (Coleção Os Pensadores).

DOI: <https://doi.org/10.25244/tf.v12i1.26>

**Introdução à filosofia: o *pathos* do espanto e as grandes questões existenciais**  
BOGÉA, Diogo

SHAKESPEARE, W. **As you like it**. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

## “CONDUZIR PELA MÃO” E O ENSINO-APRENDIZAGEM DE FILOSOFIA: UMA PERSPECTIVA A PARTIR DE NICOLAU DE CUSA (1401-1464)

[“LEADING BY HAND” AND PHILOSOPHY TEACHING AND LEARNING: A PERSPECTIVE FROM THE THOUGHT OF NICHOLAS OF CUSA (1401-1464)]

**José Teixeira Neto**

<https://orcid.org/0000-0002-0290-3479>

[jostei.x@hotmail.com](mailto:jostei.x@hotmail.com)

*Professor Adjunto IV, com dedicação exclusiva, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte-UERN, Curso de Filosofia do Campus Caicó-CaC. Professor e Coordenador do Mestrado Profissional em Filosofia - PROF-FILO; Vice-líder do Grupo de Pesquisa Ensinar e Aprender na Educação Básica CNPq/UERN; Membro do Grupo de Pesquisa: Fenomenologia, Hermenêutica e Mística CNPq/UERN e do Núcleo de Estudo e pesquisa em filosofia medieval - PRINCIPIUM (UEPB/Campina Grande-PB); é um dos editores da Revista Trilhas Filosóficas. Atua na área da Filosofia, com ênfase em História da Filosofia Medieval e metafísica. Atua também na formação de professores supervisionando estágios curriculares obrigatórios no Curso de Licenciatura em Filosofia e no PROF-FILO, Campus Caicó da UERN.*

**Jeniffer Lopes Batista**

[jeniffer\\_lopes13@hotmail.com](mailto:jeniffer_lopes13@hotmail.com)

Graduada em Filosofia (Curso de Filosofia, Campus Caicó-CaC, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte-UERN).

**DOI:** <https://doi.org/10.25244/uf.v12i1.27>

Recebido em: 30 de junho de 2019. Aprovado em: 01/07/2019

Caicó, ano 12, n. 1, 2019, p. 99-123, ISSN 1984 - 5561  
Dossiê Introdução à Filosofia e Filosofia do Ensino de Filosofia



DOI: <https://doi.org/10.25244/uf.v12i1.27>

## “Conduzir pela mão” e o ensino-aprendizagem de filosofia: uma perspectiva a partir de Nicolau de Cusa (1401-1464)

BATISTA, Jennifer Lopes; TEIXEIRA NETO, José

**Resumo:** A pesquisa propõe seguir a via simbólica do pensamento de Nicolau de Cusa (1401-1464) e pensá-la como um caminho para o ensino-aprendizagem da filosofia. Para tanto, toma como impulso a sugestão que o Cardeal de Cusa deixa na sua obra *De coniecturis* (Parte I, n. 4): “É oportuno atrair, em certo sentido guiando-os pela mão, os mais jovens, privados da luz da experiência, à manifestação do que se oculta, de tal maneira que possam elevar-se gradualmente ao que é mais ignorado”. A “condução” cusana será pela via dos símbolos e a pesquisa se concentrará, principalmente, sobre duas obras em que a “condução pela mão” aparece: o Livro I do *De docta ignorantia* e partes do *De visione dei*. Tanto na primeira quanto na segunda obra o “procedimento” para se conhecer o “mais ignorado” é basicamente o mesmo, embora os símbolos utilizados na “condução” sejam diferentes: a matemática na primeira obra e na segunda um quadro pintado ou o ícone de Deus. Inicialmente, a pesquisa entende que cabe ao professor-filósofo “atrair” e “guiar pela mão” os mais jovens para a filosofia. Depois, apresenta a perspectiva de Nicolau de Cusa sobre o “conduzir pela mão” confrontando-o com as críticas de Jacques Rancière, em *O mestre ignorante*, a “condução” socrática. Em seguida, busca explicitar o conceito de “douta ignorância” em Nicolau de Cusa para depois explicitar a “condução pela mão” em *A douta ignorância* e em *A visão de Deus*. Por fim, embora considere que talvez Nicolau não seja “o mestre ignorante” de Rancière, considera também que a partir da filosofia cusana, pode-se pensar um caminho para o ensino da filosofia que não seja mera transmissão, mas um exercício de aprendizagem por parte do aluno.

**Palavras-chave:** *Manuductio*. *Transsumptio*. Símbolo. Ensino-Aprendizagem. Filosofia.

DOI: <https://doi.org/10.25244/uf.v12i1.27>

**“Conduzir pela mão” e o ensino-aprendizagem de filosofia: uma perspectiva a partir de Nicolau de Cusa (1401-1464)**

BATISTA, Jennifer Lopes; TEIXEIRA NETO, José

**Abstract:** The enquiry proposes to follow the symbolic path of the thought of Nicholas of Cusa (1401-1464) and to think of it as a way for the teaching and learning of philosophy. For this purpose it takes impulse in the suggestion made by the Cardinal of Cusa in his work *De coniecturis* (Part I, n. 4): “It is useful to attract, in a sense leading them by hand, the younger, deprived from the light of experience, to the manifestation of what is hidden, in such a way that they can gradually rise toward what is most ignored”. The Cusanus' “lead” shall be through the path of the symbols, and the research will focus, mainly, on two works in which the “leading by hand” theme appears: Book I of *De docta ignorantia* and some parts of *De visione dei*. Both in the former and the latter the “procedure” to cognize the “most ignored” is basically the same, although the symbols deployed in the “leading” are different: mathematics in the former and, in the latter, a painted picture or God's icon. Initially, the enquiry assumes the understanding that it is up to the teacher-philosopher to “attract” and “guide by the hand” the younger to philosophy. Later on, it presents Nicholas of Cusa's perspective on the “leading by hand” in confrontation with the criticisms issued by Jacques Rancière, in *The Ignorant Schoolmaster*, to the Socratic “lead”. Then, the concept of “learned ignorance” in Nicholas of Cusa is to be made explicit in order to make thenceforth explicit the doctrine of “leading by hand” in *On Learned Ignorance* and *The Vision of God*. Finally, although considering that perhaps Nicholas is not Rancière's “learned schoolmaster”, it is also considered that, departing from the philosophy of the Cusanus, a way of teaching philosophy can be thought that is not sheer transmission, but rather an exercise of learning by the student.

**Keywords:** *Manuductio. Transsumptio.* Symbol. Teaching and Learning. Philosophy.

## “Conduzir pela mão” e o ensino-aprendizagem de filosofia: uma perspectiva a partir de Nicolau de Cusa (1401-1464)

BATISTA, Jennifer Lopes; TEIXEIRA NETO, José

### INTRODUÇÃO<sup>1</sup>

A distinção entre professor de filosofia e filósofo remonta às universidades, entre o curso de licenciatura em filosofia e o de bacharelado em filosofia. Segundo Gallo e Kohan (2000), tal distinção promove uma desvalorização do trabalho educacional da filosofia. O bacharel está para a pesquisa assim como o licenciado está para o ensino. Desta forma, a pesquisa encontra-se dissociada da prática educativa: “[...] como se fosse possível ser um bom professor sem pesquisar a própria prática – ou um bom pesquisador sem compartilhar a pesquisa com os outros”. (GALLO; KOHAN, 2000, p. 181). Para nós, o professor de filosofia necessita dialogar<sup>2</sup> com os filósofos e não apenas efetuar uma repetição ou explicação (RANCIÈRE, 2011) de seus conceitos; precisa também questionar e inventar a sua prática de ensino-aprendizagem<sup>3</sup> da filosofia a partir da relação que ele mesmo mantém com a filosofia. Desta forma, parece-nos que a investigação filosófica não se separa da prática educativa do professor-filósofo que, enquanto pensa a sua prática, deve necessariamente estudar a filosofia e se preocupar com o seu ensino.

Chamamos atenção ainda para uma questão: as estratégias pedagógicas que o professor-filósofo adota encontram-se ligadas à sua concepção de filosofia; em outras palavras, o ensino da filosofia está diretamente ligado à relação que cada professor-filósofo estabelece com a filosofia, por esta razão, discutir uma metodologia, procedimentos ou didática especificamente filosófica é também discutir acerca de certa concepção ou imagem

<sup>1</sup> O texto que ora apresentamos resulta das pesquisas realizadas durante o projeto de iniciação científica no Curso de Filosofia, Campus Caicó-CaC, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte-UERN (Edição: UERN/PIBIC CNPq 2017-2018): *Filosofia do ensino de filosofia: sobre o “atrair” e o “conduzir” ao filosofar - a via simbólica de Nicolau de Cusa*. De modo específico, é o desdobramento do plano de trabalho “O que é a filosofia quando pensada como atividade que leva ao conhecimento do menos conhecido?” desenvolvido pela bolsista CNPq Jeniffer Lopes Batista e cujo resumo expandido já foi publicado nos *Anais do XIV Salão de Iniciação Científica - SIC UERN – 2017/2018*: de 08 a 26 de outubro de 2018. / Organização: Pró-Reitorias de Pesquisa e Pós-Graduação/UERN. - Mossoró, RN, 2018.

<sup>2</sup> Algo próximo ao que Heidegger afirma em *O que é isto – A filosofia?*: “Uma coisa é verificar opiniões dos filósofos e descrevê-las. Outra coisa bem diferente é debater com eles aquilo que dizem, e isto quer dizer, do que falam” (2006, p. 26).

<sup>3</sup> Para Gallo (2003, p. 209-210) a expressão “ensino-aprendizagem” pode sugerir que o “ensinado é aprendido”. Além disso, essa expressão caiu “num modismo maneiro” e já não significa “grande coisa”. Apesar desses questionamentos e desconfiando, como sugere o próprio Gallo, “[...] da certeza fácil de que aquilo que é ensinado é aprendido”, manteremos a expressão “ensino-aprendizagem” para insistir que a prática educativa do professor-filósofo (seus estudos e suas preocupações em compartilhar o que estuda) não está dissociada do cuidado com aqueles a quem esses estudos são propiciados. Podemos manter a expressão desde que postulamos que a relação mestre-aluno não está baseada necessariamente no processo de ensino-aprendizagem desigual no qual o mestre ensina enquanto sabe e o aluno, enquanto não sabe, aprende. Não se trata do ensinar e do aprender em que se transmite conteúdos, mas em que se compartilha gestos e que o mestre propicia ao aluno e o faz desejar saborear algo como a filosofia, a verdade e a sabedoria. Antônio Joaquim Severino (2002, p. 184) afirma que “No caso dos homens, a aprendizagem é muito mais complexa e se acompanha de um processo muito mais sofisticado que se chama ‘formação’, ou seja, quando falamos de educação na escola, estamos falando não só de ensino/aprendizagem, mas também, e fundamentalmente de formação”. Mais à frene (p. 187) sugere que a educação enquanto formação não pode acontecer “[...] sem a participação, sem o exercício e o cultivo da filosofia, [...]” Kohan (2013, p. 83) problematiza essa relação da seguinte forma: “À primeira vista, o professor ensina e o aluno aprende. O professor dá e o aluno recebe. Mas nessa simplicidade esconde-se um mundo complexo: nem sempre aprendemos o que alguém nos ensina. Nem sempre ensinamos o que alguém aprende. Mais ainda, nem tudo o que se aprende é ensinado. Nem tudo o que se ensina é aprendido. Ensinar e aprender não conformam um processo contínuo, unidirecional, antecipável”.

DOI: <https://doi.org/10.25244/tf.v12i1.27>

## “Conduzir pela mão” e o ensino-aprendizagem de filosofia: uma perspectiva a partir de Nicolau de Cusa (1401-1464)

BATISTA, Jennifer Lopes; TEIXEIRA NETO, José

da filosofia (FAVARETTO, 1993; BOAVIDA, 1996; CERLETTI, 2009; TOMAZETTI, 2014). Se, como filósofos-professores, pretendemos pensar como propiciar a filosofia para alunos do ensino médio, por exemplo, é preciso que reflitamos primeiramente sobre o que é isso que aprendo-ensino, ou seja, “o que é filosofia?”. Ora, sabemos da dificuldade em encontrar resposta única e geral para tal questionamento, mas também somos conscientes de que o objeto de nossa pesquisa não possui a pretensão de estabelecer verdades absolutas e fechar-se aos questionamentos e a novas investigações. Como destaca Cerletti (2009) o docente, ao tentar responder a pergunta: “o que é seu objeto de pesquisa?” já adentra no âmbito filosófico. Por isso o ensino de filosofia possui uma sustentação mais filosófica do que pedagógica (GELAMO, 2009). Na prática educativa estabelece-se, quer queira quer não, uma relação com o que deve ser aprendido-ensinado; da mesma forma, ao compreendermos a prática docente enquanto âmbito em que ensinar filosofia e ensinar a filosofar não se separam (GALLO; KOHAN, 2000), é necessário situar-se na filosofia, perceber-se numa relação com esta (HEIDEGGER, 2006). Obviamente, quando se trata do ensino médio, não se trataria já de ensinar uma filosofia própria, mas sim de ter consciência de que tipo de relação o professor-filósofo estabelece com a filosofia.

### “CONDUZIR PELA MÃO”: SÓCRATES – NICOLAU DE CUSA – RANCIÈRE

Considerando, portanto, que cabe ao professor-filósofo também perguntar pela filosofia e pelo seu ensino e que nessa pergunta ele já se situa na filosofia, queremos partir de uma determinada concepção de filosofia que vem nos acompanhando e, enquanto professor-filósofo, queremos perguntar como propiciá-la também aos alunos do ensino médio. Nicolau de Cusa (1401-1464), à sua época, também teve essa preocupação com os mais jovens quando no início da sua obra *De coniecturis* (Parte I, n. 4. *Tradução nossa*) afirma: “É oportuno atrair, em certo sentido guiando-os pela mão, os mais jovens, privados da luz da experiência, à manifestação do que se oculta, de tal maneira que possam elevar-se gradualmente ao que é mais ignorado”<sup>4</sup>.

Esse pequeno passo é rico de palavras potentes que nos fazem pensar. Se tomarmos daqui uma certa orientação para estarmos na filosofia com Nicolau de Cusa, poderíamos dizer que a sedução filosófica implica em um movimento gradual à aparição do que se oculta ou se esconde ou para “o mais ignorado” ou menos conhecido. Como veremos a seguir, esse caminho pode ser compreendido como processo do estudo por meio do qual o homem tenta realizar o desejo de conhecer, que lhe é natural (*A douta ignorância*, L. I, Cap. I, n. 2, p. 3); conhecer é relacionar o mais conhecido com o menos conhecido e isso de modo proporcional e comparativo (*A douta ignorância*, L. I, Cap. I, n. 2, p. 3). Porém, algo escapa a essa proporção comparativa. Diríamos, por enquanto, que “o mais ignorado” escapa à proporção investigativa por ser “infinito”. Assim, se aquele que foi seduzido por essa busca deve também propiciá-la aos mais jovens que, por serem carentes de experiência, precisarão de uma guia ou de uma *manuali inductione* ou *manuductio*, na terminologia cusana, para que façam o percurso e o façam de forma gradual e segura, então, poderemos já pressupor

<sup>4</sup> *De coniecturis* (Parte I, n. 4): Oportet autem quadam manuali inductione iuniores quosque, experimentali luce carentes, ad attentum ostensionem allicere, ut gradatim ad ignotiora erigantur. Os textos latinos estão disponíveis em: <http://www.cusanus-portal.de/>

## “Conduzir pela mão” e o ensino-aprendizagem de filosofia: uma perspectiva a partir de Nicolau de Cusa (1401-1464)

BATISTA, Jennifer Lopes; TEIXEIRA NETO, José

algumas coisas antes de continuarmos: primeiro, que o filósofo atraído, seduzido ou aliciado pela filosofia, pela verdade ou sabedoria intenta uma busca para realizar um desejo que lhe é natural; segundo, que a busca é infinita, pois o que sacia o desejo natural é infinito, como veremos, e, terceiro, que o filósofo deve também atrair (seduzir, aliciar) e conduzir os mais jovens no caminho a elevarem-se ao “mais ignorado” ou infinito ou como afirma Guendelman (2014, p. 178), o filósofo se dispõe a “[...] acompanhar e conduzir no caminho [...]” que ele mesmo tentou e que depois descreve ao jovem inexperiente.<sup>5</sup> Coloquemos a questão: O que pensar da relação mestre-discípulo a partir da *manuductio*? Desde qual perspectiva o mestre propicia esse gesto ao discípulo?

O termo mais significativo no passo citado para o nosso intento neste artigo é, portanto, *manuali inductione*. É central no texto, pois indica o modo como os jovens atraídos, aliciados ou seduzidos (*allicere*) devem ser conduzidos ao “mais ignorado”. O que justifica certa condução manual é o fato dos jovens serem carentes de luz da experiência (*experimentalis luce carentes*)<sup>6</sup>. Essa carência poderia levar os desavisados a pensarem que aqui se alude a “aluno” (*alumnus*), tendo em vista uma etimologia popular e errônea do termo, ou seja, “sem luz”<sup>7</sup>. Não, Nicolau não está falando de um “sem luz” de conhecimentos ou de saberes e que precisaria de um mestre para fazê-lo ascender a um saber determinado. O que falta aos jovens (*iuniores*) é a luz experiencial que talvez aqui diga respeito àquele que é experimentado no percurso do sensível ao inteligível ou no retorno ao Uno, como no neoplatonismo<sup>8</sup>.

<sup>5</sup> Talvez, para aluno do ensino médio, essa perspectiva cusana possa ser pensada com o que indica Favaretto (1993, p. 99) ao tratar sobre o ensino da filosofia no ensino médio: “[...] não se trata apenas, e nem em primeiro lugar, da opção por conteúdos (informação, rede conceitual, problemas), mas daquilo que possa garantir a entrada nos procedimentos filosóficos”.

<sup>6</sup> O termo latino *experimentalis*, e aparece em: *De visione dei*, Cap. V, n. 13 (*experimentalis contactu*); *Idiota de sapientia*, n. 19 (*experimentaliter gustavit*); *Idiota de staticis experimentis*, n. 161 (*experimentales ponderum*); n. 165 (*experimentalis pulsuum*); n. 178 (*Experimentalis scientia*); *Dialogus de ludo globi*, n. 36 (*experimentaliter cognoscis*). Em outras obras aparecem umas 40 vezes *experimentum*, *i*.

<sup>7</sup> Na verdade, a palavra “aluno” deriva etimologicamente do verbo *alere* que significa “nutrir”, “alimentar”, “manter” e “sustentar”. Por sua vez *alumnus*, *i* significa “criança de peito, criança”. No *Dicionário de Latim-Português* da editora Porto (2008, p. 53) podemos encontrar ainda os seguintes termos correlatos: *alumna*, *ae*: a que é alimentada, aluna; a que alimenta, ama. Já no *Aurélio* (2009, p. 109): *Aluno*. [Do lat. *alumnus*, primitivamente, ‘criança que se dava para criar’.] *J. m.* Pessoa que recebe instrução e/ou educação de algum mestre, ou mestres, em estabelecimento de ensino ou particularmente.

<sup>8</sup> Esse percurso pode ser identificado com o que que Ghisalberti (2011, p. 18) chama de “[...] itinerário especulativo que deduz, com argumentos, a passagem do finito ao infinito, examinando a estrutura finita das coisas contingentes”. Porém, para Nicolau de Cusa não se trata apenas de um percurso que leva ao conhecimento de algo. Mas, como esse percurso implica certo esforço e mudança de si, D’Amico (2007, p. 115), por exemplo, aproximou essa *praxis* do que Pierre Hadot chamou de “exercício espiritual”. Hadot (2014, p. 22) reconhece que “É nas escolas helenísticas e romanas que o fenômeno é mais fácil de observar”. Mas, enfatiza também que “A tradição platônica foi fiel aos exercícios espirituais de Platão” e que “Pode-se somente especificar que, no neoplatonismo, a noção de progresso espiritual desempenha um papel muito mais explícito do que no próprio Platão. As etapas do progresso espiritual correspondem a graus de virtude cuja hierarquia é descrita em vários textos neoplatônicos [...]” (2014, p. 52). Especificamente falando sobre Plotino, Hadot (2014, p. 54, grifo do autor) comenta o que segue: “É ainda aos exercícios espirituais que se deverá recorrer para conhecer não mais a alma, mas o Intelecto e, sobretudo, o Um, princípio de todas as coisas. Nesse último caso, Plotino distingue claramente o ‘ensino’ que fala, de uma maneira exterior, de seu objeto e o ‘caminho’, que realmente leva ao conhecimento do Bem: ‘Dão-nos um ensino a seu respeito, as analogias, as negações, o conhecimento das coisas que vêm dele, levam-nos a ele, as purificações, a ordem interior, a ascensão ao mundo inteligível...’. Numerosas são as páginas de Plotino que descrevem exercícios espirituais que não têm somente por fim conhecer o Bem, mas tornar idêntico a ele por meio de uma ruptura total da individualidade”.

DOI: <https://doi.org/10.25244/tf.v12i1.27>

## “Conduzir pela mão” e o ensino-aprendizagem de filosofia: uma perspectiva a partir de Nicolau de Cusa (1401-1464)

BATISTA, Jennifer Lopes; TEIXEIRA NETO, José

Retomemos o termo que consideramos central na citação do *De coniecturis: manuali inductione* ou em outros textos *manuductio, onis*<sup>9</sup>. É um termo potente no pensamento cusano. André (2010) o articula diretamente com as “implicações pedagógicas” da douta ignorância e Guendelman (2014) o inscreve como elemento constituinte do “fazer educativo” em Nicolau de Cusa. Tal perspectiva educativa se inscreve, ainda segundo a autora, entre a *pregustatio* (pregustar) e o *desiderium* (desejo) de conhecer e a ciência da ignorância, ou percepção dos limites do próprio saber, sem o qual o desejo não se tornaria movimento. O ato de aprender se instaura, podemos dizer, nesse movimento entre o desejo natural de conhecer e o reconhecimento da ignorância. Daí que para Guendelman (2014, p. 152) a *manuductio* cusana é um “gesto” que não invalida nem “torna desnecessário o próprio caminhar”, mas se coloca como “[...] uma presença amorosa que promove um apoio e se faz presente na medida do nosso movimento”. Guendelman (2014, p. 178, grifo nosso) conclui sua análise da *manuductio* nas diversas obras de Nicolau de Cusa afirmando que

Conduzir pela mão implica em relação e movimento. A *manuductione* é condução que pressupõe que há um desejo de deixar-se conduzir: assim, embasa-se em uma cumplicidade, em uma abertura para o outro e em *uma vontade de chegar a um lugar em que ainda não se está e que o outro conhece ou sabe aonde fica*. É uma condução para que o outro encontre por si aquilo que pode ser sabido e que por isso é legitimada por aquele que quer ser conduzido.

Não estamos totalmente certos quanto à afirmação de que a *manuductio* “[...] embasa-se [...] em uma vontade de chegar a um lugar em que ainda não se está e que o outro conhece ou sabe onde fica”. Recordamos que anteriormente em sua tese a mesma autora (GUENDELMAN, 2014, p. 152) havia apontado que a *manuductio* “É uma condução proposta a partir do postulado de que o não saber coloca em um lugar de igualdade mestre e aluno”. Por isso, arriscamo-nos a dizer que também o mestre não “conhece” ou “sabe”, pois se o objeto do desejo é infinito, a busca ou caça é também infinita e se pode intentar diversos caminhos e mesmo os caminhos já trilhados pelo mestre levarão o discípulo a um lugar que talvez o mestre não conheça e nunca estará, pois o que se experimenta se experimenta de modo singular.<sup>10</sup> Sobre esse aspecto podemos citar especificamente um texto

<sup>9</sup> Aparecerá em algumas obras e sermões de Nicolau de Cusa, entre as quais destacamos o *De docta ignorantia* (Livro I, Cap. 2, n. 8; Livro I, Cap. 10, n. 29; Livro I, Cap. 25, n. 83; Livro II, Cap. 5, n. 122; Livro III, Cap. 2, n. 240); *De filiatione dei* (n. 68); *De non alud* (Cap. 3, n. 9); *De venatione sapientiae* (Cap. 26, n. 74). Para uma análise de todas as aparições do termo na obra cusana, ver: Guendelman (2014, p. 152-178).

<sup>10</sup> Podemos exemplificar essa nossa posição a partir da análise que fizemos do conceito “conjectura” em Nicolau de Cusa: “O fundamento das conjecturas, [...] segundo o *Prólogo* do *De coniecturis*, é o princípio já estabelecido no *De docta ignorantia* de que a precisão da verdade é inatingível e, portanto, todas as nossas afirmações sobre a verdade são conjecturas, pois não há proporção entre a nossa ciência e aquela máxima. Essa desproporção, contudo, não se limita apenas a essa relação, podemos dizer, vertical entre as nossas afirmações e a verdade máxima. Também em um plano horizontal, no plano das relações entre os próprios conjecturantes, não se dá precisão. Existe, por isso, tanto uma “diferença de grau” das conjecturas “em relação à identidade com o verdadeiro que permanece inatingível”, ocasionando a diversidade das conjecturas, quanto impossibilidade de que alguém compreenda uma conjectura com precisão. Segundo Nicolau, como os próprios conjecturantes estão na diversidade e na alteridade, é impossível a alguém se aproximar do sentido das conjecturas de outro, ninguém consegue compreendê-las plenamente. Por isso, Nicolau sugere que também suas descobertas sejam acolhidas como conjecturas. (TEIXEIRA NETO, 2017, p. 79). Essa “impossibilidade”

DOI: <https://doi.org/10.25244/uf.v12i1.27>

## “Conduzir pela mão” e o ensino-aprendizagem de filosofia: uma perspectiva a partir de Nicolau de Cusa (1401-1464)

BATISTA, Jennifer Lopes; TEIXEIRA NETO, José

do *De vanatione sapientiae*, texto escrito quando o autor já havia completado sessenta e um anos, ou seja, em 1462 (ou 1463) e no qual a metáfora da caça<sup>11</sup> é utilizada como motivo para Nicolau conjecturar sobre os diversos campos da sua busca anterior. Nicolau se coloca como homem pecador que irá expor de modo tímido e com modéstia o que encontrou depois de uma meditação cuidadosa. Porém, avalia que o encontrado por ele é coisa pequena que deverá ser propiciada para que as mentes mais perspicazes possam ser movidas a um melhor aprofundamento<sup>12</sup>.

Para nós, portanto, a *manuductio* “coloca em um lugar de igualdade mestre e aluno” (GUENDELMAN, 2014, p. 152); “faz parte integrante do processo dialógico” entre “mestre-discípulo” e se perfaz e se configura pelo saber de não saber, ou seja, a ignorância doutra (ANDRÉ, 2010). De que forma, esse espaço que se instaura entre “mestre-discípulo” configurado pela doutra ignorância e que se chama *manuductio* implica em pensar a relação de ensino-aprendizagem a partir da igualdade? O “processo-dialógico” que acolhe “mestre-discípulo” iluminado pela doutra ignorância repete o mesmo processo dialético entre Sócrates e os que a ele acorriam, por exemplo, aquele configurado entre Sócrates e o escravo no *Mênon*?

Como sabemos, Rancière em *O mestre ignorante* (2011, p. 51 e 52) é taxativo ao sentenciar que “Há um Sócrates adormecido em cada explicador”<sup>13</sup> ou que “O socratismo é

---

deve ser compreendida como impossibilidade ontológica e que constitui tanto nossa relação com a verdade inteligível quanto com os outros conjecturantes. Portanto, não diz respeito primeiramente a um débito ou ineficiência da nossa razão ou intelecto e não é um impedimento que possa ser superado por qualquer método, lógica ou didática. Para essa perspectiva, ver artigo de Ramos (2018), principalmente o tópico “Como entender a impossibilidade de ensinar filosofia?” (p. 39-44).

<sup>11</sup> Sobre o uso da metáfora da caça na filosofia do Renascimento, ver Bombassaro (2007).

<sup>12</sup> *De vanatione sapientiae*. Prologus. Et quae diligentissima meditatione repperi, licet parva sint, ut acutiores moveantur ad melius mentem profundandum, peccator homo timide verecundeque pandam, [...]. Texto latino disponível em: <http://www.cusanus-portal.de/>. O texto não trata especificamente dos “mais jovens” (*iuniores*), mas dos mais perspicazes ou sutis (*acutiores*) e nisso revela a grandeza dessa filosofia que se propicia aos mais jovens com cuidado para que também façam uma experiência e se propicia aos mais perspicazes, não como uma verdade, mas como algo pequeno que precisa ser melhor aprofundada. Nesse caso, o mestre sempre se entrega e se doa. Em 1463, mesmo ano do *De vanatione sapientiae*, Nicolau escreve uma a Nicolau Albergati (*Epistula ad Nicolaum Bononiensem*. Disponível em: <http://www.cusanus-portal.de/>), noviço da Abadia de Montioliveto Maior (Itália). O Cardeal havia estado na Abadia para a “vestição” do noviço e depois de alguns dias escreve-lhe uma carta. Esse texto é importante para alguns, pois trata-se do testamento filosófico-teológico de Nicolau de Cusa (SANTINELLO, 1990, p. 90; NOGUEIRA, 2011, p. 67). Seguindo outro caminho que aqui ainda não aprofundaremos, queremos sublinhar, em primeiro lugar, a solicitude de Nicolau de Cusa para com o noviço a quem a carta é dirigida e ao qual o Cardeal se refere como “meu filho” (*fili mi*), “filho dileto” (*dilecte fili*) ou simplesmente “filho” (*fili*). Tendo em vista esse cuidado, sublinhamos em segundo lugar, que talvez o objetivo da carta não seja simplesmente apresentar o resumo do próprio “sistema” teológico-filosófico ao noviço. No início da carta, Nicolau lembra que já disse durante a missa alguma coisa para que o noviço aumente o próprio fervor (*ad tui fervoris augmentum*) e agora redigirá o que disse por escrito para que o noviço possa ter um memorial consigo. Para que serve o memorial? Se olharmos para a missiva da carta vamos entender que a carta contém aquilo que basta para que o noviço conheça a si mesmo (*ut quantum sufficit se ipsum cognoscat*). Portanto, não se poderia falar de um “exercício espiritual” (HADOT, 2014) para o noviço muito mais do que um resumo do sistema filosófico-teológico cusano? Para Santinello pode-se seguir na carta (1990, p. 90-91) com uma ordem demonstrativa “Il tema socratico-platonico del ‘cognoscere se stesso’, scoprendo in noi l’*imago Dei*, [...]”.

<sup>13</sup> “Tal foi a revolução que essa experiência do acaso provocou no seu espírito [o de Jocotot]. Até ali, ele havia acreditado no que acreditam todos os professores conscienciosos: que a grande tarefa do mestre é transmitir seus conhecimentos aos alunos, para elevá-los gradativamente à sua própria ciência. [...] o ato essencial do mestre era *explicar*, destacar os elementos simples dos conhecimentos e harmonizar sua simplicidade de princípio com a simplicidade de fato, que caracteriza os espíritos jovens e ignorantes. Ensinar era, em um

DOI: <https://doi.org/10.25244/tf.v12i1.27>

## “Conduzir pela mão” e o ensino-aprendizagem de filosofia: uma perspectiva a partir de Nicolau de Cusa (1401-1464)

BATISTA, Jennifer Lopes; TEIXEIRA NETO, José

[...] uma forma aperfeiçoada de embrutecimento”<sup>14</sup>. Tal embrutecimento do escravo se dá, pois Sócrates

Por suas interrogações, [...] leva o escravo de Mênon a reconhecer as verdades matemáticas que nele estão. Há aí, talvez, um caminho para o saber, mas ele não é em nada o da emancipação<sup>15</sup>. Ao contrário. *Sócrates deve tomar o escravo pelas mãos* para que esse possa reencontrar o que está nele próprio. A demonstração do seu saber é, ao mesmo tempo, a de sua impotência: jamais caminhará sozinho e, aliás, ninguém lhe pede que caminhe, senão para ilustrar a lição do mestre. Nela, Sócrates interroga um escravo que está destinado a permanecer como tal (RANCIÈRE, 2011, p. 52, grifo nosso).

Ao comentar essa passagem de *O mestre ignorante*, Kohan evidencia o que segue (2003, p. 226, grifo nosso):

O escravo do Mênon é emblemático: não só não aprende nada por si, mas aprende que, para aprender, *necessita de alguém que o leve pelas mãos*: alguém como Sócrates, que bem sabe aquilo que ele, de todo modo, deveria aprender. O escravo também aprende sua ignorância, e a sabedoria do mestre: aprende que, para aprender, deve seguir outra inteligência, a do mestre. Assim, o diálogo com Sócrates aprofunda sua escravidão. Reforça-a, embrutecendo-o.

Posteriormente em *Sócrates & a Educação: O enigma da filosofia* (2011, p. 100, grifo nosso) Kohan afirma:

O escravo aprende que, *sem alguém que o leve pela mão* a saber o que tem de saber, nada poderia saber. Ao contrário do que Sócrates afirma, o escravo aprende que, para buscar, *sempre precisa da mão de outro*. Aprende que, sem

---

mesmo movimento, transmitir conhecimentos e formar os espíritos, levando-os, segundo uma progressão ordenada, do simples ao complexo.” (RANCIÈRE, 2001, p. 19, grifo do autor). E, posteriormente sobre a “ordem explicadora” aponta que “[...] é preciso inverter a lógica do sistema explicador. A explicação não é necessária para socorrer uma incapacidade de compreender. É, ao contrário, essa *incapacidade*, a ficção estruturante da concepção explicadora do mundo. É o explicador que tem necessidade do incapaz, e não o contrário, é ele que constitui o incapaz como tal. Explicar alguma coisa a alguém é, antes de mais nada, demonstrar-lhe que não pode compreendê-la por si só. Antes de ser o ato pedagógico, a explicação é o mito da pedagogia, [...]”. (RANCIÈRE, 2011, p. 23, grifo do autor).

<sup>14</sup> “Há embrutecimento quando uma inteligência é subordinada a outra inteligência”. (RANCIÈRE, 2011, p. 31). Para Kohan (2011, p. 101): “Sócrates embrutece e não liberta porque não permite nem propicia que o escravo busque por si mesmo, que encontre o próprio caminho, e também porque há algo estabelecido de antemão que Sócrates já conhece, e que o escravo deve conhecer, sem o qual o que possa aprender não terá valor algum”.

<sup>15</sup> “Chamar-se-á emancipação à diferença conhecida e mantida entre as duas relações, o ato de inteligência que não obedece senão a ele mesma, ainda que a vontade obedeça a uma outra vontade” (RANCIÈRE, 2011, p. 32).

DOI: <https://doi.org/10.25244/uf.v12i1.27>

## “Conduzir pela mão” e o ensino-aprendizagem de filosofia: uma perspectiva a partir de Nicolau de Cusa (1401-1464)

BATISTA, Jennifer Lopes; TEIXEIRA NETO, José

Sócrates, não seria capaz nem de buscar nem de saber. Aprende, em suma, a ser mais escravo do que era antes de falar com Sócrates.

Caberia, nesse contexto, investigarmos em que sentido a *manuductio* cusana se aproxima e se distancia do *levar pelas mãos* socrático, pelo menos no caso do *Mênon* denunciado em *O mestre ignorante* (RANCIÈRE, 2011). Para tanto, nos limites desse texto, começaremos por expor o sentido da “douta ignorância” e aprofundaremos dois exemplos em que Nicolau de Cusa propõe sua *manuductio*. Para o primeiro intento seguiremos André (2010; 1997) e para o segundo esboçaremos a *manuductio* presente no primeiro livro do *De docta ignorantia* e no *De visione dei*. Duas obras de períodos diferentes do pensador moselano.

### A DOUTA IGNORÂNCIA

Para tanto, inicialmente, lembramos com André (2010) a fecundidade das implicações pedagógicas e da “dimensão subversiva” da douta ignorância. Se o começo da filosofia é admiração, André sugere que “[...] toda a aprendizagem começa com o reconhecimento da própria ignorância e dos limites do saber”. Esse “reconhecimento” não é somente do discípulo. Aliás, aplica-se a ele “porque se aplica antes de mais ao próprio mestre”. Daí o espaço de igualdade radical no qual discípulo e mestre se instauram e que configura também a “dimensão subversiva” da “douta ignorância” que implica numa mensagem de libertação de certezas feitas, libertação de desigualdades tidas como naturais, libertação da distância entre o mestre e o discípulo que vive da perpetuação do discípulo como condição de sobrevivência do mestre”. (ANDRÉ, 2010, p. XIX-XX).

De acordo com André (1997, p. 89, grifo do autor) a expressão “douta ignorância” como “saber da ignorância” comporta três dimensões. Quanto a primeira dimensão, a “douta ignorância” é uma “saber propedêutico”, pois é um *saber da ignorância*, ou seja, “[...] um saber sobre o saber humano, [...], um saber que reflete sobre si próprio e sobre a sua situação face à verdade”. A segunda dimensão: “[...] como *saber da ignorância* (genitivo subjectivo)” a douta ignorância “é um saber, comportando, por isso, mesmo uma dimensão positiva que, [...], abrirá a via de uma ‘symbolica insvestigatio’”. A terceira dimensão: “[...] como saber da *ignorância* (genitivo objectivo) é um confronto com o limite em que a segunda dimensão se exerce e, enquanto tal, a instauração da distância como salvaguarda de um excesso relativamente ao qual só o silêncio, e o que o silêncio gera, se revelará fecundo, [...]”.

Para nossa finalidade nos concentraremos apenas na primeira dimensão, ou seja, a “douta ignorância” como um *saber da ignorância*. Essa dimensão está presente, segundo André (1997) no capítulo inicial do primeiro livro do *De docta ignorantia* que pode ser dividido em três momentos distintos e que podemos resumir assim: primeiro momento, o homem possui um desejo natural de conhecer e para o homem esse é um “desejo intelectual”; as capacidades cognitivas são o instrumento para a sua realização; o segundo momento diz respeito a possibilidade de realizar esse desejo: o homem realiza sua natureza intelectual por meio da investigação; investigar é estabelecer uma proporção comparativa “[...] em que se avança do conhecido para o desconhecido”; porém “[...] nem todo desconhecido é susceptível de ser

DOI: <https://doi.org/10.25244/tf.v12i1.27>

## “Conduzir pela mão” e o ensino-aprendizagem de filosofia: uma perspectiva a partir de Nicolau de Cusa (1401-1464)

BATISTA, Jennifer Lopes; TEIXEIRA NETO, José

reduzido a essa proporção”; por exemplo, “o infinito, enquanto infinito, porque escapa a qualquer proporção, é desconhecido”, conforme Nicolau de Cusa (*A douta ignorância*, Livro I, Cap. I, n. 3, p. 4). Aqui André (1997, p. 90) aponta para o aparecimento do conceito de infinito “não como algo que necessite de ser justificado na sua existência, mas como absoluto pressuposto”. Nesse caso, a realização daquele “desejo natural” se torna um paradoxo, o que se confronta com esse pressuposto absoluto é “a finitude em que o homem se movimenta”. A pergunta que se abre, portanto, é se “[...] o homem será condenado a não se realizar naquilo que define a sua natureza?” (ANDRÉ, 1999, p. 91). Para responder a essa questão André cita o seguinte passo do *De docta ignorantia*: “[...] então, se o nosso desejo não é em vão, o que desejamos é saber que ignoramos. Se pudermos chegar plenamente a isso, atingiremos a douta ignorância” (*A douta ignorância*, Livro I, Cap. I, n. 4, p. 4-5). O homem, portanto, realiza a sua natureza “[...] na sua máxima plenitude na ‘douta ignorância’. E realiza-se na ‘douta ignorância’ não como *compreensão do infinito*, mas como captação da sua incompreensibilidade no *infinito processo* em que o pensamento dele procura aproximar-se [...]” (ANDRÉ, 1997, p. 91, grifo do autor). Essa abertura para o infinito é a marca do pensamento cusano. Por isso, apesar de Nicolau de Cusa reconhecer Sócrates como seu predecessor, para André (1997, p. 92) só se pode compreender verdadeiramente a “douta ignorância” na perspectiva cusana “[...] na medida em que for situada no quadro do pensamento cristão e na positividade com que nesse pensamento o conceito de Infinito se afirma” (ANDRÉ, 1997, p. 92).<sup>16</sup> Por fim, é necessário recordar com André (1997, p. 93-94) duas coisas: a primeira é que enquanto a “douta ignorância” diz respeito ao nosso saber de Deus, “atinge também o nosso saber do mundo empírico”, pois se não podemos “conhecer com precisão o fundamento, é igualmente impossível conhecer com precisão aquilo de que ele é fundamento”. Segundo: “[...] definindo a sua dimensão reflexiva, os limites do saber, ao estabelecer-se como abertura para o infinito,” a douta ignorância “[...] ultrapassa, nessa mesma dimensão, os limites que se auto-define. Ou seja, estabelece fronteiras mas não permanece nelas no acto em que as circunscreve, pois circunscreve-las é já ultrapassa-las”. A partir do que foi exposto, partiremos da *manuductio* que aparece no Livro I de *A douta ignorância* e em *A visão de Deus*.

<sup>16</sup> Para Santos (2008, p. 25-26): A designação “douta ignorância” pode parecer contraditória, pois o que é douto é, por definição, não ignorante. A contradição é, contudo, aparente já que ignorar de maneira douta exige um processo de conhecimento laborioso sobre as limitações do que sabemos. Em Nicolau de Cusa há, por assim dizer, dois tipos de ignorância, a ignorância ignorante, que não sabe sequer que ignora, e a ignorância douta, que sabe que ignora e o que ignora. Pode pensar-se que Nicolau de Cusa se limita a repetir Sócrates, mas, de facto, assim não é. É que Sócrates não conhece a ideia de infinitude, que só entra no pensamento ocidental por via do neoplatonismo de raiz cristã. Esta ideia, sujeita a múltiplas metamorfoses (progresso, emancipação), vai ser fundamental na construção do paradigma da modernidade ocidental. [...] em Nicolau de Cusa, a infinitude é aceite enquanto tal, enquanto consciência de uma ignorância radical. Não se trata de a controlar ou dominar, mas de a reconhecer por uma dupla via: pela total ignorância que temos dela; e pelas limitações que põe à precisão do conhecimento que temos das coisas finitas. Perante ela, não é possível a arrogância, tão só a humildade. Contudo, a humildade não significa negatividade ou cepticismo. Pelo contrário, a reflexão e o conhecimento dos limites do saber contém uma insuspeitada positividade. É que, dialecticamente, e como afirma João Maria André, reconhecer os limites é, de algum modo, estar para além deles (1997: 94). O facto de não ser possível atingir a verdade com precisão não nos dispensa de a buscar. Ao contrário, o que está para além dos limites (a verdade) comanda o que é possível e exigível dentro dos limites (a veracidade, enquanto busca da verdade).

DOI: <https://doi.org/10.25244/uf.v12i1.27>

## “Conduzir pela mão” e o ensino-aprendizagem de filosofia: uma perspectiva a partir de Nicolau de Cusa (1401-1464)

BATISTA, Jennifer Lopes; TEIXEIRA NETO, José

### O “CONDUZIR PELA MÃO” EM *A DOUTA IGNORÂNCIA*

Como observado anteriormente, o desejo natural do homem de conhecer se confronta com a sua finitude. Por ser infinita, a verdade absoluta é incompreensível e inominável e não a atingiremos senão através da douda ignorância, ou seja, um saber que sabe que a verdade infinita é incompreensível. A verdade absoluta é para Nicolau de Cusa a “unidade máxima” que nos capítulos sete, oito e nove do primeiro livro de *A douda ignorância* é também expressa em termos de unidade e trindade: “Na sequência de Pitágoras é esta, segundo penso, a mais clara investigação sobre a Trindade na Unidade e sobre a unidade que sempre deve ser adorada como na Trindade” (*A douda ignorância*. Livro I, Cap. IX, n. 26, p. 20). No capítulo décimo do mesmo livro, Nicolau afirma que “o conhecimento intelectual da trindade na unidade ultrapassa tudo” e que “[...] é necessário que a filosofia que, por um simplicíssimo acto de intelecção, quiser compreender a unidade máxima, que não pode ser senão trina, tem de rejeitar tudo o que é imaginável e racionalizável” (*A douda ignorância*. Livro I, Cap. X, n. 29, p. 22).

O caminho de negação da imaginação e da razão que levaria ao ato simples do intelecto e que, portanto, suprimiria a comparação e a proporção com as quais a razão conhece, requer certo treino e exercício. Portanto, Nicolau adverte que, para se compreender o que vai dizer, é necessário elevar “o intelecto para lá da força das palavras” e utilizar os exemplos como “guias, de modo transcendente, abandonando as coisas sensíveis”, para que se possa elevar “facilmente ao simples plano intelectual”. (*A douda ignorância*. Livro I, Cap. II, n. 8, p. 22)<sup>17</sup>. Para exercitar o intelecto e torna-lo “mais subtil”, Nicolau propõe então uma *manuductio*:

[...] esforçar-me-ei por te elevar mais facilmente, *conduzindo-te pela mão com segurança*, para que vejas estas coisas necessárias e tão verdadeiras. Elas levar-te-ão de um modo correto a uma extraordinária suavidade, *se te elevares do signo à verdade, entendendo transsuptivamente as minbas palavras*. Por essa via, avançarás na douda ignorância, de modo que possas, tanto quanto é permitido a quem se esforça por se elevar de acordo com as forças do engenho humano, *a ver o próprio máximo uno incompreensível*, Deus uno e trino sempre bendito. (*A Douda Ignorância*, L.I, Cap. X, n. 29, p. 22, grifo nosso).

<sup>17</sup> “É para esse horizonte que escapa ao entendimento e à linguagem que Nicolau pretende direcionar o olhar dos que lerem o seu texto. Tendo em vista esse objetivo, o autor do *De docta ignorantia* justamente adverte que tudo isso ‘transcende todo o nosso intelecto’, na medida em que ao intelecto é impossível, pela via da razão, fazer coincidir os contraditórios. Resta ao intelecto, abandonada a via da razão, ver ‘incompreensivelmente’ que ‘a maximidade absoluta é infinita, que nada se lhe opõe, e que com ela coincide o mínimo’. Porém, a advertência não se restringe apenas ao nosso modo de conceber, é também dirigida ao nosso modo de dizer, pois Nicolau adverte que os termos ‘máximo e mínimo’ não são tomados na sua acepção usual, ou seja, estando ligados à quantidade. O seu significado não é relativo ‘à massa ou à força’, mas ‘são termos transcendentais, com um significado absoluto’. Só podemos dirigir o olhar para o que a especulação cusana quer mostrar, se transcendemos o significado das palavras e se tomarmos os exemplos naquilo que de fato são: guias para o que transcende o nosso modo de conhecer e de dizer. Por isso, ao iniciar o quinto capítulo [do primeiro livro de *A douda ignorância*], Nicolau esboça uma pequena conclusão do que havia afirmado nos capítulos anteriores: ‘[...] do que foi dito resulta claramente que o máximo em sentido absoluto é inteligível de maneira incompreensível e ao mesmo tempo nominável de maneira inominável.’” (TEIXEIRA NETO, 2017, p. 114-115).

DOI: <https://doi.org/10.25244/uf.v12i1.27>

## “Conduzir pela mão” e o ensino-aprendizagem de filosofia: uma perspectiva a partir de Nicolau de Cusa (1401-1464)

BATISTA, Jennifer Lopes; TEIXEIRA NETO, José

Existe, portanto, um caminho para ver as “coisas necessárias e verdadeiras”. Esse caminho será propiciado em forma de *manuductio*. Assim, embora se possa dizer que a “ignorância” é um tipo de saber intelectual, é necessário também lembrar que esse saber não é regido pela proporção, pois o infinito é improporcional (D’AMICO, 2009). Portanto, na *manuductio* se avança em um não saber douto no qual seria possível ver o “incompreensível”. Além disso, vale lembrar que apenas avança no caminho aquele que se esforça e que se prossegue nos limites das “forças do engenho humano”. A partir daqui vamos seguir com Nicolau de Cusa sua proposta de “guiar pela mão com segurança” (*indubitata manuductione*) os seus leitores ou os mais jovens “carentes da luz da experiência”, de acordo com o *De coniecturis*, para ver o necessário e o verdadeiro mesmo quando não podemos compreendê-los nem nomeá-los.

Entre os capítulos onze e vinte e três do primeiro livro de *A Doutra Ignorância* Nicolau apresenta uma *manuductio* em que utiliza a matemática como instrumento para a transsumção<sup>18</sup> que deve ser efetuada pelo intelecto. A via simbólica, em que os signos matemáticos são interpretados simbolicamente e com a qual os “antigos” enfrentaram “as coisas difíceis” (entre os antigos Nicolau cita Pitágoras, os platônicos, Agostinho e Boécio, mas também Aristóteles), é a única pela qual é possível “aceder às coisas divinas”. Para esse caminho simbólico, os signos matemáticos são “os mais convenientes por causa da sua incorruptível certeza” (*A doutra ignorância*. Livro I, Cap. XI, n. 32, p. 24-25) ou como Nicolau explica um pouco antes: as “coisas mais abstractas” são preferíveis às “coisas sensíveis”, pois naquelas “[...] se tem uma consideração das coisas não de modo que careçam completamente de meios materiais, sem os quais não podem ser imaginadas, nem estejam em completa sujeição à possibilidade mutável [...]”. (*A doutra ignorância*. Livro I, Cap. XI, n. 31, p. 23). Ou seja, os símbolos utilizados na *manuductio* simbólica não podem ser tão abstratos que impeçam o exercício da imaginação (uso de imagens) nem tão instáveis ou mutáveis que impossibilitem a atividade do pensar. Atestada, portanto, o uso da via simbólico-matemática pelos antigos, conforme Nicolau apresenta, resta-nos ainda indicar “a raiz” ou fundamento desse caminho. Em primeiro lugar, lembremos que para Nicolau existe certo acordo entre “Todos os nossos doutores mais sábios e divinos” de que, por um lado, “as coisas visíveis são verdadeiramente imagens do invisível” e, como consequência, “o criador pode ser cognoscitivamente visto pelas criaturas como que num espelho e por enigmas”, conforme São Paulo nas cartas aos *Romanos* e *1ª Carta aos Coríntios*. O caminho simbólico, portanto, para a investigação das “coisas mais difíceis” encontra exemplos entre os antigos e para a investigação das “coisas divinas” e das “coisas espirituais, em si por nós inatingíveis” encontra acordo entre os teólogos que se fundamentam em textos das cartas de São Paulo. Porém, esse recurso à autoridade dos antigos e dos “doutores mais sábios e divinos” mostra apenas que o caminho que Nicolau escolhe não é novo e ele está alicerçado em uma tradição tanto filosófica quanto teológica. Por fim, podemos interpretar com o Cardeal que a investigação simbólica se funda na relação proporcional que as coisas possuem entre si: “[...] todas as coisas têm entre si reciprocamente uma certa proporção, embora oculta e incompreensível para nós, de tal maneira que de todas surge um único universo e que todas são no máximo uno o próprio uno”. (*A doutra ignorância*. Livro I, Cap. XI, n. 30, p. 22-23).

<sup>18</sup> Sobre a *transsumptio*, André (2001, p. 219) afirma ser “um movimento de infinitização do sentido contraído, ou seja, de transcendência do sentido finito das palavras e dos discursos a partir de suas próprias características em ordem à fonte donde jorra esse sentido e que, por isso, é condição de possibilidade de toda a linguagem e de todo o discurso”. Conferir também: Souza e Teixeira Neto (2017).

DOI: <https://doi.org/10.25244/uf.v12i1.27>

## “Conduzir pela mão” e o ensino-aprendizagem de filosofia: uma perspectiva a partir de Nicolau de Cusa (1401-1464)

BATISTA, Jennifer Lopes; TEIXEIRA NETO, José

Nesse sentido, cada coisa pode ser relacionada proporcionalmente a qualquer outra coisa possibilitando, assim, que se possa investigar o que não se conhece por meio do que se conhece estabelecendo relações proporcionais fáceis ou difíceis. Porém, quando essa investigação proporcional não é possível, tendo em vista que o desconhecido é infinito, máximo e absoluto, pode-se por meio do símbolo tentar investigar simbólica e enigmáticamente o que se desconhece: “[...] o máximo simples não pode ser nada daquilo que por nós é conhecido ou concebido, é necessário, propondo-nos nós investiga-lo simbolicamente, transcender a simples semelhança”. (*A Doutra Ignorância*, L. I, Cap. XII, n. 33, p. 25).

Desejando utilizar a *transsumptio* nos elementos matemáticos para aceder ao conhecimento simbólico acerca de Deus, máximo simples e absoluto, é necessário, em primeiro lugar, “[...] considerar as figuras matemáticas finitas com as suas paixões e razões, [...]”. Isso significa que tanto a imaginação quanto a razão são instrumentos necessários nessa etapa. Com a imaginação podemos ter acesso as imagens sensíveis das figuras geométricas, por exemplo, um triângulo de metal ou o triângulo desenhado na parede, e com razão podemos acessar a sua definição, isto é, “polígono formado por três segmentos de retas que se cruzam e formam três lados e três ângulos”. De posse, portanto, da imagem sensível e da definição do triângulo ou de outra figura geométrica qualquer é preciso dar um segundo passo: “[...] transferir correspondentemente estas razões para figuras infinitas [...]”. Aqui a imaginação não tem mais vez, pois não é possível imaginarmos um triângulo sensível infinito, porém, mesmo infinito um triângulo ainda mantém a sua definição ou razão. Ou seja, finito ou infinito, um triângulo sempre será um “polígono formado por três segmentos de retas que se cruzam e formam três lados e três ângulos”. Por fim, em terceiro lugar, deve-se “[...] transpor as próprias razões das figuras infinitas para o infinito simples totalmente liberto de qualquer figura”. (*A Doutra Ignorância*, L. I, Cap. XII, n. 33, p. 25). Nesse último caso, as razões que definem o triângulo são transpostas e nenhuma figura pode ser “figurável”. Nesse infinito simples o triângulo não se distingue nem pela sua figura nem pela sua definição de qualquer uma das outras figuras geométricas: nem da linha, nem do círculo, nem da esfera.

Este é o caminho a partir do qual os elementos matemáticos podem ser utilizados transsumptivamente, em outros termos: imaginar as figuras matemáticas com suas paixões (um triângulo pode ser de madeira ou de ferro) e com suas razões (a definição de triângulo: “polígono formado por três segmentos de retas que se cruzam e formam três lados e três ângulos”); em seguida, é necessário transferir o finito matemático para o infinito matemático juntamente com as razões, e nesta etapa as “paixões” são eliminadas visto que não se pode sensivelmente conceber um triângulo infinito. Por fim, a terceira etapa é transpor as razões, ou seja, a definição, para o infinito simples. Vejamos sucintamente de que forma Nicolau de Cusa efetua as três etapas fazendo uso das figuras geométricas.

A linha infinita, caso existisse seria reta e ao mesmo tempo triângulo, esfera e círculo, do mesmo modo dar-se-ia com o círculo, esfera e triângulo infinitos. Que a linha é reta verifica-se pelo fato de o diâmetro do círculo ser uma linha reta e a circunferência ser uma linha curva ainda maior que o diâmetro. Caso se eleve gradativamente a linha curva ao infinito, ela tornar-se-á reta (*A Doutra Ignorância*, L.I, Cap. XIII, n. 35, p. 27). Que a linha seja ao mesmo tempo triângulo, esfera e círculo verifica-se, pois todas estas figuras encontram-se na potência da linha finita, e a linha infinita é, por sua vez, todas as coisas que a linha finita potencialmente pode ser, porém em ato (*A Doutra Ignorância*, L.I, Cap. XIII, n. 36, p. 27-28). Em outros termos, a linha infinita é triângulo, uma vez que este sendo composto por três

DOI: <https://doi.org/10.25244/uf.v12i1.27>

## “Conduzir pela mão” e o ensino-aprendizagem de filosofia: uma perspectiva a partir de Nicolau de Cusa (1401-1464)

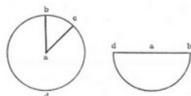
BATISTA, Jennifer Lopes; TEIXEIRA NETO, José

ângulos e considerando que dois lados, juntos, não podem ser menores que o terceiro lado, em um triângulo que possua um lado infinito, também não será possível que seus outros lados sejam, juntos, menores que o lado infinito (*A Doutra Ignorância*, L.I, Cap. XIV, n. 38-39, p. 29-30). Considerando ainda que no infinito qualquer parte é também infinita, os três lados do triângulo necessariamente serão infinitos. Entretanto, não podendo haver vários infinitos, é evidente que a linha infinita, que é uma, é três e ao mesmo tempo uma, assim como os três ângulos infinitos são um único ângulo (*A Doutra Ignorância*, L.I, Cap. XIV, n. 37, p. 29). “Este triângulo máximo não será composto de lados e de ângulos, mas uma só e a mesma coisa é a linha infinita e os ângulos, de tal maneira que a linha é ângulo, porque o triângulo é linha” (*A Doutra Ignorância*, L.I, Cap. XIV, n. 37, p. 29) desta forma compreendemos como a linha infinita é triângulo. Em seguida, Nicolau demonstra como o triângulo é círculo e esfera: partindo do próprio triângulo podemos notar que ao estabelecermos um ponto fixo do vértice do triângulo e efetuarmos a rotação de uma das linhas laterais do triângulo até o ponto inicial este se transformará em um círculo; repetindo este mesmo processo do círculo sobre si mesmo teremos uma esfera que, diferentemente do círculo, possui volume (*A Doutra Ignorância*, L.I, Cap. XV, n. 40-41, p. 31-32).



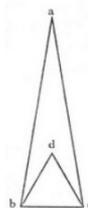
A linha curva infinita coincide com uma reta infinita.

(*A Doutra Ignorância*, L. I, Cap. XIII, n. 35-36, p. 27-28).



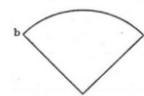
“[...] a linha infinita é triângulo, círculo e esfera”.

(*A Doutra Ignorância*, L. I, Cap. XIII, n. 36, p. 28).



A linha infinita é triângulo

(*A Doutra Ignorância*, L. I, Cap. XIV, n. 37-39, p. 29-30).



Esse triângulo é círculo e esfera

(*A Doutra Ignorância*, L. I, Cap. XV, n. 40-41, p. 31-32).

Explicitado, portanto, o caminho simbólico com os signos matemáticos, nos capítulos dezesseis ao vinte e três, Nicolau se propõe a mostrar que ensinamentos sobre o divino se podem tirar de tal caminho. Do capítulo dezesseis ao dezoito, Nicolau se propõe a considerar, a partir da *manuductio* da linha finita e infinita, “[...] em sentido translato, no máximo simples, como o próprio máximo é maximamente em acto todas aquelas coisas que estão em potência na simplicidade absoluta” (*A Doutra Ignorância*, L.I, Cap. XVI, n. 42, p. 32). Nos capítulos dezenove e vinte apresenta a “Transsumpção do triângulo infinito à Trindade Máxima” (*A Doutra Ignorância*, L.I, Cap. XIX-XX, n. 55-62, p. 41-47); nos capítulos vinte e um e vinte e dois “Transsumpção do círculo infinito à unidade” (*A Doutra Ignorância*, L.I, Cap. XXI-XXII, n. 63-69, p. 47-52) e, por fim, no capítulo vinte e três a “Transsumpção da esfera infinita à existência de Deus” (*A Doutra Ignorância*, L.I, Cap. XXIII, n. 70-73, p. 52-54). Não nos interessa aqui repetir o que Nicolau alcança especulando a partir do seu método transsumptivo, mas evidenciar que, segundo ele, qualquer um poderia alcançar sozinho mais do que ele alcançou. Por exemplo, ao final do capítulo dezoito, afirma: “A partir do que

DOI: <https://doi.org/10.25244/tf.v12i1.27>

## “Conduzir pela mão” e o ensino-aprendizagem de filosofia: uma perspectiva a partir de Nicolau de Cusa (1401-1464)

BATISTA, Jennifer Lopes; TEIXEIRA NETO, José

acima se disse qualquer um poderia investigar muitas coisas sobre a diversidade e a nobreza dos acidentes e das substâncias, [...]”. (*A Doutra Ignorância*, L.I, Cap. XVIII, n. 54, p. 41). Da mesma forma, Nicolau afirma que “Desta figura circular muitas coisas poderiam aqui ser extraídas sobre a perfeição da unidade, as quais, podendo ser facilmente deduzidas por quem quer que considere o que já foi dito, passo à frente para ser breve”. E um pouco depois: “A partir daqui, se quiseres alargar as tuas investigações, poderão tornar-se-te claríssimas infinitas noções teológicas que ainda te permanecem ocultas”. (*A Doutra Ignorância*, L.I, Cap. XXI, n. 66, p. 49). Portanto, o caminho apontado na *manuductio* matemática não levará, quem quer que o trilhe, a repetir simplesmente o que mestre alcançou, mas também a investigar mais, a alargar a investigação e a deduzir noções que ainda permanecem ocultas a si. É necessário, por fim, recordar que o esforço no caminho proposto não levará a um conhecimento sobre o divino mais a “[...] nos tornarmos mais sábios na nossa ignorância sobre o primeiro máximo [...]”. (*A Doutra Ignorância*, L.I, Cap. XXIV, n. 74, p. 54). Nesse sentido, a dimensão pedagógica da doutra ignorância, podemos reafirmar com André (2010) e Guendelman (2014), instaura e mantém um espaço de igualdade entre mestre e discípulo que, enquanto princípio, não é rompido pelo que se alcança.

### “CONDUZIR PELA MÃO” EM A VISÃO DE DEUS

Passemos a *manuductio* em *A visão de Deus*, texto escrito em 1453, como uma resposta aos monges do Mosteiro Beneditino de Tegernsee sobre a polémica entre uma interpretação apenas afetiva ou apenas intelectual da visão contemplativa (SANTINELLO, 1987). O texto está dividido em uma missiva, um prefácio e vinte e cinco capítulos nos quais reaparecem os principais temas da especulação metafísica cusana como, por exemplo, o tema da coincidência dos opostos (*coincidentia oppositorum*).

Na missiva que segue a obra enviada aos monges, Nicolau já indica que a sua intenção é revelar os meios “sobre o acesso mais fácil à teologia mística”. Ainda naquele bilhete ele reconhece que os monges são dignos de receber essa revelação e, mais ainda, roga a Deus para que ele possa revelar, com palavras e discurso elevado, “as coisas admiráveis que se mostram acima de toda a visão sensível, racional e intelectual”. Dois outros aspectos importantes podemos ainda destacar nessa missiva introdutória. Em primeiro lugar, a missiva deixa ver a pedagogia cusana que se apoia na ideia central da *manuductio*, ou seja, um conduzir pela mão, como já vimos em *A doutra ignorância*. A intenção de Nicolau é, portanto, conduzir os monges “pela mão” e de uma “forma experienciável até a mais sagrada obscuridade”. O segundo aspecto que a missiva indica se refere ao fato de que terminada a *manuductio*, ou seja, quando já se está na “sagrada obscuridade” e quando cada um já sente “presente a luz inacessível”, então, *ex se*, literalmente “a partir de si mesmo” ou “por si só” cada um tentará “aproximar-se sempre cada vez mais e então pré-saborear, [...], o festim da felicidade eterna”. (*A visão de Deus*, n. 1, p. 137). Portanto, a *manuductio* é uma condução até que cada um, *ex se*, caminhe e busque se aproximar o quanto for possível da verdade infinita ou felicidade eterna.

Em *A visão de Deus*, a *manuductio* será por meio de uma imagem “de alguém que tudo vê” ou um quadro “que representa a figura de alguém que olha tudo em redor” ou “ícone de Deus” e que Nicolau envia aos monges, juntamente com a cópia de sua obra, pois, afirma

DOI: <https://doi.org/10.25244/tf.v12i1.27>

## “Conduzir pela mão” e o ensino-aprendizagem de filosofia: uma perspectiva a partir de Nicolau de Cusa (1401-1464)

BATISTA, Jennifer Lopes; TEIXEIRA NETO, José

que se “por vias humanas” pretende conduzi-los “às coisas divinas é necessário que o faça recorrendo a alguma comparação” (*A visão de Deus. Prefácio*, n. 2, p. 139) ou como afirma no capítulo sétimo, “Tão grande é a doçura com a qual, Senhor, apascentas a minha alma, que ela se serve de certo modo daquelas coisas que experimenta neste mundo e das comparações tão agradáveis que tu inspiras”. (*A visão de Deus*, Cap. VII, n. 22, p. 163). A *manuductio*, portanto, sustenta-se na possibilidade da alma poder fazer comparações a partir das coisas experimentadas “neste mundo”.

No *Prefácio* de *A visão de Deus*, ainda vamos encontrar as indicações de como o quadro ou “ícone de Deus” deve ser usado: “Pendurai-o num lugar qualquer, por exemplo na parede do lado norte, e colocai-vos, irmãos, à sua volta, à mesma distância dele, olhai-o [...]”. (*De visione dei. Prefácio*, n. 3, p. 139). O que segue é um misto de experiência e admiração, pois a imaginação é limitada para imaginar o que cada um está a ver. Como é possível que o ícone olhe para todos, mas cada um se ver como o único a ser olhado? (*De visione dei. Prefácio*, n. 3, p. 140). Como é possível que o olhar do ícone, mesmo estando fixado na parede, acompanhe-os quando se movimentam de um lado para outro? Como é possível imaginar que o olhar do ícone olhe para cada um individualmente, mesmo quando cada um se movimenta em direção oposta? É, portanto, “A partir deste fenômeno sensível” que Nicolau se propõe a elevar os monges “através de uma prática de devoção, à teologia mística, [...]”. (*De visione dei. Prefácio*, n. 4, p. 141). Trata-se de uma experiência cujo resultado a imaginação não consegue abarcar; abre-se, assim, o espaço para a admiração e, conseqüentemente, para a especulação e conjecturas, primeiro, sobre o quadro ou face pintada em sua dimensão sensível e depois se transpõe para a face divina, e, por fim, conjectura-se sobre os limites do nosso discurso sobre o olhar de Deus, absoluto, infinito e incompreensível.

Terminado o *Prefácio*, nos três primeiros capítulos seguintes (Cap. I-III), Nicolau adianta três pressupostos importantes para que a elevação à teologia mística possa acontecer a partir da experiência com o quadro ou ícone de Deus<sup>19</sup>. Os vinte e dois capítulos restantes poderíamos dividi-los, de acordo com André (2012, p. 107) seguindo a exploração da metáfora do olhar de acordo com a mesma perspectiva utilizada “[...] no *De docta ignorantia* para a exploração dos símbolos matemáticos [...]”. Quanto à obra *A visão de Deus*, do quarto ao nono capítulo, Nicolau explora o olhar do ícone nas suas “razões e paixões” e as projeta no olhar omnividente divino. Posteriormente, a partir do décimo capítulo efetua-se o *transcensus* para o infinito simples, como afirma André (2012, p. 107, grifo do autor):

[...] do olhar de Deus contemplado na experiência realizada na primeira e na segunda fase, passa para uma aproximação incompreensível da própria natureza divina, no seu caráter *absoluto*, isto é, desligado não só de toda a *contração sensível* (o quadro), mas também de toda a *contração metafórica* (o *olhar* de Deus). Através desse salto, a *visão de Deus*, até aí explorada simbolicamente, projecta-nos numa *nossa visão* de Deus que não é puro

<sup>19</sup> Em primeiro lugar, deve-se aceitar que “[...] nada pode aparecer em relação ao olhar do ícone de Deus que não seja mais verdadeiro no verdadeiro olhar de Deus” (*A visão de Deus*, Cap. I, n. 5, p. 144). Em segundo lugar, deve-se considerar que o olhar absoluto, enquanto é desvinculado de qualquer variação ou individuação (contração), “[...] abraça simultaneamente e de uma só vez todos e cada um dos modos de ver, como se fosse a medida mais adequada e o modelo mais verdadeiro de todos os olhares” (*A visão de Deus*, Cap. II, n. 7, p. 146). O terceiro e último pressuposto indicado por Nicolau de Cusa se refere ao fato de os atributos afirmados de Deus não diferirem realmente. Assim, mesmo que “[...] por razões diferentes, atribuamos a Deus nomes sempre diferentes. Deus, porém, [...] complica em si as razões de tudo” (*A visão de Deus*, Cap. III, n. 8, p. 148).

DOI: <https://doi.org/10.25244/uf.v12i1.27>

## “Conduzir pela mão” e o ensino-aprendizagem de filosofia: uma perspectiva a partir de Nicolau de Cusa (1401-1464)

BATISTA, Jennifer Lopes; TEIXEIRA NETO, José

êxtase místico, mas ignorância consubstanciada em conjectura mental sobre o que escapa aos limites conceptuais da razão humana.<sup>20</sup>

Resumidamente, portanto, o texto poderia ser dividido como segue: missiva; prefácio; apresentação de três pressupostos para que a experiência com o quadro ou ícone de Deus possa levar à teologia mística; capítulos quarto ao nono, exploração da metáfora do olhar e compreensão da visão omnividente de Deus (Cap. IV-IX); capítulos décimo ao vigésimo quinto *transcensus* para a *nossa visão* de Deus. Além de mostrar o sentido da nossa visão de Deus, guiado, principalmente pela ideia da coincidência dos opostos e a metáfora do muro do Paraíso, Nicolau de Cusa também repassa alguns temas da sua especulação filosófico-teológica: a infinitude de Deus (Cap. XIII-XVI); a trindade (Cap. XVII-XVIII) e a cristologia (Cap. XIX-XV).

Como já fizemos com *A douta ignorância*, vamos explorar a *manuductio* em *A visão de Deus* sem explorar a “conjectura mental [cusana] sobre o que escapa aos limites conceptuais da razão humana” (ANDRÉ, 2012, p. 107). Apenas a anunciaremos, para não repetir a conjectura cusana alcançada a partir do método transsumptivo. Podemos manter que outros, seguindo a *manuductio*, poderiam alcançar ou aprofundar o que ele alcançou ou ir além descobrindo outros conceitos que se mantêm escondidos ao “engenho humano”.

Tentemos esboçar nos capítulos quarto ao nono de *A visão de Deus* os aspectos centrais da *manuductio* com o quadro ou ícone de Deus. O quarto capítulo (*A visão de Deus*, Cap. IV, n. 9-12, p. 150-153) se abre com Nicolau convidando o “irmão que contempla” a se aproximar e fazer a experiência de se colocar “primeiro a oriente, depois a sul e finalmente a ocidente”. Pondo-se assim, então experimentar que “o olhar do ícone” olha-o “igualmente em todo o lado” e não o “abandona para onde quer que [se] dirija”. Essa experiência estimulará nele a “especulação” e intuirá “numa experiência sensível” a providência divina e a vida eterna: “[...] se não me abandonas a mim, que sou o mais desprezível de todos, jamais abandonarás quem quer que seja” (*A visão de Deus*, Cap. IV, n. 9, p. 150); “Contemplo agora no espelho, no ícone, no enigma a vida eterna, porque ela não é senão a visão bem aventurada na qual jamais deixas de me olhar com o máximo amor, até o mais profundo da minha alma”. (*A visão de Deus*, Cap. IV, n. 12, p. 153). Portanto, por meio de uma experiência sensível se pode intuir “conceitos” que por serem teologicamente “abstratos” precisam de uma condução aos que não são experimentados nas coisas divinas. O capítulo quinto continua especulando sobre o que se pode intuir da experiência com o quadro: “Vendo-me, tu, que és o Deus escondido, concedes que sejas visto por mim” ou “[...] jamais fechas os olhos, jamais os volta noutra direção” para intuir como Deus não se distancia daqueles que deles se afastam (*A visão de Deus*, Cap. V, n. 13-16, p. 154-157).

A partir do capítulo sexto até o capítulo nono, a *manuductio* avança até a escuridão, trevas ou ignorância na qual se pode ver ou intuir a verdade invisível e inacessível. O capítulo nono (*A visão de Deus*, Cap. IX, n. 36, p. 176) termina por concluir que se deve “procurar a verdade aí onde se depara a impossibilidade”, ou seja, é impossível conceber e nomear a face que é modelo de todas as fases e, por isso, para ver a “face de todas as faces”, é necessário

<sup>20</sup> Essa diferença entre “a *visão de Deus*” e “a *nossa visão de Deus*” justifica-se pela duplicidade de sentido que o genitivo da expressão *Visio Dei* comporta: “*Visio Dei* envolve já no próprio genitivo com que a expressão é formulada uma duplicidade de sentido que não é, decerto, inconsistente, nem resulta das limitações dos termos que a traduzem, já que ela alimenta profundamente todas as páginas desta obra. *Visão de Deus* é o acto mediante o qual o próprio *Deus* vê, mas simultaneamente o acto em que *Deus* é visto” (ANDRÉ, 2012, p. 114).

DOI: <https://doi.org/10.25244/uf.v12i1.27>

## “Conduzir pela mão” e o ensino-aprendizagem de filosofia: uma perspectiva a partir de Nicolau de Cusa (1401-1464)

BATISTA, Jennifer Lopes; TEIXEIRA NETO, José

transcender qualquer face figurável ou concebível, esse seria o último passo da *manuductio* em *A visão de Deus* que conduz a elevar-se da face sensível (o quadro) e a transpor o próprio conceito de face para ver a face divina que permanece em si invisível.<sup>21</sup>

O capítulo sexto (*A visão de Deus*, Cap. VI, n. 17-21, p. 158-162) começa por considerar como a imagem ou ícone foi pintado sensivelmente, isto é, com a cor e, portanto, sujeita à quantidade. Enquanto “sensível” o quadro pode ser visto com os “olhos carnis”, mas “com os olhos mentais e intelectuais” pode-se ver a “verdade invisível” da face divina que se encontra na sombra, ou seja, nesse ícone ou nessa imagem singular da face de Deus. A partir dessa consideração, ou seja, de que a “verdadeira face” está desligada de qualquer face singular (face contraída; essa ou aquela), pode-se concluir que aquela “[...] não pertence ao domínio da quantidade, nem da qualidade, do tempo nem do lugar. É pois absoluta, a face de todas as faces” (*A visão de Deus*, Cap. VI, n. 17, p. 158).

Depois dessa primeira consideração, avança-se para a segunda, a face divina “é a verdade e a medida supremamente adequada de todas as faces” da qual decorre “uma profunda admiração”: “essa face, que é a verdade de todas as faces, não é do domínio da quantidade”. Como sabemos, a admiração, conforme *A douta ignorância* (n.1, p. 2) é a “causa do filosofar” e, assim, a admiração leva a conjecturar que a face divina não é maior nem menor do que qualquer face e, por isso, “igual a todas e a cada uma”; também “não é igual a qualquer uma, porque não é do domínio da quantidade, mas absoluta e sumamente exaltada”. Com essa conjectura, estamos no limite do princípio de não-contradição já que “a face de todas as faces” é ao mesmo tempo igual e não-igual a qualquer face. Terminada essa especulação, Nicolau então pode concluir que a face divina “[...] é anterior a todas as faces formáveis, é o modelo e a verdade de todas as faces e todas as faces são imagens [...]” da face divina que é “insuscetível de contracção ou participação”. (*A visão de Deus*, Cap. VI, n. 18, p. 158-159).

Nesse caso, podemos resumir o caminho da *manuductio* do seguinte modo: da consideração do ícone sensível passa-se a consideração da própria face divina; segue-se a admiração com o que essa consideração alcança; a admiração, causa do filosofar, provoca a conjectura ou especulação; terminada essa fase, pode-se, então, anunciar uma compreensão sobre o que se especulava. Conceber o que se alcança com essa especulação, uma face anterior a todas as fases, modelo único e por isso mesmo igual e diferente de qualquer face, é impossível. Para isso seria necessário ultrapassar tanto a figura quanto o conceito de qualquer face figurável ou concebível: “Seria necessário transcender as formas de todas as faces formáveis e de todas as figuras”. (*A visão de Deus*, Cap. VI, n. 20, p. 160-161). O que a razão alcança ao tentar conceber uma face que é o modelo de todas as faces é uma impossibilidade, pois como conceber uma face “[...] uma vez transcendidas todas as faces e todas as semelhanças e figuras de todas as faces, todos os conceitos que podem ser formados sobre a face, toda a cor, ornamento e beleza de todas as faces?” (*A visão de Deus*, Cap. VI, n. 20, p. 161).

Esse caminho, na visão do Cardeal, poderia ser resumido assim:

<sup>21</sup> Repensado esse movimento de *transcensus* do finito ao infinito a partir de *A douta ignorância* se poderia dizer com Sversutti (2019, 35-36) que “O símbolo [nesse caso, o matemático], utilizado com esse intuito, tem o propósito de ser, ele mesmo, superado, para que uma ‘experiência’ da verdade venha ocupar o seu lugar, ou seja, o objetivo da *symbolica investigatio*, como uma via de ascensão ao “Máximo Absoluto”, é o de uma ‘transsumpção’ (*transumptio*) daquelas próprias figuras matemáticas, ou uma superação desses mesmos símbolos em vista à ‘visão face a face’ com a Infinitude simples de Deus”.

DOI: <https://doi.org/10.25244/tf.v12i1.27>

## “Conduzir pela mão” e o ensino-aprendizagem de filosofia: uma perspectiva a partir de Nicolau de Cusa (1401-1464)

BATISTA, Jennifer Lopes; TEIXEIRA NETO, José

Em todas as faces aparece a face das faces de modo velado e enigmático. Não aparece a descoberto, enquanto se não penetra, para além de todas as faces, num secreto e oculto silêncio onde nada resta da ciência ou do conceito de face. Esta escuridão, névoa, trevas ou ignorância em que mergulha aquele que procura a tua face quando supera toda a ciência e conceito, é aquela aquém da qual a tua face não pode ser vista senão veladamente. Esta escuridão revela que aqui se encontra a face acima de todos os véus. (*A visão de Deus*, Cap. VI, n. 20, p. 161).

Outras experiências podem inspirar outras comparações que nos levam a especular sobre a transposição para a escuridão ou ignorância doutra. Por exemplo, no capítulo sétimo (*A visão de Deus*, Cap. VII, n. 22-26, p. 163-167) se propõe uma experiência com uma noqueira e no capítulo oitavo Nicolau explora a força da visão de Deus através de, pelo menos, mais dois símbolos: o pai nosso e a leitura de um livro (*A visão de Deus*, Cap. VIII, n. 27-31, p. 168-171).

Mas, consideremos, por fim, o nono capítulo que parece ser mais rico para concluirmos o movimento da nossa análise da *manuductio* em parte do *A visão de Deus*: explora-se, novamente, a força simbólica do quadro ou ícone de Deus; segue a admiração que advém dessa exploração; considera-se que a imaginação não compreende o que se admira, ou seja, que o olhar divino olhe “simultaneamente todos e cada um” e que, em sua virtude visual, coincida “o universal com o singular”. A imaginação não compreende e, por isso, engana-se no juízo, pois procura entender o olhar divino, que é desligado de qualquer contração sensível, a partir da virtude visual do olhar humano que está contraída “num órgão visível”. Conclui-se, então, que o olhar divino é a essência divina (*A visão de Deus*, Cap. IX, n. 32, p. 172) e que essa é “[...] a essência das essências que dá às essências contraídas o serem o que são”. (*A visão de Deus*, Cap. IX, n. 34, p. 174). Essa última conclusão não parece tão clara e, daí, a necessidade de retomar o experimento sensível com o quadro: reafirma-se que a essência divina “penetra” todas as coisas e nada se lhe pode escapar da mesma forma que o olhar onividente ver tudo; tendo em vista o mesmo experimento pode-se novamente afirmar que Deus simultaneamente se move, avança e repousa e, contudo, Deus nem se move, nem avança, nem repousa, pois é “sobreeexaltado e desligado de tudo o que pode ser concebido e denominado. Estás, pois, e avanças e simultaneamente não estás nem avanças. É esta face pintada que mo revela”. Essa é uma experiência limite: ultrapassa a imaginação que não pode compreender como é possível que o quadro pintado ao mesmo tempo olhe para um e para todos; permaneça parado com quem está parado e se mova com quem se move; ultrapassa a razão que não consegue compreender a coincidência em Deus do mover-se e do está imóvel. Portanto, a *manuductio* com o quadro que nos leva do quadro sensível a consideração da face divina, absoluta e infinita, impõe uma impossibilidade à imaginação e à razão.

Para vencer essa impossibilidade, é necessário transcender às paixões, ou seja, os modos contraídos, com que olhamos a imagem e perceber que a coincidência dos opostos que a imagem ilustra não pode ser compreendida por nossa razão, pois está acima dela, em seguida devemos procurar a verdade na coincidência dos opostos, na impossibilidade racional de compreender e acima dela (*A Visão de Deus*, Cap. IX, n. 35, p. 174-175). Ao realizarmos a experiência de observação do quadro e depararmos-nos com a incompreensão racional, Nicolau afirma que nos veremos envolvidos por trevas e pela ignorância e, quando chegarmos àquilo que é desconhecido pelo intelecto, encontraremos a Deus, pois “[...] não há outra via para aceder a ti senão aquela [...] onde se depara e se nos opõe a impossibilidade”

DOI: <https://doi.org/10.25244/uf.v12i1.27>

## “Conduzir pela mão” e o ensino-aprendizagem de filosofia: uma perspectiva a partir de Nicolau de Cusa (1401-1464)

BATISTA, Jennifer Lopes; TEIXEIRA NETO, José

(*A Visão de Deus*, Cap. IX, n. 36, p. 166). Não é possível contemplar verdadeiramente a face de Deus na perspectiva das criaturas, isto é, em suas imagens, pois a face de Deus não pode ser vista senão veladamente, tendo em vista que esta supera toda ciência e conceito. É preciso buscar contemplar a face da divindade de modo descoberto, ou seja, liberto de todo e qualquer tipo de imagens e conceitos:

Por isso experiencio como é necessário entrar na escuridão, admitir a coincidência dos opostos sobre toda a capacidade racional e procurar a verdade aí onde se depara a impossibilidade; e acima dela, acima também de toda a ascensão intelectual mais elevada, quando chegar àquilo que desconhecido de todo o intelecto e que todo o intelecto julga sumamente afastado da verdade, é aí que tu estás, meu Deus, tu que és a necessidade absoluta. E quanto mais obscura e impossível se reconhece ser essa impossibilidade caliginosa, tanto mais verdadeiramente a necessidade resplandece e tanto menos veladamente está presente e se aproxima. (*A Visão de Deus*, Cap. IX, n. 36, p. 166).

Terminada essa apresentação da *manuductio* cusana e considerando as discussões sobre o ensino-aprendizagem em filosofia, colocamos a questão: seria possível esboçar uma didática filosófica<sup>22</sup> que teria como fundamento o método transsumptível da filosofia de Nicolau de Cusa? Poder-se-ia entender a partir da *manuductio* cusana que caberia ao professor, considerado experiente filosoficamente, conduzir seu aluno – inexperiente filosoficamente – a tal experiência? Nessa oposição entre experiência-inexperiência é possível afirmar a igualdade entre o mestre e o discípulo? Tendo em vista que a busca é infinita, pois, a “presa” é infinita e, por isso mesmo, nenhum dos “caçadores” sabe a que ponto está da “presa”, então poder-se-ia afirmar que qualquer desigualdade entre mestre e discípulo seria, de fato, anulada?

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Talvez Nicolau não seja o mestre ignorante de Rancière que “[...] não transmite seu saber e também não é o guia que leva o aluno ao bom caminho, que é puramente vontade, que diz à vontade que se encontra a sua frente para buscar seu caminho e, portanto, para exercer sozinha sua inteligência, na busca desse caminho (RANCIÈRE em entrevista concedida a VERMEREN; CORNU; BEVENUTO, 2003, p. 188). Certamente Nicolau tem algo a dizer e diz, pois sabe que “[...] nós não podemos revelar um ao outro a nossa visão a não ser pelo significado das palavras [...]” (*O não outro*, Cap. II, n. 7, p. 65), além disso, tem um cuidado com os menos experientes e reconhece os limites da sua especulação e das suas conjecturas. Assim, tanto o que diz quanto o caminho que indica como também aquilo a que

<sup>22</sup> Para uma discussão sobre uma didática específica para a filosofia, cf. Boavida (1996); No texto organizado por Carvalho e Cornelli (2013), ver principalmente os capítulos: “A didática na disciplina de filosofia” de Ronai Pires da Rocha; “Didática para além da didática” de Pedro Gontijo e, por fim, “Como ensinar que é preciso aprender? Filosofia: uma oficina de pensamento” de Walter Kohan.

DOI: <https://doi.org/10.25244/uf.v12i1.27>

## “Conduzir pela mão” e o ensino-aprendizagem de filosofia: uma perspectiva a partir de Nicolau de Cusa (1401-1464)

BATISTA, Jennifer Lopes; TEIXEIRA NETO, José

seu caminho conduz quando se mantém no horizonte da douta ignorância, tanto como princípio e como aquilo a que conduz (a ignorância douta) implica e mantém uma relação de igualdade entre mestre e discípulo.

Tanto na douta ignorância como na ignorância douta, a relação com o saber ou com o que se pode saber, está ligada a noção de infinito que a configura, como vimos. Na douta ignorância ignoramos o que desejamos saber, pois o que realiza esse desejo é, em si mesmo, infinito. Experimentar, admirar e conjecturar desde essa desproporcionalidade, acolher seus limites e abrir-se ao que ela indica coloca mestre e discípulo na mesma tonalidade e condição, pois, na verdade, o infinito enquanto “absoluto pressuposto” (ANDRÉ, 1997) não é analisado, compreendido ou abarcado por nenhum caminho experiencial ou método didático. Assim, mesmo quando Nicolau indica a via simbólica como caminho para infinitizar o finito e daí conjecturar sobre o infinito simples, o fim do caminho é infinito e, por isso, a douta ignorância sempre nos lembra, a mestres e a discípulos, a impossibilidade de reduzir o infinito à nossa compreensão e à nossa linguagem e que, portanto, é necessário acolher essa impossibilidade como necessária. Qualquer caminho que o mestre disponibilize ao discípulo sempre se deverá pressupor os limites implicados na douta ignorância.

Apesar desses limites e nos quadros desse estudo, seria possível considerar, a partir da filosofia cusana, um caminho para o ensino da filosofia que não fosse mera transmissão e acumulação de conteúdos, mas um exercício de aprendizagem para o aluno. Como já indicamos, D’Amico (2008) destaca que o ensino da filosofia na perspectiva cusana poderia ser encarado como um “exercício espiritual” (HADOT, 2014) na medida em que tal ensino estaria destinado à promoção de uma transformação interior no discente. Além disso, vimos também que para André (2010) toda aprendizagem se inicia a partir do reconhecimento da própria ignorância e que tal entendimento aplica-se tanto ao aluno quanto ao professor, o que os torna iguais, em outras palavras, ambos são capazes de reconhecer os limites do próprio saber. Tanto a via simbólica a partir da matemática quanto a via simbólica que parte do quadro mostram a importância da experiência na *manuductio*: inicia-se com figuras sensíveis que provocam a admiração, pois o que se experiencia não é possível de ser compreendido nem pela imaginação nem pela razão; da admiração, como causa do filosofar, parte-se para as conjecturas que o não compreendido impõe. A experiência do quadro também demonstra a importância do diálogo e principalmente a necessidade de dar voz e ouvir o outro, pois cada observador somente poderá perceber que a imagem também olha para os demais na medida em que cada um relate acerca de sua observação. Deste modo, observamos que o desejo de conhecer e a condução pela mão são fatores indispensáveis a essa didática filosófica da aprendizagem-experiência do ensino de filosofia, e a metáfora tem o papel de proporcionar a transsumpção, para ficar com um termo cusano, da imaginação e da admiração à filosofia e cabe ao professor a elaboração criativa de tais metáforas no processo da *manuductio*.

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, João Maria. **Sentido, Simbolismo e Interpretação no Discurso Filosófico de Nicolau de Cusa**. Coimbra, 1997.

DOI: <https://doi.org/10.25244/uf.v12i1.27>

**“Conduzir pela mão” e o ensino-aprendizagem de filosofia: uma perspectiva a partir de Nicolau de Cusa (1401-1464)**

BATISTA, Jennifer Lopes; TEIXEIRA NETO, José

ANDRÉ, João Maria. *Coincidentia oppositorum*: concórdia e o sentido existencial da *transsumptio* em Nicolas de Cusa. In: ANDRÉ, João Maria; ÁLVAREZ GÓMEZ, Mariano. (Org.). **Coincidência dos opostos e concórdia**: caminhos do pensamento em Nicolau de Cusa. Actas do Congresso Internacional realizado em Coimbra e Salamanca nos dias 5 a 9 de Novembro de 2001. Tomo I. Coimbra: Faculdade de Letras, 2001. p. 213-243.

ANDRÉ, João Maria. Introdução. In: NICOLAU DE CUSA. **A douta ignorância**. Tradução, introdução e notas de João Maria André. Lisboa/Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian, 2010.

ANDRÉ, João Maria. Introdução. In: NICOLAU DE CUSA. **A visão de Deus**. Tradução e introdução de João Maria André; prefácio de Miguel Baptista Pereira. 4ª Edição Revista. Lisboa/Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian, 2012, p. 79-131.

BOAVIDA, João. Por uma didática para a filosofia – análise de algumas razões. **Revista Filosófica de Coimbra** – nº 9 (1996), p. 091-110.

BOMBASSARO, Luiz Carlos. IMAGEM E CONCEITO: a metáfora da caça na filosofia da renascença. **Rev. Filos. Aurora**, v. 19, n. 24, p. 11-33, jan./jun. 2007. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/aurora/article/view/2170/2089>. Acesso em: 06 de junho de 2019.

CARVALHO, Marcelo; CORNELLI, Gabriele. **Ensinar Filosofia** (Volume 2). Cuiabá, MT: Central do Texto, 2013.

CERLETTI, Alejandro. **O ensino de filosofia como problema filosófico**. Tradução de Ingrid Muller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

D'AMICO, Claudia. El idiota de Nicolás de Cusa: Acerca de la posibilidad de un saber ignorante. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação** – RESAFE, Brasília, p. 111-117, n. 11, nov./abr. 2008.

FAVARETTO, Celso F. Sobre o ensino de filosofia. **R. Fac. Educ.**, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 97-102, jan./jun. 1993.

GALLO, S.; KOHAN, W. Crítica de alguns lugares-comuns ao se pensar a Filosofia no Ensino Médio. In: GALLO, S.; KOHAN, W. (Org.). **Filosofia no Ensino Médio**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000, p. 174-196.

GALLO, Silvio. O ensino da filosofia e o pensamento conceitual. In: CARVALHO, Marcelo; CORNELLI, Gabriele. **Filosofia e Formação** (Volume 1). Cuiabá, MT: Central do Texto, 2013, p. 204-215.

GELAMO, R. P. **O ensino da filosofia no limiar da contemporaneidade**: o que faz o filósofo quando seu ofício é ser professor de filosofia? São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

DOI: <https://doi.org/10.25244/uf.v12i1.27>

**“Conduzir pela mão” e o ensino-aprendizagem de filosofia: uma perspectiva a partir de Nicolau de Cusa (1401-1464)**

BATISTA, Jennifer Lopes; TEIXEIRA NETO, José

GUENDELMAN, Constanza Kaliks. **Desejo e percurso na construção do conhecimento**: aspectos pedagógicos na obra de Nicolau de Cusa. São Paulo: FEUSP, 2014. 216 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

GHISALBERTI, Alessandro. **As raízes medievais do pensamento moderno**. Tradução Sivar Hoepfner Ferreira. 2ª Ed. São Paulo: Instituto Brasileiro de Filosofia e Ciência “Raimundo Lúlio” (Ramon Llull), 2011.

HADOÏ, Pierre. **Exercícios espirituais e filosofia antiga**. Trad. Flavio Fontenelle Loque e Loraine Oliveira. São Paulo: É realizações, 2014.

HEIDEGGER, Martin. O que é isto – A filosofia? *In*: HEIDEGGER, Martin. **Que é isto – A filosofia**: Identidade e diferença. Petrópolis, RJ: Vozes; São Paulo: Livraria Duas Cidades, 2006, p. 13-34.

KOHAN, Walter Omar. Três lições sobre filosofia da educação. **Educ. Soc., Campinas**, vol. 24, n. 82, p. 221-228, abril 2003 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

KOHAN, Walter Omar. **Sócrates & a Educação**. O enigma da filosofia. Tradução Ingrid Müller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

KOHAN, Walter Omar. Como ensinar que é preciso aprender? Filosofia: uma oficina de pensamento. *In*: CARVALHO, Marcelo; CORNELLI, Gabriele. **Ensinar Filosofia** (Volume 2). Cuiabá, MT: Central do Texto, 2013, p. 75-83.

NICOLAI DE CUSA. **De coniecturis**. Texto latino disponível em: <http://www.cusanus-portal.de/>. Acesso em 04 de agosto de 2019.

NICOLAU DE CUSA. **A douta ignorância**. Tradução, introdução e notas de João Maria André. Lisboa/Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian, 2010.

NICOLAU DE CUSA. **A visão de Deus**. Tradução e introdução de João Maria André; prefácio de Miguel Baptista Pereira. 3ª Edição Revista. Lisboa/Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian, 2010.

NICOLAU DE CUSA. **O não-outro – De non aliud**. Edição bilingue latim-português. Introdução, tradução e notas por João Maria André. Porto, Portugal: Edições Afrontamento, 2012.

NICOLAUS CUSANUS. Lettera a Nicolò Albergati. *In*: MORRA, Gianfranco (A cura di). **Nicolò Cusano**. La vita e la morte. Forlì, It: Ethica 5, 1966, p. 55-98.

NOGUEIRA, Maria Simone Marinho. Conhecer e amar na Carta a Albergati de Nicolau de Cusa. **Revista Territórios & Fronteiras**, Cuiabá, v. 5, n. 1, jul-dez., 2011.

RAMOS, Daniel Rodrigue. A aprendizagem da filosofia e a impossibilidade de ensinar filosofia. **Revista portuguesa de educação**, 31 (2), pp. 37-53.

DOI: <https://doi.org/10.25244/uf.v12i1.27>

**“Conduzir pela mão” e o ensino-aprendizagem de filosofia: uma perspectiva a partir de Nicolau de Cusa (1401-1464)**

BATISTA, Jennifer Lopes; TEIXEIRA NETO, José

RANCIÈRE, Jacque. **O mestre ignorante**: Cinco lições sobre a emancipação intelectual. Trad. Lilian do Valle. 3ª Edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SANTINELLO, Giovanni. **Introduzione a Niccolò Cusano**. 2ª Edizione con aggiornamento bibliografico. Roma-Bari/Italia: Laterza, 1987.

SANTINELLO, Giovanni. L'uomo „ad imaginem et similitudinem“ nel Cusano. **Estrato da Doctor Seraphicus**. N° XXXVII, Marzo 1990, p. 85-97 – Bollettino d'informazioni del Centro di studi Bonaventuriani – Bognoregio (Viterbo).

SANTOS, Boaventura Souza. A filosofia à venda, a douda ignorância e a aposta de Pascal. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 80, Março 2008: 11-43

SOUZA, Klédson Tiago Alves de; TEIXEIRA NETO, José. A *transsumptio* e o uso de enigmas como “saída” para um discurso sobre o divino em *De docta ignorantia* (1440) de Nicolau de Cusa. **Princípios**: Revista de Filosofia, Natal, v. 24, n. 43, jan.-abr. 2017.

SVERSUTTI, William Davidans. **Infinitas finiens e infinitas finibilis**: a infinidade de deus e do universo no *De principio* de Nicolau de Cusa. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Filosofia, Programa de Pós-Graduação em Filosofia, 2019.

TEIXEIRA NETO, José. **Nexus**: da relacionalidade do princípio à metafísica do inominável em Nicolau de Cusa. Natal: EDUFRN, 2017.

TOMAZETTI, Elisete M. Formação de Professor de Filosofia para o Ensino Médio: entre políticas e práticas, entre universidade e escola. In: MATOS, Junot Cornélio; COSTA, Marcos Roberto Nunes. **Ensino de Filosofia**: questões fundamentais. Recife: Ed. Universitária UFPE, 2014, p. 31-42.



**A FILOSOFIA E SEU ENSINO A PARTIR DE ROUSSEAU:  
“SE A VERDADEIRA FILOSOFIA FOSSE INSEPARÁVEL DO  
TÍTULO DE FILÓSOFO”**

[THE PHILOSOPHY AND ITS TEACHING FROM ROUSSEAU:  
“IF THE TRUE PHILOSOPHY WAS INSEPARABLE OF THE PHILOSOPHER  
TITLE]

**Evanilson Alves Dutra**

*evandutra@yahoo.com.br*

*Mestrando em Filosofia (PROF-FILO 2018-2020), sob a Coordenação Geral da Universidade Federal do Paraná (UFPR) e Núcleo local da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Campus de Caicó-RN. Graduado em Filosofia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN (2003). Pós-Graduado Latu Sensu em Filosofia pela Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG (2007). Possui Curso de Teologia pelo Instituto de Filosofia e Teologia Dom João Resende Costa da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais - PUC Minas (2007). Professor de Filosofia dos quadros permanentes das Secretarias de Educação dos Estados da Paraíba e do Rio Grande do Norte. Professor de Filosofia na Escola Estadual Profa. Isabel Ferreira, em Equador/RN, e na Escola Estadual Ezequiel Fernandes, em Junco do Seridó/PB. Aluno bolsista da CAPES.*

**Telmir de Souza Soares**

*telmir@gmail.com*

*Doutor em Filosofia Prática pela Universidade Federal da Paraíba (2014), com Estágio Doutoral na Université Catholique de Louvain em Louvain-La-Neuve. Mestre em Filosofia pela Universidade Estadual do Ceará (2003), Graduado em Filosofia pela Universidade Estadual do Ceará (1996) e Bacharel em Teologia pelo Seminário Teológico de Fortaleza - STF da Igreja Presbiteriana Independente do Brasil. Atualmente é Professor Adjunto III da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN, lotado no Departamento de Filosofia. Realiza pesquisa na área de Filosofia Política, com ênfase nos seguintes temas: Rousseau, Participação Política, Democracia, Contratualismo, ação coletiva, ação cidadã e Natureza. Vice-coordenador do Mestrado PROF-FILO (UFPR/UERN).*

**DOI: <https://doi.org/10.25244/tf.v12i1.28>**

Recebido em: 30 de junho de 2019. Aprovado em: 26/08/2019

Caicó, ano 12, n. 1, 2019, p. 125-148, ISSN 1984 - 5561  
Dossiê Introdução à Filosofia e Filosofia do Ensino de Filosofia



DOI: <https://doi.org/10.25244/uf.v12i1.28>

**A filosofia e seu ensino a partir de Rousseau: “se a verdadeira filosofia fosse inseparável do título de filósofo”**

DUTRA, Evanilson Alves; SOARES, T. S.

**Resumo:** O presente artigo apresenta uma compreensão sobre a filosofia no autor de Genebra, Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), a partir de suas críticas aos pensadores de sua época. Para o autor suíço tais pensadores estavam interessados em obter fama e reconhecimento em meio à *República das letras*. O posicionamento do escritor genebrino pode se traduzir no modo pelo qual ele resolve chamar a atenção para o distanciamento entre os discursos proferidos pela sociedade do século dezoito, caracterizados pelo otimismo exacerbado em relação à razão, e as ações cotidianas comumente envolvidas com o cultivo da vaidade humana e com a negação da virtude. Tal desconexão entre discurso e realidade resulta na infelicidade característica da vida de tais indivíduos. Assim, em meio a uma postura contestadora, é possível perceber que Rousseau aponta para o que seria o verdadeiro modo de ser da filosofia, a saber, enquanto um exercício do pensar que favoreça a experiência do autoconhecimento. Nesse sentido, a realização da atividade da filosofia deveria consistir no intento de conduzir o homem a conhecer-se para melhorar-se, para educar-se.

**Palavras-chave:** Rousseau. Filosofia. Ensino.

**Abstract:** The present paper emphasizes possible understanding of philosophy from the Geneva author, Jean Jacques Rousseau (1712-1778), from his criticism to the thinkers of his epoch. To the Swiss author highlighted here, such thinkers were interested in obtaining fame and recognition among the Republic of Letters. The positioning of the Genevan writer would translate in a way which it decides to raise awareness to the distance between the speeches given by the eighteenth-century society, characterized by exaggerated optimism in relation to the rationality, and the daily actions extremely involved in the diffusion of human vanity, denial of virtue and ultimately responsible for the unhappiness of individuals. Through a contesting posture, we can notice that Rousseau points to what would be the true way of being of philosophy as an exercise of thinking that furthers the experience of self-knowledge, in other words, that the realization of the activity of philosophy should be in order to lead the man to know himself to know, to know himself and to know enough for know yourself and know enough for yourself.

**Keywords:** Rousseau. Philosophy. Teaching.

## A filosofia e seu ensino a partir de Rousseau: “se a verdadeira filosofia fosse inseparável do título de filósofo”

DUTRA, Evanilson Alves; SOARES, T. S.

### INTRODUÇÃO

O conjunto das obras de Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) nos possibilita sustentar que embora o autor genebrino demonstrasse ter admiração pelos grandes pensadores da filosofia<sup>1</sup>, tanto de épocas anteriores a ele quanto por alguns de seus contemporâneos, ele discordava com considerável frequência de alguns pontos de vista que tais pensadores expressavam (como é o caso do estado de natureza e sobre a natureza do homem primitivo), tecendo várias críticas aos pensadores da filosofia desenvolvida no século XVIII. Para o autor suíço tais pensadores estavam mais interessados em obter fama e reconhecimento em meio à *República das letras*. Esses pensadores objetivavam, ajuda-nos Dent (1996, p. 134), “[...] mostrarem-se mais argutos, mais hábeis, mais sutis do que outros, sem considerar se seus pontos de vista estão ou não bem fundamentados [...]”, do que, efetivamente, o verdadeiro amor à verdade e o vigor moral associado ao exercício da filosofia.

Por essa razão, não foram raras as vezes em que Rousseau deixou transparecer uma certa desconfiança pelo exercício da filosofia praticada pelos pensadores iluministas, uma postura relacionada, principalmente, ao modo como ele compreendia ser a sua época e pela postura tomada por aqueles que se intitulavam filósofos. Desse modo, o desdém do pensador de Genebra se concentraria no desejo premente de tais pensadores pela fama e pelo reconhecimento, se caracterizando pelo exibicionismo e pela busca de homenagens a serem recebidas perante a sociedade. Tais atitudes fomentavam nos indivíduos uma preocupação com o supérfluo, gerando situações em que “[...] não se pergunta mais a um homem se ele tem probidade, mas se tem talento; nem de um livro se é útil, mas se é bem escrito [...]” (ROUSSEAU, 1978b, p. 348). Essas vis posturas eram buscadas em detrimento do que deveria ser, de fato, mais significativo e importante, a saber, as verdadeiras virtudes<sup>2</sup>, sobretudo as morais.

<sup>1</sup> Amante da leitura, Rousseau desde cedo apreciou obras e autores diversos, informação confidenciada por ele mesmo ao longo de seus escritos, sobretudo nos textos autobiográficos. Nas *Confissões*, livro publicado após a sua morte, o autor suíço deixa claro o prazer que sentia com a prática da leitura de livros os mais variados possíveis, mostrando grande apreço pelos escritos dos antigos e, em especial, de Plutarco (46 –119). “[...] Minha leitura favorita foi Plutarco, principalmente. [...] Dessas interessantes leituras, das conversas que motivavam entre mim e meu pai, formou-se este espírito livre e republicano, este caráter indomável e altivo, não suportando o jugo e a servidão que me atormentou durante toda a vida em situações as menos indicadas para dar-lhe asas” (ROUSSEAU, 1965, p. 19). Naquela que viria a ser a primeira obra de sua maturidade, *Discurso sobre as Ciências e as Artes (1750)*, Rousseau faz menção àqueles que considera ter contribuído para o enobrecimento da raça humana e que fizeram por onde tornar a vida humana mais fecunda (DENT, 1996, p. 66). Assim, Rousseau nos apresenta Bacon, Descartes, Newton e Sócrates, além de outros pensadores antigos e modernos como preceptores do gênero humano (1978b, p. 351). Noutro momento, no *Emílio ou Da educação (1762)*, elogia Platão e *A República* que, em sua concepção: “[...] Trata-se do mais belo tratado de educação jamais feito” (ROUSSEAU, 2017a, p. 45).

<sup>2</sup> Segundo Rousseau, os homens nascem predispostos à virtude. Entretanto, tal disposição deve ser fomentada, desenvolvida, pois a mesma só se estabelece por meio da relação com outras pessoas que podem, paradoxalmente, conduzir o homem, por outro lado a perder a integridade natural (DENT, 1996, p. 48). Para o genebrino, a virtude é alcançada na sociedade, sendo melhor entendida como o esforço para a minimização do *amor-próprio* [que nasce da relação com os outros, de outras necessidades criadas pelo convívio social], do qual provêm as paixões não naturais]. Tal processo implica no resgate e fortalecimento do *amor de si* [paixão inata e, por isso, anterior às outras] (HERMANN, 2006, p. 96-97). De um modo geral, segundo Dent (1996, p. 209): “A virtude, em sua opinião, requer vontade e compromisso com o princípio, acima da obediência aos

DOI: <https://doi.org/10.25244/tf.v12i1.28>

## A filosofia e seu ensino a partir de Rousseau: “se a verdadeira filosofia fosse inseparável do título de filósofo”

DUTRA, Evanilson Alves; SOARES, T. S.

Rousseau, no *Discurso sobre as Ciências e as Artes* (1750), considera que os avanços advindos de tais desenvolvimentos da cultura humana “[...] colocou os homens definitivamente num mundo de aparências, de discordância entre os atos e as palavras, de falsas necessidades e de concorrência funesta [...]” (VICENTE, 2017, p. 322), conduzindo-os a se ocuparem das paixões, a falarem uma linguagem apurada e rebuscada. Mas a existência humana nem sempre fora assim, antes desses nefastos, porque desvirtuados, desenvolvimentos, os nossos costumes eram rústicos, porém, naturais.

Antes que a arte polisse nossas maneiras e ensinasse nossas paixões a falarem a linguagem apurada, nossos costumes eram rústicos, mas naturais, e a diferença dos procedimentos denunciava, à primeira vista, a dos caracteres. No fundo, a natureza humana não era melhor, mas os homens encontravam sua segurança na facilidade para se penetrarem reciprocamente, e essa vantagem, de cujo valor não temos mais noção, poupava-lhes muitos vícios (ROUSSEAU, 1978b, p. 336).

Rousseau retomaria essa discussão no *Emílio ou Da educação*, tendo como escopo a diferenciação das paixões que nos são naturais das que são contrárias à natureza do homem, ao afirmar que aquelas nos serviam como instrumentos de nossa liberdade e tendiam a nos conservar, enquanto as que são contrárias à natureza nos subjagam e nos destroem (ROUSSEAU, 2017a, p. 249).

Noutro momento, no *Discurso sobre a origem e os fundamentos das desigualdades entre os homens* (1955), o genebrino chamaria a atenção para uma cadeia de fatos e causalidades que, associadas às atitudes tomadas pelo ser humano ao longo da história, o exclui da harmonia natural. O homem abre mão de viver segundo a ordem da natureza, saindo de um estado natural, para assumir, em troca, uma associação com seus congêneres ocorrendo, a partir disso, um gradativo afastamento do modo de vida natural (PITANO; NOAL, 2009, p. 290).

Nesse sentido, no *Segundo Discurso*, Rousseau expõe uma visão pessimista quanto aos desenvolvimentos da espécie humana, algo contrário ao otimismo dos homens de seu tempo quanto a este tema, uma vez que estes expressavam, em relação ao aperfeiçoamento da razão e do estado social do homem, uma crença desmesurada nos ganhos advindos do esclarecimento, característica marcante do pensamento do Iluminismo e das elaborações filosóficas do século XVIII. A esse respeito, nos diz Espíndola (2007, p. 10):

[...] Ele faz marcar toda sua diferença construindo um pensamento um tanto distinto. Se o caso é, para Rousseau, neutralizar o mal na sociedade, o desafio não reside em incentivar-se o progresso, em desenvolver-se cada vez mais a razão. Todo o filósofo que se preze, na opinião do autor genebrino, deve entender que é o caráter, primeiramente, que precisa ser moldado, os bons costumes é que devem ser difundidos, porque se

---

estímulos da inclinação, por mais benevolente que tal inclinação possa ser. Alguém que é guiado somente por seus sentimentos será desviado com facilidade desse propósito se intervierem outros interesses; ou abandonará seus objetivos se estes deixarem de atrair aqueles sentimentos. O mesmo não ocorrerá com uma pessoa virtuosa [...]”.

DOI: <https://doi.org/10.25244/tf.v12i1.28>

## A filosofia e seu ensino a partir de Rousseau: “se a verdadeira filosofia fosse inseparável do título de filósofo”

DUTRA, Evanilson Alves; SOARES, T. S.

precisa fazer os homens terem conhecimentos acerca de seus deveres. Significa uma transgressão privilegiar, logo de saída, o exercício com vistas a desenvolver a inteligência, almejando dar aos seres humanos uma capacidade maior de raciocinar; sem sentido é conceder o primado ao fomento de saberes teóricos, de conhecimentos abstratos, visto que não é aí que repousam as bases da unidade e da integridade moral.

Ainda no *Discurso sobre a origem e os fundamentos das desigualdades entre os homens*, como veremos mais adiante, o autor genebrino elabora sua teoria acerca das noções de liberdade natural e de liberdade civil no intuito de compreender o momento exato no qual o homem deixaria aquela por uma constituída a partir dos arranjos sociais. Assim, conforme Dent (1996, p. 157), “[...] ninguém, segundo Rousseau, nasce numa situação pela qual está obrigado (*de jure* ou *de facto*) a obedecer a vontade de outrem, pela qual é responsável perante outrem por suas ações [...]”. Nesse sentido, na liberdade natural cada um assume seus atos e não deve explicação acerca dos mesmos aos seus semelhantes, afinal, não existe outro que lhe seja superior e a quem necessite prestar contas (DENT, 1996, p. 157). Porém, são as adversidades naturais que conduz o homem a associar-se a outros e é nesse sentido que o texto do *Segundo Discurso* de Rousseau tentará elucidar o processo histórico pelo qual o homem abre mão da liberdade natural em favor de uma liberdade instituída socialmente. Para tanto, o autor de Genebra recorre ao artifício da existência de “estado natural” como um momento anterior ao estágio da sociabilidade. Tal recurso se constitui em uma perspectiva hipotética, a fim de justificar a mudança de status da liberdade do homem. Assim quanto ao estado de natureza:

[...] Para Rousseau, ele se referia ao estado das coisas que poderiam existir se os seres humanos perdessem as qualidades artificiais, ou qualidades que poderiam possuir somente por serem membros de uma sociedade existente. Os habitantes do estado da natureza são pessoas que carecem do tratado de caráter convencional ou artificial que somente é obtido por pertencerem a um determinado grupo social [...] (SIMPSON, 2009, p. 94).

Na verdade, a crítica de Rousseau perpassada ao longo dos dois *Discursos* supracitados exprime a sua contestação ao modo de ser da sociedade moderna enquanto refratária à natureza. Mesmo tendo seu nome comumente figurado na lista dos pensadores partícipes do movimento filosófico do Iluminismo, o autor genebrino não poupou críticas ao referido modo de pensar dos representantes desse movimento pois, segundo ele, a principal característica da civilização é a “negatividade” em relação à natureza (STAROBINSKI, 2011, p. 38), algo que se expressa na paradoxal relação entre a transparência presente na nossa relação com a natureza e os vários obstáculos, representações e opacidades presentes nas relações sociais, como bem enfatiza Starobinski (2011, p. 38, grifos do autor):

[...] As ‘falsas luzes’ da civilização, longe de iluminar o mundo humano, velam a transparência natural, separam os homens uns dos outros,

DOI: <https://doi.org/10.25244/tf.v12i1.28>

## A filosofia e seu ensino a partir de Rousseau: “se a verdadeira filosofia fosse inseparável do título de filósofo”

DUTRA, Evanilson Alves; SOARES, T. S.

particularizam os interesses, destroem toda possibilidade de confiança recíproca e substituem a comunicação essencial das almas por um comércio factício e desprovido de sinceridade; assim se constitui uma sociedade em que cada um se isola em seu amor-próprio e se protege atrás de uma aparência mentirosa. Paradoxo singular que, de um mundo em que a relação econômica entre os homens parece mais estreita, faz efetivamente um mundo de opacidade, de mentira, de hipocrisia.

A respeito dos filósofos modernos e seus ensinamentos, o pensador genebrino chama a atenção para a falta de efetividade das lições aprendidas com eles. No *Emílio*, por exemplo, acusa-lhes de não o ajudar na compreensão de suas dúvidas e, ao contrário, multiplicar as suas incompreensões, algo que o compele a dar maior atenção a uma luz interior que funcionaria como um guia para o caminho da verdade, e que o situaria em uma posição diferenciada em relação aos filósofos ilustres e ilustrados de seu tempo:

Compreendi também que, longe de livrar-me de minhas dúvidas inúteis, os filósofos se limitariam a multiplicar as que me atormentavam e não resolveriam nenhuma. Escolhi, portanto, outro guia, e disse a mim mesmo: consultemos a luz interior; ela me desencaminhará menos que eles, ou pelo menos meu erro será meu, e me depravarei menos seguindo minhas próprias ilusões que entregando-me a suas mentiras (ROUSSEAU, 2017a, p. 313).

Esses representantes modernos da filosofia, em verdade, mais obscureciam que esclareciam os homens. N'Os *Devaneios do caminhante solitário* (1780), o genebrino aponta, inclusive, para a postura assumida por alguns filósofos de sua época que consistia em destruir a confiança das pessoas comuns em suas crenças pessoais, não importando o gênero de tais crenças, para deixar as pessoas vazias e sem apoios, algo que representava um grande mal aos seus semelhantes bem como ao pensador genebrino:

[...] Vivia com filósofos modernos que pouco pareciam com os antigos. Em vez de eliminarem minhas dúvidas e cessarem minhas irresoluções, haviam abalado todas as certezas que acreditava ter sobre os pontos que mais me importavam conhecer: pois, ardentes missionários do ateísmo e dogmáticos muito imperiosos não suportavam sem cólera que se ousasse pensar diferente deles sobre qualquer ponto que fosse [...] (ROUSSEAU, 2017b, p. 32).

Vale salientar o posicionamento de Rousseau sobre o modo como a filosofia era considerada e praticada à sua época, algo que dizia respeito aos exageros cometidos pelos filósofos, uma vez que estes estavam mais preocupados com o reconhecimento momentâneo, nos aplausos, nas homenagens e nos elogios, algo muito distante da busca pelos mais altos valores humanos conforme Rousseau tinha aprendido com suas leituras filosóficas na juventude.

DOI: <https://doi.org/10.25244/tf.v12i1.28>

## A filosofia e seu ensino a partir de Rousseau: “se a verdadeira filosofia fosse inseparável do título de filósofo”

DUTRA, Evanilson Alves; SOARES, T. S.

Suas queixas contra a filosofia, como ele acreditava ser comumente praticada, eram muitas. A filosofia suscita dúvidas, interrogações e problemas intermináveis e assim, longe de promover e expor a verdade, usualmente gera confusão, erro e incerteza. Em muitos casos, argumenta Rousseau, esse é o intuito deliberado daqueles que se intitulam filósofos, e que estão mais ansiosos por obter fama e aplausos por sua perspicácia e imaginação especulativa do que por acelerar a investigação [...] (DENT, 1996, p. 134).

Ademais, as críticas de Rousseau aos pensadores de sua época seriam, também, considerações sobre a sociedade de seu tempo (VICENTE, 2017, p. 322), principalmente por perceber o distanciamento dos discursos proferidos, por tais homens, da realidade, e da relação de tais discursos com as ações cotidianas desses filósofos, algo que acentuava uma diferença fundamental entre teoria e prática. Desse modo, como contraponto à dissociação entre o discurso e a existência, entre o pensar de forma ética e o viver a virtude de forma efetiva, o genebrino, por meio do *Emílio*, propõe uma educação projetada para seu jovem aprendiz de modo que essa pudesse favorecer a possibilidade dele tornar-se não somente um indivíduo feliz, como também um membro útil na sociedade.

[...] Sua obra pedagógica é composta por um conjunto de métodos, princípios educativos que objetivam garantir ao educando uma formação individual solidamente virtuosa, para que ele pudesse enfrentar a sociedade tal como ela é. É por isso que Rousseau propõe educar o indivíduo de acordo com a natureza, para atingir posteriormente o social [...] (PITANO; NOAL, 2009, p. 288).

A “utilidade”, a qual se refere Rousseau, compreende em saber resistir às más influências advindas da corrupção da sociedade civil. Nesse sentido, a observação da natureza, no intuito de seguir o caminho que ela aponta, é a indicação do modo do fazer educativo de Rousseau no *Emílio* (HERMANN, 2006, p. 98). A natureza deve ser seguida em cada uma das etapas do desenvolvimento do jovem aprendiz, suas disposições devem ser observadas e a melhor adequação aos ditames da natureza considerados. Uma vez educado o homem, as más influências advindas da sociedade com seus costumes deturpados não teriam influência sobre ele a ponto de corrompê-lo. Portanto, destaca Becker (2012, p. 34, grifos do autor),

[...] o que Rousseau faz por meio de suas descrições do ‘homem natural’ e do verdadeiro ‘estado de natureza’ é salvaguardar a natureza do homem, ao garantir a possibilidade, ao menos teórica ou ideal, de um homem e de uma sociedade melhor constituídos [...].

Atentar para a natureza consiste num imperativo da filosofia de Rousseau. Tal postura revela um paradoxo fundamental: para construir seu pensamento, o genebrino se vale de uma filosofia que, em contraposição à que era praticada em seu tempo, ele considera mais adequada e que consiste, ademais, em um ensinamento que se consolida em

DOI: <https://doi.org/10.25244/uf.v12i1.28>

## A filosofia e seu ensino a partir de Rousseau: “se a verdadeira filosofia fosse inseparável do título de filósofo”

DUTRA, Evanilson Alves; SOARES, T. S.

apoio ao seu sentimento de resguardo e cuidado quanto às pretensões da razão esclarecida segundo o programa do século XVIII.

Assim, cabe questionar se o agravo apostado à filosofia implicaria, diretamente, num entendimento negativo acerca dessa disciplina na visão do pensador de Genebra? Qual seria, afinal, a compreensão de filosofia para Rousseau? O que ela, de fato, significa e qual valor podemos nela apontar a partir do que se deixa entender em seus escritos?

Na tentativa de assumir tais indagações enquanto proposta de apresentação do autor em destaque, dos principais conceitos de sua elaboração filosófica e, ainda, de explicitar a possível compreensão acerca da filosofia no pensamento rousseauísta, ou seja, o modo como ele pensa ser a filosofia, recorreremos a alguns dos escritos do pensador suíço nos mais variados momentos de sua vida tendo em vista tentar aclarar nossas inquições.

Evidentemente não poderemos açambarcar as *Oeuvres complètes* de Rousseau, isto está longe de ser essa a nossa pretensão. Mas, no presente texto, ater-nos-emos especificamente ao *Discurso sobre as Ciências e as Artes* (1750) e ao *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens* (1755) por entendermos que as referidas obras estão intimamente entrelaçadas pelo desejo de compreensão da natureza humana e de seu processo gradativo de corrupção através das instituições sociais. Nesse sentido, destaca Simpson (2009, p. 109-110):

[...] que pelo fato dos dois esboçarem a corrupção gradativa da natureza humana, é tentador pensar que o segundo ‘Discurso’ simplesmente se estende ainda mais, de volta no tempo, o argumento do primeiro ‘Discurso’ [...]. A tese que uniu os dois trabalhos é a de que os seres humanos não são inerentes e irremediavelmente cruéis, ao contrário, eles foram moldados dessa forma pelas instituições sociais.

Além das referidas obras, faremos uso em certos momentos, como modo de corroborar o que for acentuado a partir dessas escolhidas, outras de renome do autor suíço no intuito de encaminharmos uma possível compreensão de sua elaboração filosófica, pois, conforme destaca Araújo Silva (2018, p. 40), “[...] todo filósofo tenta dar corpo, procura construir um *designer* peculiar ao elemento filosófico no contexto de sua época a partir de sua obra, de seu *corpus* [...]”. Por meio do estudo dos textos de Rousseau acima destacados, portanto, esperamos evidenciar até que ponto tal compreensão de filosofia tem íntima relação com os problemas por ele apontados, decorrentes da forma de pensar e de agir sobre o mundo definidos pelo homem, sobretudo ao se distanciar das condições que a natureza lhe deu e o que tal compreensão pode nos instar no entendimento dos problemas atuais, não como mera repetição ou reprodução do que fora dito pelo filósofo de Genebra, mas no intuito de realizarmos a nossa própria experiência filosófica, como sublinham Aspis e Gallo (2009, p. 44):

[...] Realizar a própria experiência de pensamento significa, assim, dominar as ferramentas lógicas e conceituais da filosofia, saber identificar os problemas que enfrentamos e aplicar essas ferramentas de pensamento a este problema, comparando com o que já foi pensado pelos filósofos ao longo da história.

DOI: <https://doi.org/10.25244/uf.v12i1.28>

## A filosofia e seu ensino a partir de Rousseau: “se a verdadeira filosofia fosse inseparável do título de filósofo”

DUTRA, Evanilson Alves; SOARES, T. S.

Assim sendo, tal entendimento do fazer filosofia em Rousseau será compreendido, de antemão, enquanto atitude pautada por aspectos fundamentais: primeiro, enquanto uma reflexão que se concentrará na ênfase à necessária valorização moral; depois, na busca de uma definição de mundo, a partir de suas críticas às instituições modernas e ao modo como as mesmas estavam fundamentadas; por fim, ao próprio exercício da filosofia enquanto atividade no intento de conduzir o homem a conhecer-se para melhorar-se e o que essa compreensão rousseauísta pode implicar no ensino de filosofia, hodiernamente. Destarte, tais aspectos, de um modo geral, nos mostram um afastamento do homem em relação à natureza, algo que não se coaduna com uma realização pessoal e social da espécie humana pois, o traço mais significativo do pensamento do genebrino: “[...] passa a residir nos caminhos práticos que ele procurou apontar para o homem alcançar a felicidade, tanto no que se refere ao indivíduo quanto no que se relaciona à sociedade [...]” (CHAUI, 1978, p. XVII).

### 1 O DISCURSO SOBRE AS CIÊNCIAS E AS ARTES:<sup>3</sup> A VERDADEIRA FILOSOFIA É OUVIR A VOZ DA CONSCIÊNCIA NO SILÊNCIO DAS PAIXÕES

A caminhada de Rousseau pela estrada de Vincennes<sup>4</sup>, nos arredores de Paris, no ano de 1749, ficaria marcada pelo resto de sua história por ter sido determinante para a elaboração de seus escritos. Ao tomar conhecimento por meio do *Mercure de France* de um concurso de ensaios proposto pela Academia de Dijon (ROUSSEAU, 1965, p. 375) e após concordância do amigo Denis Diderot (1713-1784), pensador francês e um dos idealizadores da *Enciclopédia*, que o aconselhou a dar largas às ideias e a concorrer ao prêmio, o pensador suíço resolve discorrer sobre o tema proposto: “[...] o restabelecimento das Ciências e das Artes terá contribuído para aprimorar ou corromper os costumes?” (ROUSSEAU, 1978b, p. 333). O resultado desse esforço, coroado com a vitória, está presente no *Discurso sobre as ciências e as artes*, conhecido como o *Primeiro Discurso*.

<sup>3</sup> A partir de agora, sempre que nos referirmos a essa obra tratá-la-emos apenas de *Primeiro Discurso*.

<sup>4</sup> O acontecimento de Vincennes é uma referência à caminhada de Rousseau em direção ao amigo Diderot por causa de sua prisão motivada pela publicação de sua *Carta sobre os Cegos* (1748) e, segundo o próprio autor das *Confissões*, “[...] O resto todo de minha vida e minhas infelicidades foram o inevitável efeito daquele momento de desvario [...]” (ROUSSEAU, 1965, p. 375), pois as suas ideias defendidas ao longo de seu texto despertaram as críticas diversas pelo fato de que seus argumentos representariam rompimento acintoso e brusco com o modo de pensar de seu século (ROUSSEAU, 1965, p. 380). De fato, a experiência de Rousseau, entendida por ele como uma espécie de agitação que raiava o delírio (ROUSSEAU, 1965, p. 375), entusiasmou-o à escrita do texto para concorrer ao prêmio. Como resultado, o seu trabalho ganha notoriedade, uma vez que conquistou o primeiro lugar naquele ano. Inclusive, naquela ocasião, o amigo Diderot o confessara por meio de bilhete a dimensão da repercussão de seu trabalho. “[...] *Empolga a todos*, afirmava ele, *não há exemplo de um sucesso igual* (ROUSSEAU, 1965, p. 389, grifo do autor). A esse respeito, acrescenta Simpson (2009, p. 49): “[...] O trabalho deixou atônito seu público imediato, inspirou gerações posteriores e ainda oferece até hoje profundos *insights* sobre a natureza humana e a vida social”. Esse é também um texto importante para o entendimento dos trabalhos subsequentes de Rousseau pois, nesse ensaio, ele anunciou, pela primeira vez, os temas que surgiram mais tarde e que defendeu em seus trabalhos filosóficos”.

DOI: <https://doi.org/10.25244/uf.v12i1.28>

## A filosofia e seu ensino a partir de Rousseau: “se a verdadeira filosofia fosse inseparável do título de filósofo”

DUTRA, Evanilson Alves; SOARES, T. S.

Na referida obra é possível vislumbrar as duras críticas dirigidas aos filósofos de sua época e, ao mesmo tempo, uma reflexão que colocava em evidência a sociedade marcada pela aparência, atitude traduzida efetivamente na valorização do *amor-próprio*<sup>5</sup>, pela discordância entre o ser e o parecer. Tal configuração das relações sociais não nos permite reconhecer as disposições do coração (SIMPSON, 2009, p. 14-15), algo consoante com a defesa da natureza operada pelo genebrino, bem como pela sua crítica ao artifício: “Que ser e parecer sejam diversos, que um ‘véu’ dissimule os verdadeiros sentimentos, esse é o escândalo inicial com que Rousseau se choca, esse é o dado inaceitável de que buscará a explicação e a causa [...]” (STAROBINSKI, 2011, p. 15, grifo do autor). Os argumentos de Rousseau chamam a atenção para o modo de ser da civilização (VICENTE, 2017, p. 322), promovido pelo progresso das ciências e das artes, que só serve para a difusão da vaidade humana, da negação da virtude e, finalmente, da infelicidade dos indivíduos.

Numa de suas respostas<sup>6</sup> às várias críticas que lhe foram direcionadas por ocasião da publicação do *Primeiro Discurso*, Rousseau, de modo enfático, chama a atenção para o modo como o desenvolvimento de uma cultura rebuscada, através das ciências e das artes, foi profundamente prejudicial ao homem:

Mas como pode ser que as ciências, cuja fonte é tão pura e o fim tão louvável, dêem origem a tantas impiedades, a tantas heresias, tantos erros, tantos sistemas absurdos, tantas contrariedades, tantas inépcias, tantas sátiras amargas, tantos romances miseráveis, tantos versos licenciosos, tantos livros obscenos e, naqueles que as cultivam, a tanto orgulho, tanta avareza, tanta malignidade, tanta intriga, tanto ciúme, tanta mentira, tanta torpeza, tantas calúnias, tantas adulações covardes e vergonhosas? (ROUSSEAU, 1978c, p. 376).

Logo no início de seu *Primeiro Discurso*, o autor de Genebra deixa evidente aos acadêmicos de Dijon, que “[...] não é em absoluto a ciência que maltrato, disse a mim mesmo, é a virtude que defendo perante homens virtuosos. É mais cara a probidade às pessoas de bem do que a erudição aos doutos” (ROUSSEAU, 1978b, p. 333). Nesse sentido, enfatiza Rousseau (1978b, p. 348), o que acontecia em sua época, na verdade, era que o reconhecimento de alguns homens viria pela acentuação do privilégio dos talentos,

<sup>5</sup> De um modo geral, entendido aqui como desejo do ser humano, a partir das relações associativas com outros “[...] que rapidamente se torna dominante e absorvente, de estabelecer-se como superior ao outro, de adquirir um poder arbitrário e despótico, de impor submissão e ignomínia ao outro, em cuja degradação encontra prazer e prova de sua própria importância e valor [...]” (DENT, 1996, p. 40). O termo “amor-próprio” assume importância considerável na teorização social e política de Rousseau, ao lado de outro também recorrente em seus escritos, a saber, o “amor de si mesmo”. Não é nossa pretensão demorar profundamente nos referidos termos, mas sentimos necessidade de um breve esclarecimento para que o leitor compreenda a distinção entre ambos. Em seu *Primeiro Discurso*, Rousseau (1978b, p. 306-307) trata de diferenciá-los. “Não se deve confundir o amor-próprio com o amor de si mesmo; são duas paixões bastante diferentes tanto pela sua natureza quanto pelos seus efeitos. O amor de si mesmo é um sentimento natural que leva todo animal a velar pela própria conservação e que, no homem dirigido pela razão e modificado pela piedade, produz a humanidade e a virtude. O amor-próprio não passa de um sentimento relativo, fictício e nascido na sociedade, que leva cada indivíduo a fazer mais caso de si mesmo do que de qualquer outro, que inspira aos homens todos os males que mutualmente se causam e que constitui a verdadeira fonte de honra”.

<sup>6</sup> Fazemos referência à “Resposta de J.-J. Rousseau ao Rei da Polônia, Duque da Lorena”, sobre a refutação feita por esse príncipe ao *Primeiro Discurso*.

DOI: <https://doi.org/10.25244/tf.v12i1.28>

## A filosofia e seu ensino a partir de Rousseau: “se a verdadeira filosofia fosse inseparável do título de filósofo”

DUTRA, Evanilson Alves; SOARES, T. S.

em contrapartida do aviltamento das virtudes, fato que instalava certa compreensão de desigualdade entre as pessoas consistindo como a mais perigosa de suas consequências que: “[...] As recompensas são prodigalizadas ao engenho e fica sem glórias a virtude. Há mil prêmios para os belos discursos, nenhum para as belas ações [...]” (ROUSSEAU, 1978b, p. 348). A sociedade de sua época, portanto, estava marcada pela corrupção e pelo culto das aparências, fator que acarretava num distanciamento entre as ações e os discursos, entre o ser e o parecer (VICENTE, 2017, p. 322).

Nessa direção, enquadra-se o subtítulo proposto para o presente artigo, pois se trata das próprias palavras de Rousseau (1978b, p. 335), acerca do distanciamento que se efetiva na relação entre o ser e o parecer, isto é, no intento de buscar o conhecimento como atividade puramente realizada em nome da vaidade, da aparência, das falsas necessidades, a valorização das ciências e das artes conduz as ações dos homens que se caracterizam pela discordância entre as próprias ações e as palavras.

Como seria doce viver entre nós, se a contenção exterior sempre representasse a imagem dos estados do coração, se a decência fosse a virtude, se nossas máximas nos servissem de regra, **“se a verdadeira filosofia fosse inseparável do título de filósofo!”** Mas tantas qualidades dificilmente andam juntas e a virtude nem sempre se apresenta com tão grande pompa [...] (ROUSSEAU, 1978b, p. 335, grifo nosso).

A constatação do distanciamento entre os atos e as palavras nos leva a perceber que se tornou impossível, em meio à sociedade, a correspondência entre a “atitude exterior” e as “disposições do coração” (VICENTE, 2017, p. 324). De certo modo, a compreensão de Rousseau seria a de que a realização da atividade da filosofia deveria consistir no intento de conhecer para saber, conhecer-se o suficiente para si mesmo e não, primordialmente, para instruir os outros. Além disso, o distanciamento entre o “ser” e o “parecer” é, segundo Starobinski (2011, p. 12), uma fenda que se abre e proporcionando adentrar ao mundo os vícios que decorrem da aparência.

Cava-se o vazio atrás das superfícies mentirosas. Aqui vão começar todas as nossas infelicidades. Pois essa fenda, que impede a ‘atitude exterior’ de corresponder às ‘disposições do coração’, faz o mal penetrar no mundo. Os benefícios das luzes se encontram compensados, e quase anulados, pelos inumeráveis vícios que decorrem da mentira da aparência. Um ímpeto de eloquência descrevera a ascensão triunfal das artes e das ciências; um segundo lance de eloquência nos arrasta agora em sentido inverso, e nos mostra toda a extensão da ‘corrupção dos costumes’. O espírito humano triunfa, mas o homem se perdeu. O contraste é violento, pois o que está em jogo não é apenas a noção abstrata do ser e do parecer, mas o destino dos homens, que se dividem entre a inocência renegada e a perdição doravante certa: o parecer e o mal são uma e mesma coisa (STAROBINSKI, 2011, p. 12, grifo do autor).

DOI: <https://doi.org/10.25244/uf.v12i1.28>

## **A filosofia e seu ensino a partir de Rousseau: “se a verdadeira filosofia fosse inseparável do título de filósofo”**

DUTRA, Evanilson Alves; SOARES, T. S.

Noutro momento, já em sua obra *Os Devaneios do Caminhante Solitário*, sua última escrita e não finalizada, Rousseau chama a atenção para o que faziam os que filosofavam em sua época e que, de certa forma, está em consonância com o que foi enfatizado até esse momento:

[...] Vi muitos que filosofavam de maneira muito mais douta que eu, mas sua filosofia lhes era, de certa forma, estranha. Querendo ser mais sábios que outros, estudavam o universo para saber como este estava arranjado, como teriam estudado alguma máquina que tivessem encontrado, por pura curiosidade. Estudavam a natureza humana para poder falar dela com sabedoria, mas não para se conhecerem; trabalhavam para instruir os outros, mas não para se esclarecerem interiormente. [...] Quanto a mim, quando desejei aprender, foi para eu mesmo saber e não para ensinar; sempre acreditei que antes de instruir os outros era preciso começar sabendo o suficiente para si mesmo [...] (ROUSSEAU, 2017b, p. 29).

Rousseau chama a atenção, nas entrelinhas, para apontar o que seria o verdadeiro modo de ser da filosofia, a saber, dar um sentido ao que acontece no entorno da vida no intuito de promover a verdade e não ao que os autodeclarados filósofos de seu tempo estavam preocupados, a saber, com a imaginação especulativa capaz de demonstrar serem mais argutos, mais hábeis, mais sutis em discursos e elogios, sem se preocupar em que se fundamentam (DENT, 1996, p. 134).

[...] Que é a filosofia? Qual o conteúdo das obras dos filósofos mais conhecidos? Quais as lições desses amigos da sabedoria? Ouvindo-os, não os tomaríamos por uma turba de charlatães gritando, cada um para seu lado, numa praça pública: ‘vinde a mim, só eu não engano!’ Um pretende não haver corpos e que tudo só existe como representação; o outro, não haver outra substância senão a matéria, nem outro deus senão o mundo. Este avança não haver nem virtudes, nem vícios, e serem quimeras o bem e o mal morais; aquele, os homens são lobos e podem, com a consciência tranquila, se devorarem uns aos outros. Oh! Grandes filósofos, por que não reservais para vossos amigos e filhos essas lições proveitosas? Teríeis logo a recompensa e não temeríamos encontrar entre os nossos alguns de vossos sectários (ROUSSEAU, 1978b, p. 349-350).

DOI: <https://doi.org/10.25244/tf.v12i1.28>

## A filosofia e seu ensino a partir de Rousseau: “se a verdadeira filosofia fosse inseparável do título de filósofo”

DUTRA, Evanilson Alves; SOARES, T. S.

As críticas de Rousseau se configuravam, na verdade, enquanto contestações ao otimismo iluminista<sup>7</sup> de sua época e à compreensão de sociedade defendida pelos enciclopedistas, como busca em chamar a atenção para o insucesso na melhoria das condições morais e materiais (HERMANN, 2006, p. 94), algo em contraposição ao suposto desenvolvimento palapado pelos filósofos das Luzes:

Qual foi o universo que ele visualizou? O início da resposta está contido na própria questão. Isso fez com que ele visse que o progresso na ciência e na arte não é idêntico ao progresso da moral, ou que o desenvolvimento extraordinário cultural desde a Renascença pode não ter sido bem-sucedido em tornar a humanidade melhor ou mais feliz do que era. Na realidade, pode ter tido o efeito contrário [...] (SIMPSON, 2009, p. 31).

Assim, ele deixa transparecer que a culpabilidade da corrupção do gênero humano recai sobre a forma atual da civilização, o que corresponde à degeneração das exigências morais da natureza humana uma vez que, de certo modo, os arranjos sociais são diretamente apontados como proporcionadores ao desenvolvimento dos vícios humanos, além de serem os culpados pela infelicidade e pelas dificuldades da vida social.

[...] Não é, com efeito, das ciências e das artes no absoluto, em sua profunda identidade numêmica, que Rousseau fala, mas de seu funcionamento intra-histórico, *aqui* e *agora*, no circuito da intersubjetividade, de seu desempenho como figuras do jogo do Poder [...] (PRADO JR., 2018, p. 318, grifo do autor).

É importante evidenciarmos aqui que a crítica do pensador suíço não se dirige às ciências e às artes em si mesmas pois, embora não tendo proporcionado maiores benefícios na melhoria da situação humana, algo que seria possível, elas, pelo contrário, proporcionaram meios para que as coisas se deteriorassem, devido ao uso que elas receberam em meio ao processo social. Portanto, segundo Simpson (2009, p. 59):

[...] Suas críticas sobre as ciências e as artes não foram uma denúncia da ciência e da arte em si – ao contrário, foi uma análise dos efeitos nocivos que elas têm na maioria das sociedades nas quais prosperam. Isso pode parecer como uma distinção sem diferença, mas é de fato um aspecto

<sup>7</sup> Embora Rousseau tivesse relação com os pensadores de sua época, inclusive fazendo parte, por exemplo, como contribuinte em diversos momentos da famosa *Enciclopédia*, assumia na maioria das vezes opiniões de modo contrário às correntes intelectuais de sua época. A esse respeito, destaca Simpson (2009, p. 36, grifo do autor): “[...] Os pensadores conservadores opuseram-se a ele por causa de sua recusa em relação ao pecado original e a crítica pungente acerca da música francesa. E ele também não se adaptava confortavelmente aos pensadores progressistas associados à *Enciclopédia*. A tese do seu primeiro ‘Discurso’, de que o progresso da alta cultura leva à infelicidade e ao declínio moral, parecia negar o princípio básico da *Enciclopédia*, que era o de que a promoção da arte, da ciência e da tecnologia poderia melhorar a qualidade da vida humana indefinidamente [...]”.

DOI: <https://doi.org/10.25244/tf.v12i1.28>

## A filosofia e seu ensino a partir de Rousseau: “se a verdadeira filosofia fosse inseparável do título de filósofo”

DUTRA, Evanilson Alves; SOARES, T. S.

essencial da sua teoria. Ele não promoveu um tipo de agnosticismo ou anti-intelectualismo. Ele disse repetidamente que a ciência e a filosofia são nobres e potencialmente boas para a sociedade de um modo geral [...].

A tese levantada por Rousseau, no que se refere às ciências e às artes, é a de que o desenvolvimento delas proporcionou a vida em sociedade e, por conseguinte, instou o homem a tornar-se senhor de si mesmo de forma exclusiva, como sua preocupação última e única, daí a ênfase dada ao *amor-próprio* como sendo originado na fase da civilização e pela cultura das ciências.

[...] a contestação diz respeito à sociedade enquanto esta é contrária à natureza. Essa sociedade *negadora* da natureza (da ordem natural) não suprimiu a natureza. Mantém com ela um conflito permanente, de onde nascem os males e os vícios de que sofrem os homens. A crítica de Rousseau esboça, portanto, uma “negação da negação”: acusa a civilização, cuja característica fundamental é sua *negatividade* em relação à natureza. A cultura estabelecida nega a natureza [...] (STAROBINSKI, 2011, p. 38, grifo do autor).

O posicionamento do pensador genebrino em seu *Primeiro Discurso* acerca da filosofia pode parecer um tanto paradoxal pelo fato de que, ao mesmo tempo em que expressa elogios ao progresso da razão, numa referência aos movimentos do Renascimento e do Iluminismo caracterizados pelo desenvolvimento das ciências, tece críticas à própria ciência e às artes pelo modo como se desenvolvem em sua época, como responsáveis pela promoção, disseminação e pelo estabelecimento social de erros e vícios resultantes dos descaminhos dados aos aprimoramentos do gênero humano.

É um espetáculo grandioso e belo ver o homem sair, por seu próprio esforço, a bem dizer do nada; dissipar, por meio das luzes de sua razão, as trevas nas quais o envolveu a natureza; elevar-se acima de si mesmo; lançar-se, pelo espírito, às regiões celestes; percorrer com passos de gigante, como o sol, a vasta extensão do universo; e, o que é ainda maior e mais difícil, penetrar em si mesmo para estudar o homem e conhecer sua natureza, seus deveres e seu fim. Todas essas maravilhas se renovaram, há poucas gerações. (ROUSSEAU, 1978b, p. 333-334).

Na verdade, podemos perceber que a elaboração dos argumentos de Rousseau em seu *Primeiro Discurso* consiste em considerar até que ponto as ciências e às artes alteraram positivamente a vida em sociedade. A resposta do autor suíço traduziu-se num sonoro “não” ao defender que o progresso das ciências e das artes, longe de contribuir para o aperfeiçoamento moral dos homens, ajudou em sua desnaturação e na conseqüente corrupção dos costumes. Daí a sua célebre passagem do *Primeiro Discurso* (ROUSSEAU, 1978b, p. 341-342):

DOI: <https://doi.org/10.25244/tf.v12i1.28>

## A filosofia e seu ensino a partir de Rousseau: “se a verdadeira filosofia fosse inseparável do título de filósofo”

DUTRA, Evanilson Alves; SOARES, T. S.

[...] Povos, sabeis, pois, de uma vez por todas, que a natureza vos quis preservar da ciência como a mãe arranca uma arma perigosa das mãos do filho; que todos os segredos, que ela esconde de vós, são tantos outros males de que vos defende e que vosso trabalho vos instruídes não é o menor de seus benefícios [...].

Além de afirmar, portanto, que as ciências e as artes favorecem a corrupção das sociedades, pois, ao longo da história, “[...] nossas almas se corromperam à medida que nossas ciências e nossas artes avançaram no sentido da perfeição [...]” (ROUSSEAU, 1978b, p. 337), o autor genebrino alerta os leitores para a proporcionalidade entre o desenvolvimento das ciências e das artes e a crescente depravação dos homens como não sendo uma infelicidade própria do período moderno, uma vez que “[...] os males causados por nossa vã curiosidade são tão velhos quanto o mundo [...]” (ROUSSEAU, 1978b, p. 337). Assim sendo, Rousseau defende no final de seu *Primeiro Discurso* que aos homens resta seguirem as suas consciências no silêncio das paixões como sendo a verdadeira filosofia (ROUSSEAU, 1978b, p. 352).

[...] Aí está a verdadeira filosofia; saibamos contentarmo-nos com ela e, sem invejar a glória desse homens célebres que se imortalizaram na república das letras, esforcemo-nos para estabelecer, entre eles e nós, essa gloriosa distinção que outrora se conhecia entre dois grandes povos: um sabia dizer bem e o outro obrar bem (ROUSSEAU, 1978b, p. 352).

O seguir a consciência configura-se como o caminho mais indicado, segundo Rousseau, para se encontrar a felicidade pessoal e coletiva. Claro que, com essa constatação, tal postura o levará ao afastamento da tendência intelectual de sua época. Assim, considerando o valor das ciências e das artes de modo diferente de seus contemporâneos, para ele o verdadeiro conhecimento repousa em nós mesmos, afinal, “[...] De que serve procurar nossa felicidade na opinião de outrem, se podemos encontrá-la em nós mesmos? [...]” (ROUSSEAU, 1978b, p. 352).

Portanto, no *Primeiro Discurso* percebe-se o convite ao homem a penetrar em si mesmo para “[...] conhecer sua natureza, seus deveres e seu fim [...]” (ROUSSEAU, 1978b, p. 334). O que veremos, na sequência de suas produções filosóficas, por exemplo, no seu texto seguinte intitulado *Discurso sobre a origem das desigualdades entre os homens*, será uma continuidade das ideias do *Primeiro Discurso*, ou seja, a sua crítica à sociedade de seu tempo estender-se-á ainda mais uma vez que os dois *Discursos* esboçaram como se dá de modo gradativo a corrupção da natureza humana (SIMPSON, 2009, p. 109), através da degeneração social, que provoca distanciamento do homem que vivia conforme sua própria natureza e, conseqüentemente, instaura a desigualdade entre os demais. Para Rousseau, desde já, o modo mais indicado para se conhecer a fonte da desigualdade entre os homens é a partir do conhecimento da história do desenvolvimento dos próprios homens, do processo que os levou ao ponto onde eles se encontram.

DOI: <https://doi.org/10.25244/tf.v12i1.28>

**A filosofia e seu ensino a partir de Rousseau: “se a verdadeira filosofia fosse inseparável do título de filósofo”**

DUTRA, Evanilson Alves; SOARES, T. S.

**2 O DISCURSO SOBRE A ORIGEM E OS FUNDAMENTOS DA DESIGUALDADE ENTRE OS HOMENS:<sup>8</sup> A FILOSOFIA COMO CONVITE AO HOMEM PARA O CONHECIMENTO DE SI CONFORME O FORMOU A NATUREZA**

Novamente a Academia de Dijon propõe temática a ser debatida e expressa por meio de ensaios para concurso, em 1753, e mais uma vez o filósofo de Genebra dedica tempo à vontade para meditar sobre o assunto proposto. A partir de pergunta motivadora – qual a origem da desigualdade entre os homens, e se ela é autorizada pelo direito natural? (ROUSSEAU, 1978a, p. 215) – Rousseau esforça-se, segundo ele (1978a, p. 228), para falar do homem e procurará separar os acréscimos conseguidos pela vida em sociedade do que é original na natureza humana.

De que se trata, pois, precisamente neste Discurso? De assinalar, no progresso das coisas, o momento em que, sucedendo o direito à violência, submeteu-se a natureza à lei; de explicar por que encadeamento de prodígios o forte pôde resolver-se a servir ao fraco, e o povo a comprar uma tranquilidade imaginária pelo preço de uma felicidade real (ROUSSEAU, 1978a, p. 235).

Diferentemente do *Primeiro Discurso*, dessa vez Rousseau não leva o prêmio do concurso, resultado que não lhe causou nenhum estranhamento, uma vez que esperava não ser diferente, conforme nos relata nas *Confissões*, pois, segundo ele mesmo, a sua elaboração “[...] tinha sido feita para concorrer ao prêmio: enviei-a, portanto, porém certo de antemão de que não o obteria e sabendo bem que não são para peças daquele estofo que são criados os prêmios das academias” (ROUSSEAU, 1965, p. 417). De fato, não surtiu efeito semelhante à época da publicação do *Primeiro Discurso*, pois não teve impacto imediato e sequer foi lido completamente pelos acadêmicos alegando que o mesmo era extenso e representava uma má interpretação da questão proposta<sup>9</sup> (STAROBINSKI, 2011, p. 379), entretanto, suas teorias elencadas anteriormente poderiam ser aprofundadas e o assunto a ser debatido nesse *Segundo Discurso*, afirma Rousseau (1978a, p. 227), tratava-se de uma das questões mais interessantes que a filosofia podia propor. Daí, ao tratar da desigualdade entre os homens, a começar da compreensão de suas fontes, o referido *Discurso* representou certa importância com as suas discussões acerca do homem e da vida em sociedade.

<sup>8</sup> A partir de agora, sempre que nos referirmos a essa obra tratá-la-emos apenas de *Segundo Discurso*.

<sup>9</sup> Alguns comentadores, dentre eles Simpson (2009, p. 88), apontam também como argumento utilizado pelos Acadêmicos de Dijon a fim de não optarem pelo *Discurso* de Rousseau o de que o autor suíço não tinha enfatizado em sua resposta a pergunta conforme sugerira o concurso. “[...] A Academia havia perguntado sobre a origem da desigualdade e se a mesma é justificada pela lei natural. Rousseau usou a abertura dada pela palavra ‘origem’ para escrever uma enorme história especulativa das instituições sociais humanas, retirando, na sua maioria, a ideia da lei natural da sua apresentação. [...] A questão que Rousseau realmente formulou e respondeu foi: por que existem pessoas de diferentes posições políticas, sociais e econômicas e essas desigualdades são moralmente justificáveis? [...]” (SIMPSON, 2009, p. 88).

DOI: <https://doi.org/10.25244/tf.v12i1.28>

## A filosofia e seu ensino a partir de Rousseau: “se a verdadeira filosofia fosse inseparável do título de filósofo”

DUTRA, Evanilson Alves; SOARES, T. S.

[...] Jean-Jacques empreende dar à sua paixão a organização discursiva que lhe faltara até então: *demonstrará* a legitimidade histórica da intuição que se impusera a ele na estrada de Vincennes. Tudo que o primeiro *Discurso* só indicava em uma bruma calorosa, tudo que Rousseau descobrira ou entrevira no decorrer da polêmica sobre as artes e as ciências, tudo isso ia poder explicitar-se completamente, enunciar-se com o aparato completo dos fatos, dos testemunhos, dos argumentos que o leitor exigente podia desejar [...]. (STAROBINSKI, 2011, p. 379, grifo do autor).

Com a afirmação de que falaria exatamente do homem, pois, segundo Rousseau, não poderia ser de outro modo para se conhecer a fonte da desigualdade, senão recorrer ao próprio homem, o genebrino se propõe ao *re-conhecimento* do gênero humano em si mesmo, bem como das instituições que ele criou. Nesse sentido, o propósito é conduzir os homens a começarem a se conhecer neles mesmos e, desse modo, propiciar uma tentativa de conduzi-los ao ponto de se verem tal como os formou a natureza.

[...] Como conhecer a fonte da desigualdade entre os homens, se não se começar a conhecer a eles mesmos? E como o homem chegará ao ponto de ver-se tal como o formou a natureza, através de todas as mudanças produzidas na sua constituição original pela sucessão do tempo e das coisas, e separar o que pertence à sua própria essência daquilo que as circunstâncias e seus progressos acrescentaram a seu estado primitivo ou nele mudaram? [...] (ROUSSEAU, 1978a, p. 227).

A grande questão levantada por J.-J. Rousseau, através do *Segundo Discurso*, é que o homem, empurrado pelas vicissitudes, por uma cadeia de fatos e causalidades, abre mão de viver segundo a ordem da natureza e sai de um estado natural em troca de uma participação social, uma espécie de pacto “artificial”. Destarte, o autor genebrino assume como objetivo, logo no início da referida obra, a partir da compreensão da história da evolução da humanidade até a sua elevação para o estado social:

[...] separar o que há de original e de artificial na natureza atual do homem, e conhecer com exatidão um estado que não mais existe, que talvez nunca tenha existido, que provavelmente jamais existirá, e sobre o qual se tem, contudo, a necessidade de alcançar noções exatas para bem julgar de nosso estado presente [...] (ROUSSEAU, 1978a, p. 228-229).

O autor suíço distingue o hipotético “estado de natureza” como o estágio no qual o homem era solitário, nômade, pacífico, feliz e enraizado no mundo natural (BRAGA, 2013, p. 210), no qual a comunicação entre os semelhantes era generosa e benevolente, algo diferente do “estado social” que se caracteriza pelo surgimento da propriedade privada.

A terra abandonada à fertilidade natural e coberta por florestas imensas, que o machado jamais mutilou, oferece, a cada passo, provisões e abrigos

DOI: <https://doi.org/10.25244/tf.v12i1.28>

## A filosofia e seu ensino a partir de Rousseau: “se a verdadeira filosofia fosse inseparável do título de filósofo”

DUTRA, Evanilson Alves; SOARES, T. S.

aos animais de qualquer espécie. Os homens, dispersos em seu seio, observam, imitam sua indústria e, assim, elevam-se até o instinto dos animais, com a vantagem de que, se cada espécie não possui senão o seu próprio instinto, o homem, não tendo talvez nenhum que lhe pertença exclusivamente, apropria-se de todos, igualmente se nutre da maioria dos vários alimentos que os outros animais dividem entre si e, conseqüentemente, encontra sua subsistência mais facilmente do que qualquer deles poderá conseguir (ROUSSEAU, 1978a, p. 238).

Antes, afirma Rousseau por meio da citação anterior, o que se tinha era uma perfeita harmonia entre o homem e a natureza – pois ele vivia livre, disperso em meio aos outros seres da natureza e mesmo entre seus semelhantes e, ademais, autossuficiente, tendo por instrumento apenas o próprio corpo, sendo obrigado a empregá-lo de diversos modos, a se habituar às intempéries das estações e a se defender dos animais ferozes. A natureza, por seu turno, fornecia meios para satisfazer as suas necessidades.

Nessa íntima relação com a natureza, o homem adequava-se às adversidades que se lhe aparecia e aprendia a não mais temê-las, afinal, defende Rousseau (1978a, p. 241), “[...] a natureza trata os animais abandonados a seus cuidados com uma predileção com que parece querer mostrar quanto é ciosa, desse direito”. Para o autor suíço, portanto, a harmonia da natureza contrasta com o processo da vida em sociedade, esta “[...] provoca as moléstias do homem, o egoísmo, a hipocrisia, a escravidão e as desigualdades sociais” (HERMANN, 2006, p. 94).

Evidentemente não é no isolamento do homem natural que o autor de Genebra consegue enxergar a harmonia da natureza, mas no modo de vida primitivo que intitulou de “Idade de ouro” da humanidade. Entretanto, em meio a esse modo de vida, os desenvolvimentos do gênero humano são limitados e as vicissitudes hão de tirar o homem desta condição primordial lançando-o numa relação com os demais homens que vai, paradoxalmente, promover exponencialmente o desenvolvimento de sua perfectibilidade, algo que vai conduzi-lo “para fora” do estado de natureza.

[...] Desde sua origem, o homem natural, segundo Rousseau, é dotado de livre arbítrio e sentido de perfeição, mas o desenvolvimento pleno desses sentimentos só ocorre quando estabelecidas as primeiras comunidades locais, baseadas sobretudo no grupo familiar. Nesse período da evolução, o homem vive a idade de ouro, a meio caminho entre a brutalidade das etapas anteriores e a corrupção das sociedades civilizadas. Esta começa no momento em que surge a propriedade privada (CHAUÍ, 1978, p. XIII-XIV).

O que leva, afinal, o homem do primeiro estágio, solitário, tranquilo, ocioso e auto suficiente, já que se preocupava única e exclusivamente com sua sobrevivência e sabia viver de acordo com suas necessidades inatas, a querer interferir na natureza e, por conseguinte, no espaço ao seu redor? Que passa na realidade que o convence a se subjugar a uma sociedade que o impõe uma forma artificial, tornando-o vaidoso e orgulhoso? Para Rousseau, a resposta está no próprio homem, na sua capacidade de aperfeiçoamento. O

DOI: <https://doi.org/10.25244/tf.v12i1.28>

## A filosofia e seu ensino a partir de Rousseau: “se a verdadeira filosofia fosse inseparável do título de filósofo”

DUTRA, Evanilson Alves; SOARES, T. S.

caminho seguido por ele teve como princípio motivador as adversidades climáticas sobre o seu habitat conduzindo-o a uma ruptura no modo de vida primitivo, seguido de sucessivas transformações radicais e, daí, como consequência acabou por lhes acrescentar sempre mais novas necessidades vitais.

O que passa a acontecer na realidade, por parte do homem, é que o processo de *desnaturação* o leva a desenvolver atitudes de valorização de uns em detrimento de outros, de posições sociais e valorizações por parte de seus semelhantes, num processo de degeneração aos valores que poderiam ser encontrados na vida em meio à natureza. Esse processo, por sinal, se dá em meio ao maior dos paradoxos: é a perfectibilidade que, sendo natural mas sendo desenvolvida em meio às relações sociais, lança o homem para fora da natureza, marcando o processo de degeneração e decadência do homem gerando o estado de servidão, desigualdade e infelicidade daí decorrente.

O que Rousseau quis discutir é que o estado social coloca o homem numa relação de dependência do outro e da propriedade. Nesse momento começam a surgir necessidades impostas pela maneira coletiva de se viver e, de agora em diante, o processo de busca pela perfectibilidade (faculdade inata de poder aperfeiçoar-se) passa a ser um processo de desnaturação do homem. Evidentemente tudo é feito pela ação livre do homem, pois, para Rousseau, a liberdade no estado natural é total.

[...] Mas, desde o instante em que um homem sentiu necessidade do socorro do outro, desde que se percebeu ser útil a um só contar com provisões para dois, desapareceu a igualdade, introduziu-se a propriedade, o trabalho tornou-se necessário e as vastas florestas transformaram-se em campos aprazíveis que se impôs regar com o suor dos homens e nos quais logo se viu germinarem e crescerem com as colheitas (ROUSSEAU, 1978a, p. 265).

O problema central está no fato de que o homem, por ser perfectível, “[...] não cessou de acrescentar suas invenções aos dons da natureza [...]” (STAROBINSKI, 2011, p. 23). Motivado pelas sucessivas necessidades inesperadas, trata de elaborar artifícios supérfluos, a se acostumar com as facilidades e o luxo, algo que provocou, a partir daí, competição desigual pela sua obtenção, dando origem às desigualdades sociais (PITANO; NOAL, 2009, p. 286). Além disso, Rousseau parece antecipar o que viria a ser realidade nos ideais do sistema capitalista, o da dominação da natureza. Dominar a natureza por parte do homem traduzir-se-ia também em dominação recíproca do ser humano pelos seus próprios semelhantes (PITANO; NOAL, 2009, p. 289).

Essa transformação efetuada teve como consequência a ampliação do alcance do desejo humano conduzindo às novas tecnologias. O mundo natural é então agredido pelo crescimento populacional e os conflitos humanos lhe infligiram desordem e danos estruturais. Rousseau argumenta que os seres humanos expandiram, desenvolveram e criaram novos desejos que conduziram a um completo domínio do ambiente para a sua satisfação. O chamado ‘dilema do consumo’ apontado pelos ambientalistas é engendrado pelo desenvolvimento dos desejos infinitos

DOI: <https://doi.org/10.25244/tf.v12i1.28>

## A filosofia e seu ensino a partir de Rousseau: “se a verdadeira filosofia fosse inseparável do título de filósofo”

DUTRA, Evanilson Alves; SOARES, T. S.

em contraposição aos recursos finitos. No *Segundo Discurso*, Rousseau desenvolve uma poderosa e abrangente explicação histórica desse desenvolvimento e suas consequências. (BRAGA, 2003, p. 212, grifo do autor).

Nesse cenário da sociedade, marcado pela competição entre os homens, pelo desejo de posse da propriedade e pelo forte sentimento de concorrência que tornara o homem escravo das coisas e dos outros homens, pelos vícios, pelo egoísmo, pelas desigualdades sociais, Rousseau defende, através do *Emílio* (1762) uma proposta educativa inovadora que pudesse formar o homem, como tarefa primordial, a partir de suas inclinações naturais, seguido da formação do cidadão (HERMANN, 2006, p. 98).

## CONCLUSÃO

O pensador genebrino aqui destacado serve-nos exatamente pela sua postura ousada na problematização da realidade, isto é, pelas suas duras críticas às sociedades civilizadas responsáveis, segundo ele, pela degeneração das exigências morais mais profundas da natureza humana em detrimento de uma cultura intelectual (CHAUÍ, 1978, p. XIII). Rousseau chama a atenção para uma visão deturpada da compreensão da filosofia como esta era praticada em sua época por meio do argumento de que “[...] o progresso da alta cultura, desde a Renascença, havia deixado a civilização europeia menos feliz e menos orientada em termos morais [...]” (SIMPSON, 2009, p. 32), sendo conduzida para uma falsa percepção de moralidade convertida nos ditames dos simulacros de cortesia e urbanidade da sociedade ilustrada de sua época.

Aprender, primeiramente, para si mesmo, para ser instruído acerca de si e não, primordialmente, para ensinar os outros. Pensar um ensino de filosofia a partir desse aspecto enfatizado por Rousseau nos leva necessariamente a uma compreensão de educação que favorecerá ao alunado o exercício do pensar como experiência filosófica do autoconhecimento. Tal exercício não é novo na própria filosofia. A figura clássica de Sócrates (cerca de 400 a.C.) nos é conhecida. Por meio do questionamento como método, ele interceptava os transeuntes da antiga Atenas (ASPIS; GALLO, 2009, p. 13) levando-os ao reconhecimento de sua ignorância e os incitando à construção de seus próprios saberes a partir do conhecimento de si mesmos, como o impulsionara o Óráculo de Delfos: “conhece-te a ti mesmo”. Assim, um ensino de filosofia que se queira proporcionar aos alunos envolvidos a busca do autoconhecimento como experiência da própria filosofia possivelmente favorecerá a compreensão de que não existem donos da verdade. Nesse sentido, o professor, principalmente, não é depositário do saber e o transmite como e a quem bem entender. A filosofia, portanto, entendida até aqui não como mera transmissão de conteúdos, mas, ajudam-nos Aspís e Gallo (2009, p. 14):

[...] Por meio do ensino de filosofia para os jovens, podemos incentivá-los na prática de determinados instrumentos que os levem a poder pensar de forma autônoma, autoconsciente, a pensar com abrangência, profundidade e clareza. Podemos colaborar com a destreza de seu

DOI: <https://doi.org/10.25244/uf.v12i1.28>

## A filosofia e seu ensino a partir de Rousseau: “se a verdadeira filosofia fosse inseparável do título de filósofo”

DUTRA, Evanilson Alves; SOARES, T. S.

pensamento em fazer análise, síntese e relações, pensamento aberto e ciente da sua dimensão histórica. Pensamento este que tece o significado do mundo a partir de questões simples sobre os problemas, como: o que é isto?; por que isto é assim?; por que pensamos que isto seja assim?.

Rousseau se destaca por meio de uma elaboração filosófica propiciadora da crítica à realidade local. Pensar o ensino de filosofia entendido desse modo é possível se aceitarmos que tal postura indagadora pode convergir para uma reflexão de um ensino preocupado com as condições de seu presente. Será necessário que leve em consideração o potencial crítico da postura filosófica, portanto, “[...] que avalia as condições de existência a partir da potencialidade de sua época” (CERLETTI, 2009, p. 52).

A crítica do pensador de Genebra, ao afirmar que as ciências e as artes fazem mais mal aos costumes do que bem à sociedade, não se tratava de uma tentativa de aniquilamento da busca do conhecimento, até porque ele chega a afirmar que o “tudo conhecer” é um dos atributos do autor de todas as coisas e que, por parte dos homens, “[...] adquirir conhecimentos e espalhar luzes equivale, pois, a participar, de certo modo, da inteligência divina [...]” (ROUSSEAU, 1978c, p. 376). Entretanto, ele sustenta que o mais desejável seria “[...] que os homens se dedicassem a ela [ciência] com menor ardor [...]” (ROUSSEAU, 1978c, p. 376). Tal crítica pode ser entendida não só quanto ao modo de ser da filosofia preconizada pela *Enciclopédia* e desenvolvida em sua época, tampouco se traduziria numa anulação das bibliotecas (CHAUÍ, 1978, p. XIV), mas como um combate aos exageros cometidos num meio social no qual se distanciam os discursos das ações dos homens, onde o saber é desenvolvido por pura vaidade e não para que o homem pudesse conhecer-se. Ademais, considerava ele que quando desejou conhecer, seu objetivo era, primordialmente, o conhecimento de si, algo que deve ser pressuposto para que se pretenda, eventualmente, ensinar a outrem.

[...] antes de instruir os outros era preciso começar sabendo o suficiente para si mesmo [...]. O que faremos depende muito do que acreditamos, e em tudo que não diz respeito às necessidades básicas da natureza nossas opiniões são a regra de nossas ações [...] (ROUSSEAU, 2017b, p. 29).

No que se refere à elaboração filosófica do pensador em questão, esclarece-nos Chauí (1978, p. XVII) que a variedade de suas obras (algo que se torna compreensível ao evidenciarmos que as temáticas por ele abordadas estão fortemente imbricadas de seus conflitos pessoais), estava relacionada ao mundo humano e que expressavam a sua visão de filosofia no plano da valorização prática.

O chamado à natureza e o “evitar os ataques de seus filhos” constituem os motivos fundamentais do pensamento de Rousseau e a fonte de sua contribuição original para a história da filosofia. Essa contribuição não compõe um conjunto sistemático e a riqueza e variedade da obra, as frequentes contradições, a repugnância pela sistematização conceitual e a permanente vinculação entre as ideias e os conflitos pessoais vividos pelo autor tornam extremamente difícil uma exposição sintética de sua obra.

DOI: <https://doi.org/10.25244/uf.v12i1.28>

## A filosofia e seu ensino a partir de Rousseau: “se a verdadeira filosofia fosse inseparável do título de filósofo”

DUTRA, Evanilson Alves; SOARES, T. S.

Contudo, é possível desenredar essa intrincada e trazer à tona alguns elementos estruturais e certos temas dominantes: relações entre natureza e sociedade, moral fundada na liberdade, primazia do sentimento sobre a razão, teoria da bondade natural do homem e doutrina do contrato social (CHAUÍ, 1978, p. XII-XIII, grifo do autor).

Outro aspecto característico do pensador de Genebra, e que nos ajuda aqui a evidenciar a sua visão de filosofia, é a valorização do sentimento em detrimento à razão. Para Rousseau, aquele representa o verdadeiro caminho para o conhecimento, o instrumento que proporciona ao homem a penetração na essência da interioridade conduzindo-o ao retorno da pureza da consciência natural (CHAUÍ, 1978, p. XV). “[...] Núcleo central de todo pensar filosófico, constituiria a chave com que se pode compreender toda a natureza e alcançar misticamente o próprio infinito” (CHAUÍ, 1978, p. XV). Era preciso, desse modo, que a razão civilizada concedesse o espaço necessário para que o sentimento alcançasse a natureza humana, defendia Rousseau.

Rousseau ficou conhecido como um pensador de paradoxos, algo que se expressa não só nas temáticas abordadas em suas obras (natureza *versus* sociedade, amor de si *versus* amor próprio, transparência *versus* obstáculo, etc.), mas na maneira como ele mesmo vive sua existência e pratica sua filosofia (recusa da *Republique des Lettres* *versus* o desejo de reconhecimento, a crítica à escrita *versus* o uso contínuo do recurso estilístico, entre outras). Nesse sentido, o lugar da filosofia na compreensão e na obra de Rousseau se insere nessa complexa rede de paradoxos.

A questão fundamental a ser compreendida, ao fim de nosso esforço de tentar investigar a postura de Rousseau quanto à filosofia e papel do filósofo, consiste em perceber que o fazer filosófico verdadeiro compreende uma atitude de desconfiança quanto aos fins, aos objetos, às pretensões e aos fundamentos dessa atividade. Em desconfiando dos usos da filosofia, bem como em testando, mesmo que por contradições os seus limites e as suas possibilidades, talvez dessa forma sejamos mais fiéis aos seus fundamentos e, nesse processo, nos resguardemos dos erros de considerar a filosofia e o filósofo como figuras que ratificam sociedades e costumes, ao invés de buscar o conhecimento do homem como princípio para uma felicidade possível.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO SILVA, Marcos Érico de. A questão da Filosofia e sua introdução: o despertar de uma tonalidade afetiva (*stemning*) fundamental. In: ARAÚJO SILVA, Marcos Érico de. **A superação da metafísica na filosofia de Kierkegaard e de Heidegger**: as tonalidades afetivas (*Stemninger, Stimmungen*) como *arché* da filosofia, *páthos* do filosofar. São Paulo, LiberArs, 2018, p. 37-80.

ASPIS, Renata Lima; GALLO, Sívio. **Ensinar Filosofia**: um livro para professores. São Paulo: Atta Mídia e Educação, 2009.

DOI: <https://doi.org/10.25244/uf.v12i1.28>

**A filosofia e seu ensino a partir de Rousseau: “se a verdadeira filosofia fosse inseparável do título de filósofo”**

DUTRA, Evanilson Alves; SOARES, T. S.

- BECKER, Evaldo. Natureza, ética e sociedade em Rousseau. **Cadernos de Filosofia Política**, São Paulo, n. 21, fev. 2012, p. 31-42.
- BEZERRA, Gustavo Cunha. **A ordem da natureza no pensamento filosófico e religioso de Jean-Jacques Rousseau**. Tese (Doutorado em Filosofia), Universidade Estadual de Campinas, 2014.
- BRAGA, Eduardo Cardoso. Relações e paralelos entre Rousseau e a ecologia radical contemporânea. **Griot – Revista de Filosofia**, Amargosa, v. 8, n. 2, dez. 2013, p. 201-225.
- CERLETTI, Alejandro. **O ensino de filosofia como problema filosófico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- CHAUÍ, Marilena. Rousseau: vida e obra. *In*: ROUSSEAU, J.-J. **Obras**. 2. ed. São Paulo, Abril Cultural, 1978, p. VI-XXIV.
- CORREIA, Mary Lúcia Andrade. Rousseau: meio ambiente e ética ambiental. **Revista Jurídica Luso Brasileira - RJLB**, Lisboa, ano 1, n. 3, ago. 2015, p. 1245-1269.
- DENT, N.J.H. **Dicionário de Rousseau**. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 1996.
- ESPÍNDOLA, Arlei de. Rousseau e Sêneca: da crítica das luzes à defesa da virtude. **Revista Tempo da Ciência**, Toledo, v. 14, n. 27, jan.-jul. 2007, p. 09-21.
- FORTES, Luis Roberto Salinas. **Rousseau: da teoria à prática**. São Paulo: Ed. Ática, 1976.
- HERMANN, Nadja. Rousseau: o retorno à natureza. *In*: CARVALHO, Isabel Cristina de; GRÜN, Mauro; TRAJBER, Rachel (Org). **Pensar o Ambiente: bases filosóficas para a Educação Ambiental**. Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2006, p. 93-109.
- LARRÈRE, Catherine. Jean-Jacques Rousseau: o retorno da natureza? **Cadernos de Ética e Filosofia Política**, São Paulo, USP, n. 21, 2012, p. 93-109.
- PITANO, Sandro de Castro; NOAL, Rosa Elena. Horizontes de diálogo em educação ambiental: contribuições de Milton Santos, Jean-Jacques Rousseau e Paulo Freire. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 25, n. 03, dez. 2009, p. 283-298.
- PRADO JUNIOR, Bento. **A retórica de Rousseau e outros ensaios**. São Paulo: Cosac Naify, 2008.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. **As Confissões de Jean-Jacques Rousseau**. Tradução e prefácio de Wilson Lousada. Rio de Janeiro, Edições de Ouro, 1965. (Coleção “Clássicos de Bolso”).

DOI: <https://doi.org/10.25244/uf.v12i1.28>

**A filosofia e seu ensino a partir de Rousseau: “se a verdadeira filosofia fosse inseparável do título de filósofo”**

DUTRA, Evanilson Alves; SOARES, T. S.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens**. Tradução de Lourdes Santos Machado. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1978a, p. 201-320. (Coleção Os Pensadores).

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Discurso sobre as Ciências e as Artes**. Tradução de Lourdes Santos Machado. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1978b, p. 321-354. (Coleção Os Pensadores).

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Resposta de J.-J. Rousseau ao Rei da Polônia, Duque de Lorena**. Tradução de Lourdes Santos Machado. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1978c, p. 375-391. (Coleção Os Pensadores).

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou Da educação**. Tradução de Laurent de Saes. São Paulo: Edipro, 2017a.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Os devaneios do caminhante solitário**. Tradução de Júlia da Rosa Simões. Porto Alegre: L&PM, 2017b.

SIMPSON, Matthew. **Compreender Rousseau**. Tradução de Hélio Magri Filho. Petrópolis: Vozes, 2009.

STAROBINSKI, Jean. **Jean-Jacques Rousseau: a transparência e o obstáculo; seguido de Sete ensaios sobre Rousseau**. Tradução de Maria Lúcia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

VICENTE, José João Neves Barbosa. A “Sociedade Moderna” na visão de Rousseau. In: **Prometeus filosofia**, São Cristovão-SE, v. 10, n. 24, set.-dez., p. 315-328, 2017. Disponível: <https://seer.ufs.br/index.php/prometeus/article/viewFile/5928/5796>. Acesso em: 18/11/2018.

**A HERMENÊUTICA DE PAUL RICŒUR NO ENSINO DE  
FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO**

[THE HERMENEUTICS OF PAUL RICŒUR IN TEACHING PHILOSOPHY IN  
MIDDLE SCHOOL]

**Fagner Veloso Silva**

*fagner\_rian@hotmail.com*

*Cursando o Mestrado Profissional em Filosofia na Universidade Federal de Campina Grande - UFCG. Mestre em Ciências das Religiões formado pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB. Licenciado em Filosofia pela Universidade Estadual da Paraíba – UEPB. Foi monitor-bolsista da disciplina de História de Filosofia Medieval. Atualmente está estudando o pensamento filósofo Paul Ricoeur, mas sem deixar de lado a pesquisa sobre Agostinho de Hipona. Participa no grupo de pesquisa Principium - Núcleo de Estudo e Pesquisa em Filosofia Medieval - UEPB, nos quais realiza pesquisas sobre o pensamento do filósofo Santo Agostinho. Membro do grupo de pesquisa SACRATUM - Hermenêutica filosófica e literária em diálogo com o estudo do sagrado – UFPB.*

DOI: <https://doi.org/10.25244/uf.v12i1.29>

Recebido em: 13 de maio de 2019. Aprovado em: 15/06/2019

Caicó, ano 12, n. 1, 2019, p. 149-166, ISSN 1984 - 5561  
Dossiê Introdução à Filosofia e Filosofia do Ensino de Filosofia



DOI: <https://doi.org/10.25244/tf.v12i1.29>

## A hermenêutica de Paul Ricœur no ensino de filosofia no ensino médio

SILVA, Fagner Veloso

**Resumo:** O ensino da disciplina de Filosofia constitui no exercício/atividade filosófica na sala de aula, pois através desta atividade buscar-se-á criar, inventar, reinventar e produzir novos saberes e ações que se configurem como uma experiência filosófica. A experiência do filosofar proporciona uma maior flexibilidade entre o pensar e o agir, tendo como finalidade a constituição do si do alunado. Como praticamente a aula de Filosofia no Ensino Médio consiste numa aula expositiva, a relação entre professor e o aluno, entre aquele que “explica” e aquele que “compreende” sugere a busca de algo em comum: interpretar o texto. Por certo, o primeiro e mais elementar trabalho de interpretação é captar aquilo que o autor se propôs ao escrever determinado texto. Por esta razão buscamos investigar quais são as contribuições de uma hermenêutica no Ensino Médio, tendo como finalidade a busca de uma “ferramenta” (hermenêutica) que o professor possa oferecer para seu alunado, proporcionando-lhes um meio de compreender a eles mesmos e o mundo em que estão inseridos, o papel da hermenêutica e sua contribuição para a vida dos alunos é a de auxiliá-los na compreensão da realidade que eles vivenciam, para que possam desenvolver uma melhor vivência em sociedade.

**Palavras-chave:** Apropriação. Filosofar. Hermenêutica. Mundo do Texto.

**Abstract:** The teaching of the discipline of Philosophy constitutes in the exercise/philosophical activity in the classroom, because through this activity will seek to create, invent, reinvent and produce new knowledge and actions that are configured as a philosophical experience. The experience of philosophizing provides a greater flexibility between thinking and acting, having as purpose the constitution of the student's self. As practically the Philosophy class in High School is an expositive class, the relationship between teacher and student, between the one who "explains" and the one who "understands" suggests the search for something in common: to interpret the text. Of course, the first and most elementary work of interpretation is to capture what the author proposed in writing a particular text. For this reason we seek to investigate the contributions of a hermeneutics in High School, aiming at the search for a "tool" (hermeneutics) that the teacher can offer to his / her student, providing them with a way to understand themselves and the the role of hermeneutics and their contribution to students' lives is to help them understand the reality they experience, so that they can develop a better experience in society.

**Keywords:** Appropriation. To philosophize. Hermeneutics. World of Text.

**A hermenêutica de Paul Ricœur no ensino de filosofia no ensino médio**

SILVA, Fagner Veloso

Para nós professores de filosofia que estamos com a responsabilidade de lecionar esta disciplina nas escolas da rede estadual do Rio Grande do Norte, temos que pensar e re-pensar seriamente em como desenvolver estratégia(s) que auxiliem nossos alunos a adquirirem a competência e habilidade de interpretação textual, pois, esta constitui a espinha dorsal para o aprendizado de qualquer disciplina.

Diante do contexto que vivenciamos (Escola Professora Herondina Caldas – RN) e da complexidade que envolve o ensino de Filosofia para os jovens aqui de nosso Estado, consciente de que nossa cultura não possui nem mesmo o hábito da leitura de livros, e, que, a maioria de nossos jovens mal sabem realizar uma interpretação textual. Diante da situação em que se encontra nossa educação, entendemos a urgência de oferecermos condições educativas que auxiliem o alunado a desenvolver habilidades de ler e interpretar de modo filosófico textos de diferentes estruturas e gêneros, assim como, articular conhecimentos filosóficos de diferentes conteúdos e modos discursivos nas ciências naturais e humanas, nas artes e em outras produções culturais, despertando-os para o gosto pela reflexão filosófica.

O processo de consolidação para o ingresso do alunado em sua tarefa social que segundo a Lei de diretrizes e bases – LDB (2015) é a de preparar o aluno “para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” e, isso representa também uma das preocupações filosóficas, por esta razão, a disciplina de Filosofia no Ensino Médio tem, entre outras funções, a de propor condições para uma relação interdisciplinar com os demais componentes curriculares, contribuindo desta forma para a formação e desenvolvimento do educando para a cidadania. É fato bastante notório a necessidade de se pensar em como ensinar a disciplina de Filosofia no Ensino Médio aqui no Brasil. De acordo com 46ª Conferência Internacional da Educação da UNESCO, foram realizadas reflexões e propostas para uma educação para todos. Na conferência ficou enfatizado que:

A educação básica para todos deveria “responder às necessidades educativas fundamentais que dizem respeito tanto às ferramentas essenciais de aprendizagem — leitura, escrita, expressão oral, aritmética e resolução de problemas — quanto aos conteúdos educativos fundamentais — conhecimentos, aptidões, valores e atitudes — de que o ser humano tem necessidade para sobreviver, desenvolver todas as suas faculdades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente no desenvolvimento, melhorar a qualidade de sua existência, tomar decisões bem refletidas e continuar a aprender” (UNESCO, 2003, p. 28).

Devido as diferentes realidades que encontramos nas escolas e dos alunos, para aqueles que se propõe a tarefa de ensinar filosofia no Ensino Médio, urge analisar qual a forma que será abordada os conteúdos em sala de aula, pois é de suma importância que os alunos interpretem e compreendam os conteúdos das disciplinas, no intuito de alcançarem o desenvolvimento pleno e satisfatório para sua vida pessoal, profissional e social.

Quando o aluno por si mesmo compreende, dá sentido a algo, isto possibilita uma mudança na mente, em seguida se torna uma mudança na conduta, porque o indivíduo ajusta sua forma de comportar-se ao novo sentido que foi por ele construído na mente, porque uma vez que se tem “compreendido”, isto passa a converter-se em uma nova certeza e, esta nova compreensão possibilita ao indivíduo tolerar diferentes interpretações, desde perspectivas distintas em ocasiones diversas.

DOI: <https://doi.org/10.25244/uf.v12i1.29>

## A hermenêutica de Paul Ricœur no ensino de filosofia no ensino médio

SILVA, Fagner Veloso

Como praticamente a aula de Filosofia no Ensino Médio consiste numa aula expositiva, a relação entre professor e o aluno, entre aquele que “explica” e aquele que “compreende” sugere a busca de algo em comum: interpretar o texto. Por certo, o primeiro e mais elementar trabalho de interpretação é captar aquilo que o autor se propôs ao escrever determinado texto.

Por estarmos exercendo o magistério, em contato imediato com os alunos, percebemos que muitos deles aparentam certa dificuldade em compreender/interpretar textos da disciplina de Filosofia (talvez isso provavelmente ocorra nas demais disciplinas). Para eles é como se os textos não apresentassem sentido para a realidade em que eles se encontram, classificando-os como abstratos demais para serem entendidos. Pensamos que seja oportuno disponibilizar ao alunado uma “ferramenta” (a hermenêutica) que os capacitem a pensarem de maneira própria, apropriando-se do sentido dos textos e, para isso, nada mais importante do que a confrontação com os textos filosóficos, pois estes foram respostas a perguntas intrigantes que os filósofos procuraram elucidar.

A partir do que dissemos acima, qual pode ser a contribuição de uma hermenêutica que possibilite ao professor desenvolver juntamente com seus alunos a habilidade de ler e interpretar de modo filosófico textos de diferentes estruturas e registros, assim como, articular conhecimentos filosóficos de diferentes conteúdos e modos discursivos nas ciências naturais e humanas, nas artes e em outras produções culturais, sem inculcar valores ou mesmo doutriná-los, mas despertar o gosto pela reflexão filosófica? Se uma das contribuições da Filosofia é a de fazer o estudante desenvolver a habilidade discursivo-filosófica, como poderá o nosso aluno desenvolver essa habilidade no estado atual em que se encontra sem saber realizar uma simples interpretação textual?

A hipótese de nossa pesquisa é a de que o alunado possa apropriar-se das ideias apresentadas pelo “mundo do texto”. Ela nos move do lugar comum fazendo com que saíamos do pensamento “automático”. Neste, as pessoas agem de tal forma sem se darem conta daquilo que acontece à volta delas. A Filosofia possibilita um pensar, mas um pensar, que não é o do senso comum. O pensar filosófico produz transformações na vida daqueles que o exercitam, pois quando pensamos, transformamo-nos paulatinamente.

Ao investigarmos as contribuições de uma hermenêutica no Ensino Médio, temos como finalidade a busca de uma “ferramenta” (hermenêutica) que o professor possa oferecer para seu alunado, proporcionando-lhes um meio de compreender a eles mesmos e o mundo em que estão inseridos, o papel da hermenêutica e sua contribuição para a vida dos alunos é a de auxiliá-los na compreensão da realidade que eles vivenciam, para que possam desenvolver uma melhor vivência em sociedade. Sendo assim, os alunos devem perceber que a disciplina de Filosofia constitui uma apresentação de textos que tratam da vida humana, constitui um conjunto de códigos, conceitos e regras que possibilitam a comunicação de ideias e interpretar as informações que recebem diariamente dos meios de comunicação (internet, jornais, revistas, televisão, rádio etc.).

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DA NOSSA PESQUISA

A hermenêutica entendida como teoria e prática da interpretação ocupa um lugar de destaque na educação. Por ela, os alunos podem alcançar um significado do texto, ou seja,

DOI: <https://doi.org/10.25244/uf.v12i1.29>

## A hermenêutica de Paul Ricœur no ensino de filosofia no ensino médio

SILVA, Fagner Veloso

aquilo que o autor quis transmitir, podem entender a validação de uma interpretação frente à outra, pois há algumas interpretações que refletem o significado mais autêntico de um texto e, também podem apropriar-se do mundo do texto.

Para Ricœur, a hermenêutica articula-se entre dois polos: o texto e a interpretação do texto. Estes dois polos são duas espirais de um mesmo processo. A dinâmica do trabalho interpretativo consiste em esclarecer e em acompanhar a dinâmica já efetivada no texto. Ricœur faz um entrecruzamento entre o “mundo do texto” e “mundo do leitor”, aqui estamos diante da tese central de sua hermenêutica filosófica. Conforme ele mesmo diz, “o papel da hermenêutica é acompanhar a atividade estruturante que parte do pleno da vida, investe-se no texto e, graças à leitura privada e à recepção pública, retorna à vida” (RICŒUR, 2006, p. 126-127).

Para uma hermenêutica textual, Paul Ricœur estabelece uma relação dialética entre o interior e o exterior dos textos, a qual tem como finalidade compreender de que forma a linguagem possibilita a mediação entre a humanidade e o mundo, entre os próprios seres humanos, e entre o ser humano individual e ele mesmo. Como ele mesmo diz, essa tríplice mediação de referencialidade (humano e mundo), de comunicabilidade (ser humano e ser humano) e de compreensão de si (ser humano e ele mesmo) constitui o problema mais importante de uma hermenêutica dos textos.

Ricœur procura realizar uma arbitragem entre distintas posições anteriores da tradição hermenêutica com as quais dialogou<sup>1</sup>. Além do mais, Paul Ricœur ainda estabeleceu contato com as diversas formas de estruturalismo. Sua contribuição para a hermenêutica provém da noção de distanciamento, pela a qual Ricœur estabelece algumas categorias: a efetuação da palavra como instância do discurso, a fixação da obra pela escrita, o mundo do texto projetado pela obra escrita, a compreensão de si pelo ato da leitura e o mundo do texto.

Ressaltemos que o conceito de distanciamento exerce uma função preliminar para a apropriação de textos. É certo que existe uma primeira distância entre o texto e seu autor, pois uma vez produzido, o texto possui certa autonomia em relação ao seu autor. Autonomia que possibilita uma carreira de sentido, ou seja, o texto não mais estar restrito a situação originária em que foi escrito pelo autor, podendo, então, ser retomado e ressignificado pelos mais diversos destinatários. Uma segunda distância está relacionada entre o texto e seus potenciais leitores. Esses precisam entender e respeitar que o texto possui alteridade em relação a eles.

A autonomia que o texto alcança em relação ao seu autor possibilita que ele seja reassumido por leitores posteriores que não pertencem ao mundo do autor. O mundo do texto encontra numa diversidade de destinatários (leitores) que, mediante o ato de leitura, enriquecem sua própria apreensão do real, compreensão de si a partir das projeções de sentido inclusas no texto.

O mundo do texto, segundo Paul Ricœur, diz respeito ao mundo proposto na elaboração das obras literárias. O mundo do texto constitui um mundo pelo qual os leitores podem projetar seus possíveis mais próximos. Os leitores podem habitar este mundo do texto mediante a apropriação de sentido e referência possibilitada por ele. O mundo do leitor constitui suas experiências de vida que confrontadas ao mundo do texto podem ser reconfiguradas.

---

<sup>1</sup> Gadamer, Scheleirmacher, Dilthey, Heidegger e Bultman.

DOI: <https://doi.org/10.25244/tf.v12i1.29>

## A hermenêutica de Paul Ricœur no ensino de filosofia no ensino médio

SILVA, Fagner Veloso

A noção de mundo do texto está à tese central da hermenêutica de Paul Ricœur para o que nos propomos investigar em nossa pesquisa com os estudantes do Ensino Médio na disciplina de Filosofia. A hermenêutica ricœuriana decorre da intersecção do mundo do texto e o mundo de seus leitores. Segundo Paul Ricœur:

Por mundo do texto entendo o mundo desdobrado pelo texto diante dele, por assim dizer, como o horizonte da experiência possível na qual a obra desloca seus leitores. Por mundo do leitor entendo o mundo efetivo no qual a ação real se desdobra de uma “rede de relações” para usar uma expressão de Hannah Arendt em *The human condition* (RICŒUR, 2006, p. 290).

À medida que os leitores se apropriam do texto há certa capacidade de o texto reconfigurar a experiência do leitor, ou seja, mudar a concepção que o leitor possui do mundo (cosmovisão), dos valores estéticos, éticos, religiosos. O sentido que há num texto não pode ser plenamente atualizado se não for mediante a leitura dos destinatários que dele se apropriam. Em decorrência desta situação, são destacadas as (possíveis) significações novas no horizonte indicado pelo texto.

Antes mesmo de ser obra dos leitores, a interpretação é realizada, segundo Ricœur, primeiramente pelo texto, ou seja, constitui uma interpretação no texto e pelo texto. A tarefa do(s) intérprete(s) está em desvelar o dinamismo que há no texto, para em seguida prolongá-lo “em imaginação e simpatia”. Daí que:

Interpretar/compreender uma obra é, nesse sentido, tomar o rumo de sentido proposto por ela, como já vimos. É habitar o mundo proposto por ela, com “um dos meus possíveis mais próprios”, um possível ser do leitor, que não está já dado na realidade, anterior ao encontro do leitor com a obra, mas que se revela nesse encontro, se torna realidade efetiva, ainda que ao modo de um poder ser e não um ser dado, a partir desse encontro (GENTIL, 2011, p. 185).

Para que haja uma refiguração do mundo do leitor, Paul Ricœur elabora um conceito para esta nova situação: a apropriação. Para entendermos este conceito, Ricœur apresenta sua maneira de conceber o arco hermenêutico que se inicia como uma primeira apreensão do texto, captado como um todo. Em um segundo momento há um procedimento explicativo, que consiste na produção textual. Por fim, o arco se conclui por uma nova apreensão que permite um ponto de intersecção entre o mundo do texto ao mundo do leitor. Neste caso, o leitor realiza uma apropriação daquilo que o mundo do texto lhe apresenta. De acordo com Ricœur:

O objetivo global do arco interpretativo é seguir a intenção referencial do texto (sua “flecha de sentido” em direção de sua referência) para seu mundo, para sua visão da realidade, para sua ontologia particular, através do jogo de suas estratégias narrativas, às vezes desconcertantes. Depois de ter deixado sua primeira inocência pré-crítica (sua compreensão imediata

DOI: <https://doi.org/10.25244/tf.v12i1.29>**A hermenêutica de Paul Ricœur no ensino de filosofia no ensino médio**

SILVA, Fagner Veloso

ingênua do texto), depois de ter atravessado o deserto de explicação rigorosa dos elementos textuais e da hermenêutica da suspeita, o leitor é convidado a compreender o texto em uma ingenuidade segunda, pós-crítica, a fim de desenvolver uma nova compreensão de si mesmo, capaz a de habitar o tempo e o mundo (RICŒUR, 2006, p. 54).

Este arco interpretativo possibilita ao ser humano refletir sobre sua própria existência configurando uma identidade de si mesmo, permitindo-lhe auto interpretar-se a partir de uma das experiências vividas, assim a temporalidade e a historicidade emergirão como aspectos centrais de uma identidade narrativa. O conceito de identidade narrativa, de acordo com Ricœur, constitui uma apreensão da vida na forma de uma história e determina a compreensão da boa vida, resultando em um agir eticamente. Desta forma, o arco interpretativo possibilita uma reconfiguração da identidade do sujeito da ação, tornando-o um leitor e escritor de sua própria vida.

Do exposto acima, a trajetória de sentido do mundo do texto só acaba quando encontra o mundo do leitor e reconfigura a identidade do sujeito. Essa intersecção só é possível mediante o ato de leitura que o intérprete atualiza por meio das diversas figuras de si projetadas pelo texto. Apropriar-se de um texto exige do leitor descentralizar sua subjetividade a fim de examinar o que possa receber do texto para uma compreensão de si mais ampla. O ato da leitura é fundamental para que haja esse jogo de interlocução entre o apelo do texto e a resposta do leitor, cujo mundo do texto oferece as operações de sentido e referência do texto.

O arco hermenêutico, segundo Ricœur, tem um caráter eminentemente existencial. Para ele, a interpretação se encerra quando o leitor apropria-se do mundo do texto. Essa apropriação consiste numa “desapropriação” de si mesmo que conduz o leitor à metamorfose de sua subjetividade. Como diz Ricœur:

La idea de interpretación, comprendida como apropiación, no queda por ello eliminada; sólo queda remitida al término del proceso; está em el extremo de lo que hemos llamado antes el arco hermenêutico; es el último pilar del puente, el anclaje del arco em el suelo de lo vivido. Pero toda la teoría de la hermenêutica consiste em mediatizar esta interpretación/apropiación por la serie de interpretantes que pertenecen al trabajo del sobre sí mesmo. La apropiación perde entonces su arbitrariedad, em la medida em que es la reasunción de aquello mismo que se halla obrando, que está em trabajo, es decir, que reactiva el decir del texto (RICŒUR, 2002, p. 147).<sup>2</sup>

A busca por uma hermenêutica permite-nos compreender a importância das narrações para os humanos, pois ela ressalta o valor das ações humanas como portadora de

<sup>2</sup> A ideia de interpretação, compreendida como apropriação, não permanece por isso eliminada; somente fica remetida ao término do processo; está no extremo do que temos chamado antes de arco hermenêutico; é o último pilar da ponte, o ancoradouro da superfície do vivido. Mas toda teoria da hermenêutica consiste em mediatizar esta interpretação/ mediação pela série de interpretantes que pertencem ao trabalho do texto sobre si mesmo. A apropriação perde, então, sua arbitrariedade, na medida em que reassume aquilo que se encontra obrando, que está no trabalho, isto é, em parte de sentido no texto. O dizer do hermeneuta é um re-dizer, que reativa o dizer do texto (RICŒUR, 2002, p. 147). (Todas as traduções são de nossa autoria).

DOI: <https://doi.org/10.25244/tf.v12i1.29>**A hermenêutica de Paul Ricœur no ensino de filosofia no ensino médio**

SILVA, Fagner Veloso

significados. Como indivíduo portador de significados, o sujeito tornar-se-á coautor de uma narração e interpretação que apórtem uma compreensão de determinados problemas investigados na sociedade.

A hermenêutica tem como finalidade auxiliar os alunos na compreensão e interpretação dos textos filosóficos. A singularidade do enfoque hermenêutico para os alunos no Ensino Médio busca resgatar o sentido dos textos mediante a perspectiva do leitor (aluno). Isto não implica cair num relativismo extremo (toda e qualquer interpretação está correta). De acordo com Paul Ricœur, o ato de narrar constitui uma unidade funcional entre os múltiplos modos e gêneros narrativos (romance, novela, conto, crônica, fábula, parábola, lenda). Entre relatos de ficção e relatos com pretensão de verdades, há, segundo Ricœur, algo em comum que é narratividade e temporalidade, pois tudo o que se desenvolve no tempo pode ser narrado. O caráter temporal da narratividade caracteriza a experiência humana em suas mais variadas formas de narrar. Razão pela qual a função narrativa possibilita uma abertura ao mundo mediante a compreensão. Desta forma:

A função mimética das narrativas, intimamente relacionada à sua função de mediação, tais como elucidadas por Ricœur, insere as narrativas históricas e as narrativas de ficção numa história, história à qual pertencem e de cuja constituição participam. Esse seu pertencimento e participação têm como condição de possibilidade a historicidade desse ser-aí que somos, ser-aí caracterizado pela 'abertura' ao mundo e pela compreensão, bem como por sua temporalização própria. (GENTIL, 2011, p. 190).

Segundo Ricœur, a função mimética configura a linguagem narrativa em um mundo habitável apresentado pela narrativa ficcional, possibilitando a reconfiguração dos valores, estéticos e sensoriais. A construção de uma hermenêutica narrativa possibilita aos sujeitos de um determinado contexto social (no nosso caso, são os alunos do Ensino Médio) participar, investigar, assinalar, articular e compreender a realidade em que vivem. Situados numa determinada comunidade surge o círculo hermenêutico entre o intérprete e o texto, pois o intérprete não é apenas um observador teórico, mas participa das mais diversas experiências que a vida lhe proporciona. Razão pela qual entendemos ser de fundamental importância à proposta Ricœuriana de interpretação como apropriação, pois ela permite ao sujeito reconstruir sua própria identidade

Geralmente, o que se entende por interpretação, consiste na compreensão daquilo o autor quisera dar a entender quando escreveu determinado texto. Talvez seja muito complexo captarmos a intencionalidade de outra pessoa, ainda mais quando não tivemos nenhuma experiência de convivência com ela. Por esta e outras razões a hermenêutica nos auxilia a compreender uma determinada obra sem a necessidade de haveremos convivido com o autor.

Ricœur (2000) faz uma importante distinção entre mensagem e código. Segundo ele, a mensagem é individual, o código é coletivo. A mensagem é intencional, é pensado por alguém. O código, por sua vez, é anônimo e não intencionado. Ao realizar esta distinção Ricœur procura demonstrar que o texto vai se tornando algo inteligível por meio dos signos. A ordenação destes signos começa a adquirir sentido e desta forma possibilitam o primeiro passo para interpretar o texto em sua totalidade ou mesmo em suas partes.

DOI: <https://doi.org/10.25244/tf.v12i1.29>

## A hermenêutica de Paul Ricœur no ensino de filosofia no ensino médio

SILVA, Fagner Veloso

O diálogo entre dois interlocutores facilita a comunicação devido o uso de alguns elementos contextuais. A escritura requer que façamos a utilização de signos ortográficos para expressar a falar, o diálogo e as ideias mais claramente. Os textos constituídos por diversos signos buscam refletir aquilo que não se pode expressar gestualmente ou reproduzir em um ambiente dialógico. Sendo assim, Paul Ricœur nos diz que:

A escrita não só preserva as marcas linguísticas da enunciação oral, mas também acrescenta sinais distintivos suplementares como sinais de citação, os pontos de exclamação e de interrogação, para indicar as expressões fisionômicas e gestuais, que desaparecem quando o locutor se torna um escritor. Por conseguinte, os actos ilocucionários podem de muitos modos, comunicar-se ao ponto de a sua 'gramática' fornecer o evento com uma estrutura pública. (RICŒUR, 1976, p. 29).

O problema da hermenêutica, segundo Ricœur, está vinculado diretamente ao problema de interpretação. Para ele há duas vias deste problema: a primeira está relacionada ao campo de aplicação dos textos. Estes possuem autonomia em relação às intenções do seu autor, assim como, da situação da obra e possibilita um amplo público de leitores. A segunda via é a de que o texto não possui um caráter dialógico como acontece no discurso oral. Por esta razão, o texto necessita, ele pede para ser interpretado. A centralidade do texto é de suma importância para a concepção hermenêutica de Ricœur, pois esta dar um passo de uma hermenêutica como interpretação dos símbolos para uma hermenêutica como interpretação dos textos.

A referência do texto implica dizer que sua significação não esteja por trás do texto senão diante dele. Aponta para um mundo possível, a maneiras possíveis de se orientar nesses mundos. Sendo assim, o trabalho interpretativo consiste em apropriar-se das proposições de mundo possibilitadas pelas referências não ostensivas do texto. À interpretação textual o papel da subjetividade não pode ser descrito como uma projeção, mas, sim, de um compreender-se ante a obra. É deixar-se ser conduzido pela obra e pelo mundo que esta propõe para que ampliem o horizonte de compreensão que temos de nós mesmos. De acordo com a proposta ricœuriana, a interpretação consiste no processo pelo qual o descobrimento de novos modos de ser possibilita ao sujeito uma nova capacidade de conhecer-se a si mesmo, ou seja, a hermenêutica narrativa auxilia na constituição e compreensão de si do sujeito.

Longe de dizer que um sujeito domina já sua forma de ser no mundo e a projeta como o *a priori* de sua leitura, diríamos que a interpretação é o processo pelo qual o descobrimento de novos modos de ser dá ao sujeito uma nova capacidade de conhecer-se a si mesmo. Se há em algum ponto projeto e projeção, é a referência da obra que é o projeto de mundo. O leitor é em consequência engrandecido em sua capacidade de projetar-se a si mesmo recebendo do texto um novo modo de ser (RICŒUR, 2008, p. 38).

Admitido que tanto o sentido literal e o sentido metafórico sejam distintos, não obstante, eles podem articular-se em uma interpretação. Interpretação esta que possibilita uma segunda categoria que consiste em uma denotação metafórica. Para Paul Ricœur, a obra poética é como um todo e projeta um mundo. A peculiaridade do texto em sua autonomia está em ele criar um mundo. Os textos nos falam do mundo e de suas contingências. O mundo, projetado pelos textos, não estão limitados a uma referência ostensiva. O texto

**A hermenêutica de Paul Ricœur no ensino de filosofia no ensino médio**

SILVA, Fagner Veloso

rompe com essa referência imediata, ele abre uma janela ao mundo ao possibilitar novos mundos.

O poder de redescrição metafórica da realidade ao deixar em suspenso a referência imediata para o surgimento de uma segunda referência indireta está lado a lado com função mimética do relato. A função de transfiguração da realidade, que exerce a função poética, aponta para três direções: a primeira, tanto a função poética quanto a função retórica se distinguem plenamente quando há uma união e redescrição. A segunda, a metáfora quando está a serviço da função poética tem como estratégia de discurso despojar a linguagem de sua função de descrição direta para conduzir ao nível mítico.

**A METÁFORA VIVA: ELEMENTO POÉTICO PARA RE-DESCREVER A REALIDADE**

A metáfora viva na dinâmica do discurso possibilita a interpretação, já que as proposições de mundo abertas pelas referências não ostensivas do texto, uma dialética entre compreensão do texto e compreensão de si mesmo. Desta forma, a metáfora consiste em um processo retórico que proporciona ao discurso o poder de reconfigurar a realidade. Trata-se de um problema de inovação semântica que está na hermenêutica e na poética que nos conduzem ao mundo do texto. O processo de interpretação está intrínseco ao processo metafórico e, como processo, vincula à palavra a totalidade do conjunto de sentenças em que está localizada. A metáfora toma uma grande dimensão na linguagem. Por fazer parte da linguagem, a metáfora nos convida a fazer hermenêutica. Assim falou Paul Ricœur:

Recordemos la insistencia de Aristóteles en identificar la poíesis con el entramado o disposición de la trama de la fábula. En este caso, la labor de innovación se lleva a cabo en el interior de la unidad discursiva que constituye la trama. Y, aunque la poíesis haya sido definida como mimesis de la acción, Aristóteles no hace posteriormente ningún uso de la noción de mimesis, como si bastara con separar el espacio imaginario de la fábula del espacio real de la acción humana. No es una acción real lo que estáis viendo, sugiere el poeta, sino sólo un simulacro de acción. Este uso disyuntivo, más que referencial, de la mimesis resulta tan característico de la poética que éste es el sentido que ha prevalecido en la poética contemporánea, la cual ha conservado el aspecto estructural del mythos y ha dejado que desapareciera el aspecto referencial de la ficción. Éste es el desafío que la hermenéutica retoma frente a la poética estructural. Yo diría que la función de la interpretación no es sólo hacer que un texto signifique otra cosa, ni siquiera que signifique todo lo que pueda ni que signifique siempre algo más -por retomar las expresiones anteriores-, sino desplegar lo que voy a llamar el mundo del texto (RICŒUR, 1997, p. 87)<sup>3</sup>

<sup>3</sup> Recordemos da insistência de Aristóteles na identificação da poíesis com a estrutura ou disposição do enredo da fábula. Neste caso, o trabalho de inovação leva a cabo no interior da unidade discursiva que constitui a trama. E, embora o poíesis foi definido como mimesis de ação, Aristóteles não faz uso da noção de mimesis, como se fosse o suficiente para separar o espaço imaginário da fábula do espaço real da ação humana. Não é uma ação real o que estais vendo, sugere o poeta, mas apenas um simulacro de ação. Esse uso disjuntivo, mais que referencial, da mimesis resulta tão característico da poética que este é o sentido que prevaleceu na poética

**A hermenêutica de Paul Ricœur no ensino de filosofia no ensino médio**

SILVA, Fagner Veloso

Os textos metafóricos tendem a possibilitar uma redescritção que induzem a um dinamismo com finalidades a valores morais, estéticos, religiosos etc. dinamismo a revelar um “ser como” do homem, do mundo e das coisas. A enunciação metafórica constitui em uma visão dinâmica da realidade.

As considerações sobre a metáfora viva nos mostraram a sua relevância ao possibilitar novos mundos por suas referências não ostensivas, assim como, motivar a imaginação para outras possibilidades de ser e estimular a mente para uma visão crítica do mundo. Este impulso para uma visão crítica do mundo não advém apenas da hermenêutica da metáfora, mas, principalmente, da hermenêutica do texto.

A relação entre metáfora e texto se sustenta à medida que a compreensão da metáfora (a partir de uma perspectiva da explicação, a qual se refere ao sentido, ou seja, ao plano imanente ao discurso) auxilia-nos na compreensão de textos mais longos. A compreensão de uma obra em sua totalidade fornece a chave para uma metáfora, e, isto, desde uma perspectiva da interpretação, que promove outro aspecto da significação que é a referência. A partir da relação metáfora e texto, ela constitui uma direção intencional para um mundo e para um si mesmo. A metáfora estabelece uma conotação potencial, ela transforma uma propriedade atual ou atribuída em sentido. Assim diz Ricœur em sua obra *Hermenêutica e ação*:

Las metáforas al requerir un contexto (lingüístico, cultural, semántico) se convierten en actos. De un modo especial en las metáforas que cargan la innovación de una significación emergente: la metáfora viva que es acontecimiento y sentido al ser considerada como nueva creación lingüística. Por otro lado la metáfora se dice de un ‘sujeto principal’, de tal manera que la identificación singular y la predicación general se hacen presentes como acción contextual en cuanto que la metáfora es ‘modificadora’ del dicho sujeto operando como una atribución de éste. (RICŒUR, 2008, p. 38)<sup>4</sup>.

A metáfora nova consiste em uma criação momentânea da linguagem, ela é uma inovação semântica que não possui estatuto, pois é possível falar de inovação semântica como uma significação suscetível de ser identificada e reidentificada unicamente levando em consideração o ponto de vista do autor ou do leitor e tratar a novidade emergente como contrapartida da parte do autor, de uma construção da parte do leitor.

As palavras adquirem sentido mediante a interseção entre vários campos semânticos, mas a “torção metafórica” por sua vez é acontecimento e uma significação. Para Ricœur, isto

---

contemporânea, a qual tem conservado o aspecto estrutural dos *mythos* e permitiu que desaparecesse o aspecto referencial da ficção. Este é o desafio que a hermenêutica retoma frente a poética estrutural. Eu diria que a função de interpretação não é apenas fazer um texto significar outra coisa, nem mesmo que isso signifique tudo o que pode ou que sempre significa algo mais - ao retomar as expressões anteriores -, mas para apresentar o que eu vou chamar de mundo do texto. (RICOEUR, 1997, p. 87).

<sup>4</sup> As metáforas ao requerer de um contexto (lingüístico, cultural, semântico) torna-se em atos. De um modo especial nas metáforas que carregam a inovação de uma significação emergente: a metáfora viva que é acontecimento e sentido ao ser considerada como nova criação lingüística. Por outro lado a metáfora se diz de um “sujeito principal”, de tal maneira que a identificação singular e a predicção geral se fazem presentes como ação contextual quanto que a metáfora é “modificador” do dito sujeito operando como uma atribuição deste. (RICOEUR, 2008, p. 38).

**A hermenêutica de Paul Ricœur no ensino de filosofia no ensino médio**

SILVA, Fagner Veloso

constitui uma categoria fundamental que faz da metáfora um paradigma para explicação da obra literária. Desta forma, isso torna possível construir a significação de um texto de maneira semelhante àquela pela qual produzimos sentido com todos os termos de um enunciado metafórico.

Tomando como modelo de interpretação dos textos para a metáfora, Ricœur retorna a Poética de Aristóteles. Para o estagirita, a tragédia constitui um todo, como uma obra literária. Sendo assim, tanto a tragédia quanto o poema, ambos tem sentido (*mythos*) e referência (*mimesis*). Este conceito aristotélico de *mimesis* abrange todos os paradoxos da referência. A junção de *mimesis* e da *poiesis* possibilita aquilo que se chama de mundo referencial da obra. A *mimesis* é um nome grego ao qual Ricœur chama de referência não ostensiva da obra literária, ou seja, para abertura-descobrimento. Desta forma, Ricœur concorda com Aristóteles ao dizer que:

El poder de la metáfora resulta de su conexión, en el interior de la obra poética, primeramente, con los otros procedimientos de la lexis; en segundo lugar, con la ‘fable’, que es la esencia de la obra, en su sentido immanente; en tercer lugar, con la intencionalidad de la obra tomada como un todo, es decir, con su intención de representar las acciones humanas más elevadas de lo que ellas lo son en realidad: esto es *mimesis*. En este sentido, el poder de la metáfora procede del poder del poema en tanto que totalidad. (RICŒUR, 2008, p. 55).<sup>5</sup>

A metáfora contribui como suporte para a linguagem poética com a finalidade de redescrever a realidade, ou seja, a verdade metafórica contida nesta redescritção tem algo novo a dizer acerca do mundo. A metáfora constitui o trampolim que força ao pensamento conceitual a pensar mais.

A teoria ricœuriana de hermenêutica no que diz respeito ao trabalho de interpretação estimula, promove e provoca uma imaginação crítica por suas propostas de mundo abertas com suas referências não ostensivas. Tanto a hermenêutica do símbolo, da metáfora quanto a do texto possibilita-nos imaginar, pensar e articular várias propostas de mundo. Os textos de ficção e poéticos possibilitam o dizer algo sobre o mundo, assim como, redescrever-lo. Ao suspender a referência ostensiva e descritiva do mundo, a metáfora libera um poder de referência que não podiam ser descritos diretamente. A hermenêutica de Ricœur possui um caráter provocativo, subversivo e criativo de novas possibilidades para o nosso ser no mundo.

Ricœur assume que a metáfora não constitui um mero substituto para substituição de palavras. Por isso há a necessidade de um enunciado completo para analisar o impacto sobre a palavra na produção de sentido. Segundo o filósofo francês, “antes da semântica da palavra é necessário uma semântica da frase”, razão pela qual a metáfora ganha sentido.

A tensão que ocorre no enunciado decorre de duas ou mais interpretações de um mesmo enunciado e não dos termos que o compõe. O conflito das interpretações é o que

---

<sup>5</sup> O poder da metáfora resulta da conexão, no interior da obra poética, primeiramente, com outros procedimentos da lexis; em segundo lugar, com a “fable” que é a essência da obra, em seu sentido imanente; em terceiro lugar com a intencionalidade da obra tomada como um todo, isto é, com sua intenção de representar as ações humanas mais elevadas do que elas o são na realidade: isto é a *mimesis*. Neste sentido, o poder da metáfora procede do poder do poema em sua totalidade. (RICOEUR, 2008, p. 55).

**A hermenêutica de Paul Ricœur no ensino de filosofia no ensino médio**

SILVA, Fagner Veloso

possibilita o aparecimento da metáfora. Interpretar um enunciado metafórico mostra que a metáfora não existe por si mesma, mas decorre de uma interpretação que desconstrói o sentido literal. Ricœur é taxativo quando assim se pronuncia:

De este modo, la metáfora no existe en si mesma, sino en una interpretación. La interpretación metafórica consiste en transformar una contradicción significante. Esta transformación es la que impone a la palabra una suerte de ‘torson’: estamos constreñidos a dar una nueva significación a la palabra, una extensión de sentido, gracias a la cual podemos ‘crear sentido’ allí donde la interpretación literal es propiamente insensata. Así, la metáfora aparece como la réplica a una certa inconsistencia del enunciado interpretado literalmente. (RICŒUR, 2008, p. 25).<sup>6</sup>

A metáfora surge como algo que não existia, sua tarefa consiste em aproximar aquilo que se encontra distante: em uma relação de sentido. A metáfora, segundo Ricœur, constitui numa inovação semântica, ou seja, é a apresentação de predicados inusitados. Por isso, talvez não haja nos dicionários metáforas vivas. As metáforas são intraduzíveis pela simples razão de criar sentido. Ela não constitui apenas num ornamento do discurso, mas traz uma informação nova, diz algo novo sobre a realidade. Quando o poeta nos diz que “o tempo é um mendigo” nos está ensinando “a ver como se...”, a “ver” o tempo “como” um mendigo. Aristóteles afirmava algo semelhante quando dizia que “fazer boas metáforas é perceber a semelhança”.

Qual a finalidade das metáforas? Talvez seu uso esteja na tensão causada pela linguagem a suscitar uma nova informação sobre a realidade. A linguagem poética não nos diz o que as coisas são, mas “como deveriam ser”. Ricœur faz uma comparação em que relaciona duas proposições opostas relativamente à passagem da metáfora ao símbolo:

Diríamos para concluir, que necesitamos asumir dos proposiciones opuestas concernientes a la relación entre metáfora y símbolo. Por una parte, hay más en la que en el símbolo. Por otra parte, hay más em el símbolo que en la metáfora. Hay más en la metáfora que en el sentido em que ella lleva al lenguaje la semántica implícita del símbolo. Lo que en el símbolo queda confuso – asimilación entre las cosas, asimilación entre nosotros y las cosas, correspondencia sin fin entre elementos – viene a aclarar-se en la ‘tensión’ del enunciado metafórico. (RICŒUR, 2008, p. 38).<sup>7</sup>

<sup>6</sup> Deste modo, a metáfora não existe em si mesma, senão em uma interpretação. A interpretação metafórica pressupõe um interpretação literal que se destrói. A interpretação metafórica consiste em transformar uma contradição, que se destrói a si mesma, em uma contradição significante. Esta transformação é a que impõe a palavra uma certa “torção: estamos constrengidos a dar uma nova significação a palavra, uma extensão de sentido, graças a qual podemos “criar sentido” ali onde a interpretação literal é propiamente insensata. Assim, a metáfora aparece como uma réplica a uma certa inconsistência do enunciado interpretado literalmente. (RICŒUR, 2008, p. 25).

<sup>7</sup>Diríamos, para concluir, que necesitamos asumir duas proposições opostas concernientes a relação entre metáfora e símbolo. Por uma parte, há mais na metáfora que no símbolo. Por outra parte, há mais no símbolo que na metáfora. Há mais na metáfora que no símbolo em que ela leva à linguagem semântica implícita o símbolo. O que no símbolo fica confuso – assimilação entre as coisas, assimilação entre nós e as coisas,

DOI: <https://doi.org/10.25244/uf.v12i1.29>**A hermenêutica de Paul Ricœur no ensino de filosofia no ensino médio**

SILVA, Fagner Veloso

De acordo com Ricœur há mais no símbolo do que na metáfora, pois a metáfora é só o procedimento linguístico, ou seja, é predicação estranha, na qual vem depositar-se a potência simbólica. O símbolo se funde na experiência humana, por sua vez, a metáfora constitui a superfície da linguística que deve sua bidimensionalidade ao poder de religar o semântico ao pré-semântico na profundidade da experiência humana.

Paul Ricœur realiza uma reflexão acerca da progressão que vai da palavra à frase e desta ao discurso. Neste a metáfora tem um lugar fundamental. Para o referido filósofo, o metafórico cumpre um papel importante para a hermenêutica, pois se trata de um modo discursivo que descreve outras partes do real. Dito de outra forma, o ser se faz presente interpretando-se. Desta forma, podemos entender que a metáfora constitui “o fio condutor transcendental” que nos guia para o “problema central da hermenêutica”, pois a metáfora viva possibilita, então, um novo mundo de sentido em diversos planos.

A metáfora vai mais além do que a palavra. Aristóteles chegou a definir a metáfora como uma retórica e uma poética. Esta tem como finalidade a paixão e a compaixão. O (texto) poético não busca nada provar, sua verdade está no *mythos* trágico. Por sua vez, a retórica (texto retórico) procura expressar o verossímil. Em ambas encontramos o conceito de metáfora. E, o que chama atenção é o fato de as duas possuírem características e finalidades diferentes. Nelas há uma mesma estrutura para a metáfora, no entanto, com duas funções diferentes: uma retórica e outra poética.

A definição aristotélica que aparece em ambas tem o seguinte significado sob a epígrafe de *lexis*: a metáfora consiste em transferir o nome de uma coisa para designar outra, transposição do gênero para a espécie, ou da espécie para o gênero, ou de uma espécie para outra, por analogia. Que relação há entre a *lexis* e a poética, questiona Ricœur ao realizar uma análise do termo aristotélico. A conclusão a que chega Paul Ricœur é que a metáfora afeta apenas o nome e, não ao discurso. A função da metáfora seria apenas a de realizar um deslocamento “desde...para”.

Para Ricœur, a função retórica e a função poética não coincidem, pois estar evidente que na retórica a função da metáfora consiste em persuadir: o tom, a conveniência, a escolhas das palavras tem como finalidade persuadir ao ouvinte. Já na poética, a função da metáfora está na elaboração da trama (*mythos*) que intenta imitar a ação humana. Sendo assim, a função da metáfora na poética está em realizar a função mimética.

Nossa reflexão a respeito teve como finalidade apresentamos como a hermenêutica está presente em nosso dia a dia, fizemos uma sucintan discussão da contribuição da metáfora viva para a interpretação. Destacamos a importância que a hermenêutica possibilita para a vida do alunado. Apresentamos também de maneira introdutória a perspectiva hermenêutica do filósofo Paul Ricœur.

---

correspondência sem fim entre os elementos – vem aclarar-se na “tensão” do enunciado metafórico (RICOUER, 2008, p. 38).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação do século XXI tem como meta propor soluções para os desafios relativos à participação na sociedade da informação e as oportunidades oferecidas pelas novas tecnologias da informação e da comunicação. O tipo de educação que se espera não pode ficar restrito a um ensino memorístico, repetitivo, sem nenhuma reflexão para a vida do alunado, pois necessitamos de alunos capazes para pensar e enfrentar os mais diversos problemas que há na sociedade em que residem. Por esta razão, um dos desafios da sociedade da informação está em proporcionar ferramentas para processar a grande quantidade de informação que se obtém através dos meios de comunicação.

À educação urge a necessidade de que os alunos estejam aptos para compreensão, interpretação e, conseqüentemente, a comunicação. A tradição hermenêutica sempre esteve em busca de possibilitar a clareza, o entendimento das formas simbólicas expressas pelo ser humano em suas mais variadas manifestações.

Em qualquer experiência educativa, a compreensão, a interpretação e a comunicação estão fundamentadas sobre: a intelecção, explicação e aplicação, pois à medida que o ser humano aprende algo, ele capta o significado possibilitando agir, ou não, de acordo com o conteúdo adquirido. Desta forma, as coisas adquirem sentido quando se lhe tornam próprias, ou seja, quando eles mesmos interpretam, compreendem e processam as informações que lhe são repassadas. Sendo assim, o indivíduo encontra-se em condições de aplicá-las em seu dia a dia.

Na educação do Ensino Médio percebemos como a prática pedagógica encontra-se estruturada sobre o processo hermenêutico. Estando situada no contexto da tradição e linguagem, tem como finalidade a aprendizagem, o conhecimento próprio, as transformações das tradições, dos indivíduos e da sociedade. Situados num determinado contexto, numa certa tradição, podemos transcendê-los mediante a produção de uma autêntica aprendizagem, pois aprender não significa ficar restrito à tradição, tampouco ficar delimitado a um determinado contexto cultural. Aprender não é meramente reproduzir a tradição, mas apropriar-se dela para reformular a nossa compreensão e incorporar tudo que se conhece, em busca do que ainda não se sabe.

Nas aulas de Filosofia no Ensino Médio, o processo hermenêutico intenta possibilitar aos discentes a capacidade de compreensão, interpretação e comunicação, com vista a compartilhar saberes, proporcionar significados a estes mesmo saberes e, dialogar acerca dos mistérios que envolvem a vida.

A hermenêutica como “ferramenta” fundamental para construção do conhecimento, potencializa o objetivo de compreender conceitos e interpretações sobre os processos formativos de indivíduos (discentes do Ensino Médio) que os habilitem como pensadores e interlocutores competentes. Como um aporte pedagógico, ela pode contribuir de maneira significativa com recursos necessários para o exercício de um sã questionamento frente aos prejuízos, pré-conceitos (preconceitos), ou seja, a hermenêutica narrativa como aporte pedagógico proporcionará o desenvolvimento de um pensar filosófico à medida em que os alunos se apropriam dos conceitos filosóficos mediante a leitura textual.

Uma educação pautada sobre uma hermenêutica proporciona uma melhor comunicação para a vida em sociedade, pois a hermenêutica não pretende ter uma postura absolutista, mas busca um princípio que mantenha aberto o diálogo. Por ela o educar-se

DOI: <https://doi.org/10.25244/tf.v12i1.29>

## A hermenêutica de Paul Ricœur no ensino de filosofia no ensino médio

SILVA, Fagner Veloso

consiste num escutar o outro, numa colaboração de compreensão, de transformação e, conseqüentemente, de uma busca pelo sentido e respostas aos anseios mais profundos do ser humano que são: o sentido da existência, sexualidade, amor, felicidade, a experiência com o sagrado/transcendente, pós-morte, etc.

Mais do que em qualquer outra época necessitamos de um labor constante de reflexividade e de hermenêutica, com um maior acesso a uma infinidade de informações disponíveis na rede mundial de computadores, nos centros educativos, em casa, na rua, no trabalho, etc. Isso requer dos homens uma competência para lidar com este montante de informações. Daí percebermos o lugar central da hermenêutica no cotidiano das pessoas, pois ela se mostra com um papel específico em desenvolver um método de indagação e pesquisa qualitativa para produzir compreensão dos fatos. E aqui nos lembramos do Nietzsche quando dizia que “não há fatos, mas interpretações”. Desta afirmativa nietzschiana podemos inferir que são as nossas necessidades (nossos impulsos) que interpretam o mundo. Desta forma, interpretar constitui o acontecimento do significado, a tarefa humana de sempre recriar o sentido de tudo o que é.

De maneira muito sucinta, a hermenêutica consiste na capacidade para interpretar textos, compreendê-los, contextualizá-los, entender o seu autor, seu conteúdo e intenção. O que se busca na interpretação é o sentido, daí sermos constantemente interpelados pela hermenêutica de que a educação é um pensar e re-pensar, um ler e re-ler, ou seja, ela constitui uma constante re-interpretação.

Um dos objetivos da hermenêutica está em possibilitar clareza e significado sobre o objeto estudado. Em nosso caso, o objeto são os textos de Filosofia que são abordados em sala de aula. Intentamos auxiliar os alunos a serem capazes de elucidar e expressar significado(s) do texto. Por meio da interpretação textual adquire-se compreensão das coisas, dos diferentes modos de estar no mundo, pode-se dizer que o texto tem uma função mediadora entre o homem e o mundo.

O procedimento metodológico hermenêutico constitui uma importante “ferramenta” que permita aos alunos alcançar uma educação na busca de sentido, clareza e significado de um texto. A compreensão textual implica a capacidade de interpretar a mensagem levando em consideração os detalhes de sua produção. O texto possibilita um contexto em que há um mundo do texto e do leitor, encontro este que faz surgir à interpretação, razão pela qual isto nos levar a considerar que possam existir tantas interpretações tanto quanto existam leitores.

O processo de interpretação constitui uma “refiguração” desse mundo do leitor. Mediante a fusão do seu horizonte com o horizonte do mundo do texto é estabelecido um trabalho metódico e reflexivo que o leitor realiza para compreender o que a obra quer dizer, ou seja, o leitor desvela o mundo e a experiência que no texto são narrados.

Os leitores adquirem uma dimensão muito importante acerca do significado e sentido de um texto, pois não é possível que mediante sua subjetividade, com seus prejuízos, linguagem e contexto histórico fiquem à margem daquilo que interpreta. Neste ponto chegamos àquilo que entendemos ser relevante para nossos alunos no Ensino Médio que é um método hermenêutico que promova ao alunado a capacidade de interpretar textos de forma a compreender, apropriar-se e dá sentido aquilo que ler. Este método consiste em acompanhar o trabalho efetivado no texto, ou seja, a atividade estruturante que há no texto, mas que graças à leitura o texto ganha vida.

DOI: <https://doi.org/10.25244/tf.v12i1.29>

## A hermenêutica de Paul Ricoeur no ensino de filosofia no ensino médio

SILVA, Fagner Veloso

### REFERÊNCIAS

- GENTIL, Hélio Salles. Historicidade e compreensão das narrativas de ficção a partir da hermenêutica de Paul Ricoeur. *In*. PAULA, Adna Candido de; SPERBER, Frankl(Organizadoras). **Teoria literária e hermenêutica Ricoeuriana: um diálogo possível**. Dourados, MS: UFGD, 2011, p. 177-193.
- GRODIN, Jean. **Qué es la hermenéutica?** Tradução de Antoni Martinez Riu. Barcelona: Editora Herder, 2008.
- KAMESAR, Adam. Biblical Interpretation in Philo. *In*. KAMESAR, Adam. (org.). **The Cambridge Companion to Philo**. Cambridge: Editora University Press, 2009, p. 65-91.
- ORÍGENES. **Tratado sobre os princípios**. São Paulo: Paulus, 2012.
- RICŒUR, Paul. **O si-mesmo como outro**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2014.
- RICŒUR, Paul. **O conflito das interpretações: ensaios de hermenêutica**. Rio de Janeiro: Imago, 1978.
- RICŒUR, Paul. **El discurso de la acción**. 2ª ed. Madrid: Cátedra, 1988.
- RICŒUR, Paul. **Teoria da interpretação: o discurso e o excesso de significação**. Lisboa: Edições 70, 2000.
- RICŒUR, Paul. **Del texto a la acción: ensayos de hermenêutica II**. Editora: Fondo de Cultura Económica. México, 2002.
- RICŒUR, Paul. **Hermeneutica e acción: de la hermenêutica del texto la hermenêutica de la acción**. Buenos Aires: Editora Prometeo, 2008.
- RICŒUR, Paul. **Historia y narratividad**. Barcelona: Editora Paidós, 1999.
- RICOEUR, Paul. The Text as Dynamic Identity. *In*: VALDÉS, Mario J.; MILLER, Owen J. (eds.). **Identity of the Literary Text**. Toronto: University of Toronto Press, 1985. 175-186.
- RICŒUR, Paul. **A hermenêutica bíblica**. São Paulo: Editora Loyola, 2006.
- RICŒUR, Paul. **Retórica, poética y hermenêutica**. Madrid: Universidade autònoma de Madrid, 1997.
- SCHLEIERMACHER, Friedrich D.E. **Hermenêutica: arte e técnica da interpretação**. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.
- UNESCO. **Aprender a viver juntos: nós falhamos?** Brasília: UNESCO, IBE, 2003.  
Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001313/131359por.pdf> Acesso: 22/04/2018

DOI: <https://doi.org/10.25244/tf.v12i1.29>

**A hermenêutica de Paul Ricœur no ensino de filosofia no ensino médio**  
SILVA, Fagner Veloso

THIOLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Editora Cortez, 1986.

## CONTEXTUALIZAÇÃO DE TEMAS FILOSÓFICOS NO DOCUMENTÁRIO *TARJA BRANCA – A REVOLUÇÃO QUE FALTAVA*: UM APORTE DO PRAGMATISMO DE RICHARD RORTY PARA O ENSINO DE FILOSOFIA

[CONTEXTUALIZATION OF PHILOSOPHICAL ISSUES IN THE DOCUMENTARY *TARJA BRANCA – A REVOLUÇÃO QUE FALTAVA*: A CONTRIBUTION OF RICHARD RORTY'S PRAGMATISM TO THE TEACHING OF PHILOSOPHY]

**Heraldo Aparecido Silva**

[heraldokj@yahoo.com.br](mailto:heraldokj@yahoo.com.br)

*Doutor em Filosofia pela Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR. Professor Associado na Universidade Federal do Piauí – UFPI, vinculado ao Departamento de Fundamentos da Educação – DEFE/CCE. Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em Filosofia – PPGFIL/CCHL. Coordenador do Núcleo de Estudos em Filosofia da Educação e Pragmatismo – NEFEP/UFPI. Tem experiência nas áreas de Filosofia e Educação, com ênfase em Filosofia da Educação, Filosofia Prática, História da Filosofia e Filosofia e Ensino. Atua principalmente nos seguintes temas: filosofia da educação; pragmatismo e neopragmatismo; epistemologia, ética e pedagogia; ética e educação; filosofia e literatura; ensino de filosofia; histórias em quadrinhos e cultura pop; desenhos animados; documentários, seriados e filmes*

**Maristane Maria dos Anjos**

[maristanemanjo@hotmail.com](mailto:maristanemanjo@hotmail.com)

*Possui graduação em Filosofia pela Universidade Federal do Piauí (1996) e graduação em Letras Inglês pela Universidade Estadual do Piauí (2009). Especialização em Docência do Ensino Superior pela Universidade Cândido Mendes-RJ (2011). Mestrado em Filosofia pelo Mestrado Profissional em Filosofia da Universidade Federal do Piauí (2019).*

DOI: <https://doi.org/10.25244/tf.v12i1.30>

Recebido em: 01 de abril de 2019. Aprovado em: 15/06/2019

Caicó, ano 12, n. 1, 2019, p. 167-179, ISSN 1984 - 5561  
Dossiê Introdução à Filosofia e Filosofia do Ensino de Filosofia



DOI: <https://doi.org/10.25244/tf.v12i1.30>

**Contextualização de temas filosóficos no documentário *Tarja branca – a revolução que faltava*: um aporte do pragmatismo de Richard Rorty para o ensino de filosofia**

ANJOS, M. M.; SILVA, H. A.

**Resumo:** O presente artigo se fundamenta na abordagem pragmatista do filósofo norte-americano Richard Rorty sobre o uso da narrativa do gênero documentário. Pois trata da análise e apresentação de possibilidades de ensino contextualizado de temas de Filosofia a partir do documentário *Tarja Branca - A Revolução Que Faltava*. Deste modo, iniciamos com a ênfase no uso de documentários como ferramenta de sensibilização e, portanto, contextualização do ensino. Em seguida, elencamos argumentos e discussões acerca do modo de vida estandardizado da sociedade capitalista contemporânea à luz do documentário e dos respectivos temas de Filosofia: Sociedade Disciplinar, Sociedade de Controle, Liberdade versus Determinismo. Cada tema filosófico apresenta uma articulação com o documentário, textos e atividade sugeridas.

**Palavras-chave:** Ensino de Filosofia. Pragmatismo. Documentário.

**Abstract:** The present article is based on a pragmatic approach of the American philosopher Richard Rorty about the use of narrative of the documentary genre. For it, deals with the analysis and presentation of contextualized teaching possibilities of Philosophy themes from *Tarja Branca* documentary. In this way, we started by emphasizing the use of documentaries as an awareness tool and, therefore, a contextualization of teaching. Next, we list arguments and discussions about the standardized way of life of contemporary capitalist society at the light of the documentary and the respective Philosophy themes: Disciplinary Society, Control Society, Liberty *versus* Determinism. Each philosophical theme presents an articulation with the documentary, texts and suggested activity.

**Keywords:** Philosophy Teaching. Pragmatism. Documentary.

**Contextualização de temas filosóficos no documentário *Tarja branca – a revolução que faltava*: um aporte do pragmatismo de Richard Rorty para o ensino de filosofia**

ANJOS, M. M.; SILVA, H. A.

**INTRODUÇÃO**

A necessidade de contextualização do ensino de filosofia de que se ocupa este trabalho, considera de extrema relevância o ideal pragmatista defendido por Richard Rorty. Este ideal compreende uma filosofia da ação e não da contemplação, entretanto, esta filosofia ativa destaca o uso de gêneros, narrativas como uma linguagem mais enriquecedora a ser apreendida, pois, afeta significativamente a sensibilidade do sujeito, mais do que simplesmente um debate, discussão ou exposição teórica. Na acepção de Rorty (2007), a teoria, não envolve, não impacta, portanto, não sensibiliza tanto o indivíduo quanto os gêneros. Assim, as narrativas etnográficas, de reportagens jornalísticas, de história em quadrinhos, o romance, bem como o documentário dramatizado são excelentes veículos que produzem comunicação e compreensão mais efetivas do que o tratado ou o sermão, pois, não reagimos da mesma forma a estes vocabulários.

Evidentemente, o neopragmatismo de Rorty está voltado para o papel da linguagem, os usos da linguagem, ou seja, a seleção de vocabulários adequados para alcançar os propósitos objetivados. Logo, Rorty (1979), esclarece que sua concepção de filosofia não tem nada a ver com a busca de certezas ou verdades. Ele propõe o abandono do paradigma epistemológico em favor do paradigma educacional, que deve ser compreendido como uma atitude filosófica conversacional. Em seu projeto pragmático de educação está presente a ideia de solidariedade humana, que se manifesta quando somos capazes de nos sensibilizar, de nos redescrever, isto é, perceber que a dor e humilhação que padecem outros seres humanos poderia ser em nós mesmos ou alguém de quem gostamos. Então, ser capaz de ver o sofrimento de pessoas diferentes de nós e as enxergarmos não como eles (as), mas como um de nós, se constitui a redescritção que é experienciada através da imaginação. Deste modo, Rorty (2007), assegura que a solidariedade humana não é descoberta pela reflexão, mas criada.

Neste sentido, a escolha da narrativa do gênero documentário como instrumento capaz de produzir, de promover um ensino contextualizado de temas da disciplina de filosofia é um dos principais propósitos referidos neste artigo, contudo, este propósito não pode estar desvinculado do pleno significado da filosofia pragmática de Richard Rorty, pelo contrário, nossa proposta é também dar ênfase ao seu pensamento inovador sobre o papel da filosofia. O autor destaca a importância de uma filosofia social, uma filosofia prática que auxilie na construção de um mundo melhor, de uma sociedade edificante e, não somente, de uma filosofia que busca a construção de conceitos. Mas, o filósofo prioriza uma filosofia da conversação, que venha provocar a transformação de realidades sociais cruéis, que mantém vidas humanas submetidas a condições econômicas, morais, sociais degradantes. De acordo com Rorty (1991), o pragmatismo deve representar uma filosofia da esperança e da solidariedade e não do desespero.

O uso do gênero documentário proporciona de um lado, um ensino de filosofia mais atraente, mais significativo e contextualizado para o discente, porque estimula e envolve muito mais a sua atenção do que o livro didático. Todavia, não se pretende aqui limitar o ensino e aprendizagem desta disciplina apenas a apropriação de conceitos. Desta forma, acrescentamos, de outro lado, que a narrativa do documentário pode favorecer o discente a olhar para si mesmo, avaliar a cultura, o sistema, o mundo em que se encontra inserido. No entanto, nem sempre é possível para o discente do Ensino Médio desenvolver individualmente essa atitude. Segundo Ghiraldelli Jr. (1999), Rorty define a educação como

DOI: <https://doi.org/10.25244/uf.v12i1.30>

**Contextualização de temas filosóficos no documentário *Tarja branca – a revolução que faltava*: um aporte do pragmatismo de Richard Rorty para o ensino de filosofia**

ANJOS, M. M.; SILVA, H. A.

socialização e individualização. Esses dois processos se diferenciam na medida em que o primeiro, a socialização, consiste tão somente na transmissão do saber, das ideologias, da crosta de convenções sociais vigentes e estabelecidas como verdades. O segundo, refere-se ao processo de individualização, compreende a ação pedagógica que instiga o discente a recriação do pensamento livre, ou seja, a questionar as ideologias, os valores, as verdades vigentes.

No documentário que trazemos para análise e apresentação de sugestões de possibilidades para contextualizar temas filosóficos, *Tarja Branca: A Revolução que Faltava*, encontramos na fala de personagens entrevistadas, justamente, o confronto entre os dois processos educacionais denominados por Rorty de socialização e individualização. Os entrevistados apresentam suas queixas, frustrações e insatisfações com o modo de vida dominante da sociedade capitalista contemporânea, em que a maioria dos indivíduos se encontram confinados neste sistema de produção, consumo e alienação fatigantes. Não há espaço, nem tempo para evocação do espírito brincante, da imaginação, da criatividade, da liberdade de pensamento e ação. A manifestação de inquietude e angústia desses profissionais em *Tarja Branca*, seguidas de diferentes questionamentos e consideráveis argumentos sobre o modo como as pessoas têm conduzido suas vidas, ao desprezarem muitas vezes, sua existência emocional e mergulharem nessa cultura apressada, estressante, em uma vida programada minuciosamente, quase automática. Uma vida onde o ser humano mais se assemelha às máquinas.

Esta constatação das personagens do documentário sobre o contexto em que a sociedade contemporânea está submetida, condicionada, e que muitas vezes não se dá conta se deixando aprisionar cada vez mais nessa condição, exemplifica claramente o processo educacional de socialização de que trata Rorty. Assim, o modelo de vida social, os valores impostos pela ideologia vigente são as verdades inculcadas e, que muitos se acomodam a elas. Já, as discussões levantadas e declarações de descontentamento pelos entrevistados em *Tarja Branca* em relação ao atual modo de viver da sociedade no mundo capitalista, representa o processo de individualização. Consequentemente reconhecemos, que o indivíduo liberta seu pensamento, pensa sobre si próprio e a realidade, buscando, assim, alternativas de se reinventar, se autocriar.

Ao utilizar o documentário em sala de aula, o professor pode realizar uma socialização compatível com a individualização, ou seja, apresentar conteúdos que acenam para o desejo de mudança e de aperfeiçoamento moral e social. O documentário *Tarja Branca* pode inspirar inúmeras conexões com diferentes textos filosóficos e não filosóficos para compreensão dos temas, mas também, para demonstrar a função edificante da filosofia pragmática. Logo, estimular os jovens à reflexão, a reforma do pensamento e das atitudes e, então, contribuir para a construção de um mundo melhor. Rorty (1999) reitera que o professor que deseje formar o discente pensante, questionador, desprendido das forças alienantes, mas sempre aberto a mudança de ideias, à liberdade de pensamento, deve se comportar como um intelectual humanista, assim, ele descreve o professor, como aquele que instiga dúvidas nos discentes sobre como eles próprios se autodefinem e sobre a concepção de sociedade a que pertencem.

DOI: <https://doi.org/10.25244/uf.v12i1.30>

Contextualização de temas filosóficos no documentário *Tarja branca – a revolução que faltava*: um aporte do pragmatismo de Richard Rorty para o ensino de filosofia  
 ANJOS, M. M.; SILVA, H. A.

## **SOBRE O DOCUMENTÁRIO *TARJA BRANCA A REVOLUÇÃO QUE FALTAVA***

O documentário *Tarja Branca* do ano de 2014, produzido por Juliana Borges e dirigido por Cacau Rhoden, traz amplo discurso de diferentes profissionais que argumentam em favor do valor e importância do ato de brincar. Esta produção tece primorosos elogios à brincadeira, representa um manifesto pelo direito de brincar da criança, mas também, chama a atenção para a necessidade do brincar em qualquer fase da vida, pois o ato de brincar estimula a imaginação, o desenvolvimento do espírito livre, a criatividade. Contudo, a organização social contemporânea promove uma sociedade agitada e hiperativa que resulta num ritmo de vida bastante estressante e materialista que não favorece o aspecto lúdico da vida, já que não contribui para incentivar a manifestação do espírito brincante de crianças, jovens e adultos.

As críticas elaboradas e expressas nesse documentário justificam adequadamente seu título, *Tarja Branca A Revolução que Faltava*, pois o sistema capitalista acaba condicionando os indivíduos a estarem conectados apenas à dimensão mental ou racional e a desprezarem sua condição emocional, espiritual, suas sensações. O ser humano é notoriamente investido de homem-máquina, pois nessa sociedade o indivíduo é treinado a ter, possuir, consumir bens materiais e, assim, estimulado a trabalhar intensivamente em busca de alcançar este objetivo. Dessa maneira, submetidas a estas circunstâncias, as pessoas vão se desgastando física e emocionalmente. A ausência de tempo livre prejudica seu desempenho intelectual, reduz sua qualidade de vida em vários aspectos, pois a perda da capacidade inventiva, criativa dos indivíduos é visível. Dessa forma, o ser humano necessita priorizar o tempo livre, para desenvolver sua dimensão de ser, ampliar suas possibilidades de ser mais livre, mais imaginativo, portanto, ser capaz de romper com esse modelo de clausura, aprisionamento estabelecido nas instituições, de modo geral, família, escola, empresa, etc.

Esta sociedade acelerada não dá lugar ao espírito brincante, as crianças e adultos tornam-se sérios, agitados, com pouco ou nenhum senso de humor, ansiosos e tristes. Convivemos hoje com a medicalização para não entrar em contato com esses sentimentos. Entretanto, evitá-los é nos privar de uma condição que nos é intrínseca. Diante disto, *Tarja Branca*, não apenas nos convida, mas convoca-nos e clama pela urgência de concebermos o brincar como algo sério. Então, é evidente que para atingirmos resultados positivos em nossos afazeres, tarefas sejam quais forem devemos nos envolver por inteiro, ou seja, razão e emoção devem se apresentar indissociáveis para que esse valioso espírito brincante se manifeste.

## **SOCIEDADE DISCIPLINAR NO DOCUMENTÁRIO *TARJA BRANCA A REVOLUÇÃO QUE FALTAVA***

A organização da sociedade moderna, bem como o paradigma educacional desse contexto histórico apresenta como cerne a disciplina, a ordem, a racionalização do tempo,

DOI: <https://doi.org/10.25244/uf.v12i1.30>

**Contextualização de temas filosóficos no documentário *Tarja branca – a revolução que faltava*: um aporte do pragmatismo de Richard Rorty para o ensino de filosofia**

ANJOS, M. M.; SILVA, H. A.

espaço, das ações dos indivíduos, em suma, da vida humana, como constatou Max Weber (apud BOMENY *et al.*, 2013).

. Este documentário propõe-se a demonstrar a necessidade de resgatar a liberdade humana, que representou uma das principais motivações para lutar na Revolução Francesa. A valorização da espontaneidade, a brincadeira, isto é, a abertura ao desenvolvimento do espírito lúdico, podem colaborar para a construção de uma sociedade mais autônoma, mais livre, pois isto é o que impulsiona a imaginação, a criatividade. Entretanto, a sociedade disciplinar que se estabeleceu com toda força nas instituições sociais impede essa conquista de sermos nós mesmos, manifestando nossas diferentes habilidades e, portanto, negando a adesão a este modelo disciplinar que busca igualar a todos, ao desprezar nossas vontades e competências individuais.

Em *Tarja Branca*, essa defesa pelo direito a investir e deixar fluir nosso espírito brincante, nossos desejos, liberdade de ação e de pensamento, precisam ser preservadas em todas as idades. Contudo, a sociedade disciplinar fabrica o homem-máquina, o homem programado, condicionado a agir mentalmente. Geralmente, não se verifica no desempenho de suas atividades, a presença da componente emoção, ele age quase que mecanicamente. De modo que não há espaço para evocar a imaginação, logo, a criatividade também não se revela.

O documentário ressalta que no contexto escolar, as crianças são aprisionadas em suas carteiras e esta repressão não se restringe somente a seus corpos, suas mentes também são alvo desse aprisionamento, através de um ensino conteudista. E, não para nisso, além da alienação na disciplina de aprendizagem escolar, a criança, o jovem, encontram-se submetidos a esse sistema de alienação no lazer, como a substituição da brincadeira autêntica, artesanal pelos shoppings centers e consumo de eletrônicos. Assim como o adulto em seu trabalho submete-se a atividades mecânicas, das quais não se identifica, em razão de sua subsistência ou visando o acúmulo de capital como apregoa o sistema vigente, ou ainda, porque acha que não garantiria sua sobrevivência em outra atividade pela qual se identifique e propicie alegria e prazer.

Na obra *Vigiar e Punir*, do pensador francês Michel Foucault, o conceito de sociedade disciplinar é empregado por ele para denunciar o malogro dos ideais iluministas, pois argumenta que as luzes da razão que lutaram pela conquista da liberdade, também inventaram as disciplinas. Estas por sua vez, contrariam a luta pelos direitos, pois com a ascensão da burguesia que promove um declínio de valores e, tem como finalidade estabelecer um processo que enquadra a multiplicidade sob linhas de normalidade e semelhança. A sociedade disciplinar é constituída pelo exercício do poder disciplinar que ocorre, não somente pelo desenvolvimento de diversos conhecimentos que nortearão nossas vidas, mas também através das relações sociais que travamos, sejam elas hierárquicas ou não (FOUCAULT, 2014).

Nas sociedades modernas disciplinares, o alvo não é somente as consciências individuais, mas, sobretudo, os corpos, como diz Foucault (2014), o processo de docilização dos corpos, de submissão dos indivíduos, seja às disciplinas ou saberes, seja às relações sociais é o principal objetivo do poder disciplinar exercido pelas sociedades disciplinares.

Nessa perspectiva de sociedade foucaultiana, em que os indivíduos são domados, domesticados, convém relacionarmos às críticas relatadas em *Tarja Branca*, sobre a maneira como a sociedade encontra-se organizada. Na verdade, o termo ou termos mais apropriados

DOI: <https://doi.org/10.25244/tf.v12i1.30>

**Contextualização de temas filosóficos no documentário *Tarja branca – a revolução que faltava*: um aporte do pragmatismo de Richard Rorty para o ensino de filosofia**

ANJOS, M. M.; SILVA, H. A.

seriam de sociedade acelerada, mas também acorrentada e reprimida, onde o ócio, a liberdade, o espírito brincante são vistos de forma negativa, como algo perigoso. Assim, vários entrevistados no documentário reforçam as ideias defendidas por Foucault. Eles percebem que nessa sociedade somos cotidianamente vigiados, fiscalizados, para em seguida sermos moldados, programados de acordo com a disciplina do lugar, seja escola, fábrica, empresa, qualquer espaço social. Logo concluem, que este contexto não contribui para uma sociedade saudável, que preze pela espontaneidade, liberdade, criatividade.

Podemos constatar no documentário *Tarja Branca* que os discursos exibidos por diferentes especialistas, em especial pedagogas e psicólogas, incluindo também outros participantes, expõem críticas e considerações ao modelo de sociedade que educa da maneira tradicional e, desse modo, concebe um ensino reduzido à transmissão de conteúdos, a repressão, o adestramento da criança, que é tratada como se adulto fosse. A seriedade que envolve esse modelo de ensino e aprendizagem não corrobora para a aceitação e compreensão da singularidade de cada indivíduo. Com isto, ao desprezar a espontaneidade, o desenvolvimento do espírito livre da criança por meio de atividades lúdicas, brincadeiras, acabam por podar a sua capacidade imaginativa e criativa, pois o documentário, enfaticamente, mostra a necessidade e a importância do brincar e, que infelizmente, não é valorizado nas instituições escolares e, cada vez mais, vem sendo substituído por novos hábitos inserido pela cultura capitalista e tecnológica.

Os argumentos imediatamente expostos acima coincidem claramente com as reflexões do filósofo iluminista Rousseau (2017) acerca da educação das crianças. Em sua obra *Emílio ou da Educação*, que se trata de um romance pedagógico que narra a educação de um menino órfão, nobre e rico. O autor fiel ao seu princípio de que o homem nasce naturalmente bom, defende que é preciso partir dos instintos naturais da criança para desenvolvê-los. Dessa forma, o filósofo propõe uma educação negativa que implica no ato do professor preservar a criança, sua condição, sua singularidade em substituição à educação positiva, que representa o ensino tradicional na qual a criança é tratada como um adulto em miniatura, uma vez que se interessa apenas pela formação prematura do intelecto, ou seja, a transmissão de conteúdos. Nesse sentido, as crianças não se desenvolvem ativamente e de forma mais livre, pelo contrário, esse estágio de suas vidas – a infância – lhes é negado, porque ao invés de estimularem a brincadeira que é a primeira maneira de comunicação com o mundo social, as crianças são programadas a desenvolverem somente o intelecto.

Na letra da canção *Epitáfio*, de Britto (2001), identificamos trechos que podem ser evidenciados no documentário *Tarja Branca*, tais como, incentivar a interação da criança com a natureza, as estações do ano, a variação do clima, pois, privar a criança da livre experiência ao aprendizado é de certo modo uma violência para seu desenvolvimento saudável. Portanto, a letra musical retrata a manifestação da linguagem natural, a manifestação do humano na passagem que narra: “devia ter complicado menos, trabalhado menos, ter visto o sol se pôr”.

Outra importante relação a ser destacada é quando o documentário mostra que o brincar nada mais é que ir atrás de seus desejos, suas vontades, fazer exatamente aquilo que nos faz sentirnos felizes, inteiros e, todos nós, em qualquer idade precisamos despertar essa criança interior. Desse modo, precisamos valorizar mais nossas emoções, sensações, a nossa dimensão ser, e não nos voltarmos apenas para o ter, quase sempre buscado em primeiro lugar nesta sociedade materialista, que treina os sujeitos a valorizarem excessivamente este fim. Assim, a parte inicial da canção afirma a principal intenção de *Tarja Branca* neste trecho:

DOI: <https://doi.org/10.25244/tf.v12i1.30>

**Contextualização de temas filosóficos no documentário *Tarja branca – a revolução que faltava*: um aporte do pragmatismo de Richard Rorty para o ensino de filosofia**

ANJOS, M. M.; SILVA, H. A.

“Devia ter amado mais, ter chorado mais, ter visto o sol nascer, devia ter arriscado mais, e até errado mais, ter feito o que eu queria fazer”. Fica claro, portanto, a convergência entre as intenções do compositor da canção e o propósito do documentário.

**SOCIEDADE DE CONTROLE NO DOCUMENTÁRIO *TARJA BRANCA A REVOLUÇÃO QUE FALTAVA***

A transição da modernidade para a contemporaneidade representa a passagem de uma sociedade disciplinar, assim denominada por Michel Foucault (2014), para uma sociedade de controle, definida por Deleuze (1992). Cada um destes modelos sociais apresenta como finalidade fiscalizar e controlar todos os segmentos da vida das pessoas. Entretanto, conforme a teoria foucaultiana, a sociedade disciplinar se caracteriza através das instituições modernas de disciplina e confinamento, como escola, fábrica, entre outros (FOUCAULT, 2014). Já a sociedade de controle é caracterizada por sua invisibilidade que se expande junto às redes de informação. Vejamos, que no documentário *Tarja Branca a Revolução que Faltava*, exibe fortemente severas críticas ao modelo social que estamos expostos e que somos “educados”, pois, a preocupação central desta narrativa é demonstrar a necessidade de autonomia, de liberdade, espírito brincante que são recursos imprescindíveis para abrir o portal da imaginação, manifestar a criatividade, mas principalmente, garantir melhor qualidade de vida às pessoas.

O documentário denuncia que o ato de brincar é visto como algo perigoso pela sociedade que é manipulada pelo sistema de disciplinamento e controle. Portanto, na obra *Conversações*, de Deleuze (1992), o autor desenvolve o conceito de sociedade de controle para explicar que o modelo de sociedade atual é sutilmente vigilante e controlador, assim como apregoa o documentário, uma vez que não oportuniza a liberdade para pensar, ou simplesmente usar o tempo com leveza e de forma lúdica, sem a agitação, disciplinamento e amarras desse sistema organizado para nos programar, nos domar integralmente, em qualquer circunstância ou atividade, seja trabalho, escola ou até lazer. Desse modo, reconhecemos que a sociedade de controle amplificou a função da sociedade de disciplinar, pois, além de ultrapassar a fronteira entre o público e o privado, também está presente em todas as esferas sociais.

No texto *O que é o esclarecimento*, o pensador iluminista Immanuel Kant (2010) responde a esta pergunta afirmando que é a saída do homem de sua menoridade da qual ele mesmo é culpado. Em outras palavras, Kant questiona não utilização pelo ser humano de sua própria racionalidade, de sua capacidade de pensar livremente, de forma autônoma, sem ser conduzido pela razão de outrem. Nessa perspectiva, no documentário brasileiro *Tarja Branca*, esse pensamento do referido autor também é defendido, quando se discute a importância da brincadeira, da postura lúdica em qualquer idade, os modelos e posturas comportamentais estandardizados. Por exemplo, como está expresso no documentário e que podemos relacionar aos argumentos do texto de Kant, em que se concebe a seriedade como sinônimo de competência e a brincadeira, seu oposto, sinônimo de imperfeição. Disso, conclui-se, que a razão da nossa sociedade mercadológica pretende aniquilar a brincadeira autêntica, o desenvolvimento do espírito livre, da capacidade inventiva e imaginativa dos sujeitos e submetê-la à sua razão. Nesse sentido, cabe a nós buscar recuperar a brincadeira,

DOI: <https://doi.org/10.25244/uf.v12i1.30>

**Contextualização de temas filosóficos no documentário *Tarja branca – a revolução que faltava*: um aporte do pragmatismo de Richard Rorty para o ensino de filosofia**

ANJOS, M. M.; SILVA, H. A.

despertar esta criança interna que habita em cada um de nós e, desse modo, construirmos uma sociedade com mais humor, mais alegrias e satisfações e menos remédio.

A mensagem fundamental que o documentário *Tarja Branca A Revolução que Faltava* pretende divulgar é que pratiquemos mais o exercício da liberdade. Assim, a narrativa argumenta sobre a importância e o valor da brincadeira para o desenvolvimento de pessoas saudáveis, de uma sociedade saudável. Desse modo, é bastante oportuna uma conexão com o texto *Liberdade*, de Cecília Meireles, pois, a escritora neste trabalho, afirma que deve existir nos seres humanos um sentimento profundo que corresponde a essa palavra liberdade, uma vez que sobre ela se têm escrito poemas e hinos, a ela se têm levantado estátuas e monumentos, por ela se tem até morrido com alegria e felicidade (MEIRELES, 2002). Em suma, a autora aclama em seu texto que a liberdade deve ser sempre desejada e buscada, mesmo que nos sacrifiquemos para conquistá-la, mesmo que nunca a alcancemos, mas não podemos parar de sonhar com ela. É exatamente como nos mostra o documentário, o espírito brincante deve ser preservado em nós, renovado todos os dias, mesmo que “pareça perigoso”. Então, é indispensável compreendermos que o nosso bem-estar físico e mental dependem dessa palavrinha, que também pode significar plenitude, a Liberdade. Ela não representa somente progresso, mas, sobretudo, o maior bem a ser continuamente buscado pela humanidade.

**LIBERDADE *VERSUS* DETERMINISMO NO DOCUMENTÁRIO *TARJA BRANCA A REVOLUÇÃO QUE FALTAVA***

Ao longo do documentário deparamo-nos com indagações de várias personagens sobre a nossa capacidade e as nossas possibilidades de escolha diante da vida, no nosso dia a dia e, que muitas vezes, nos esquivamos de buscar aquilo que queremos, negamos nossa liberdade de escolha e nos mantemos presos a uma ordem dominante, que determina nosso modo de vida em praticamente todos os aspectos. A Filosofia se interessa pela corrente que defende a liberdade humana, assim como, pela corrente determinista, que nega essa condição. O representante maior da teoria da liberdade é o filósofo existencialista, Sartre. Em seu texto, *Liberdade: uma condenação*, ele argumenta que o homem está condenado a ser livre. Condenado, porque não se criou a si próprio, e livre, porque uma vez lançado ao mundo é responsável por tudo que fizer. Então, como afirma Sartre (1973), o homem a partir de suas escolhas define sua essência, ou seja, primeiro ele existe e, durante toda sua vida ele vai constituindo sua essência. Portanto, a existência precede a essência. Logo, a angústia da escolha está sempre presente.

Como vimos no documentário, o desabafo de uma personagem que diz ter passado vinte e cinco anos de sua vida carimbando cheques devolvidos de pessoas desconhecidas em um banco, algo de que não gostava, até que um dia descobriu que podia sair do banco, e se ocupar de uma atividade, que de fato gostasse. Desta forma, a doutrina filosófica da liberdade apregoa a nossa capacidade de empreender sobre nossa vida. Isto ocorre a partir das escolhas que fazemos, da nossa vontade. Entretanto, a corrente filosófica determinista, não considera que o homem seja um ser livre e autônomo, único responsável por sua existência. Admite

DOI: <https://doi.org/10.25244/uf.v12i1.30>

**Contextualização de temas filosóficos no documentário *Tarja branca – a revolução que faltava*: um aporte do pragmatismo de Richard Rorty para o ensino de filosofia**

ANJOS, M. M.; SILVA, H. A.

que os seres humanos estão sujeitos a leis que determinam sua existência. Sendo assim, suas decisões ou escolhas seriam apenas produto de uma falsa ideia de livre-arbítrio.

No texto do pensador britânico empirista, David Hume, a concepção determinista é mais aceita do que a liberdade. O pensador reconhece que mesmo as ações regidas pela vontade humana, são condicionadas por certos motivos ou circunstâncias, pois, embora a vontade seja aquilo que origina uma ação, não é a partir de si mesma que ela o faz, mas com base em causas que lhes são anteriores. Desse modo, a vontade é efeito dessas causas, portanto, Hume (2009) afirma que o homem é livre para realizar as deliberações da vontade, contudo, não é iniciadora das ações humanas.

Diante disto, remontamos ao documentário *Tarja Branca A Revolução Que Faltava*, que demonstra bem essa determinação da vontade de que Hume fala, a partir da queixa de alguns participantes que afirmam que para recuperar o lúdico na vida cotidiana é necessário lutar contra um processo histórico, mais precisamente, a cultura do capitalismo, que estimulou a substituição da brincadeira artesanal, autêntica, pelos *shoppings centers* e consumos de eletrônicos. Dessa forma, podemos constatar que a vontade humana é guiada por um contexto de causas e, não é absolutamente autônoma, livre em suas escolhas. Nesse sentido, é indiscutível que o determinismo em todas as suas variações influencia diretamente na vida dos sujeitos. Entretanto, podemos também levar em consideração que, se é a partir da criatividade humana que contextos históricos podem ser modificados, conclui-se que o ser humano é ao mesmo tempo e em algumas circunstâncias, livre e determinado.

*Tarja Branca* coloca em evidencia a necessidade de uma mudança drástica na postura das pessoas em relação ao trabalho e ao tempo de trabalho que precisa ser reduzido, pois, atualmente, a maioria das pessoas desempenham atividades que não gostam, não se identificam, de forma alienada. Dessa maneira, transformam suas vidas em uma batalha torturante, massacrante, estressante. É interessante, apresentarmos aqui um texto do pensador alemão Nietzsche, presente em uma de suas obras, *A Gaia Ciência*. Neste trabalho, Nietzsche (2012) exalta o poder da arte, para retirar o homem da vida comum, da sobrecarga de atividades, muitas vezes mecânicas, isto é, o fardo repetitivo do cotidiano, e, que não possui nenhum valor, nenhum significado para o desenvolvimento do espírito livre, em que o homem possa descansar dele mesmo.

Nesse sentido, podemos asseverar que os referidos argumentos do filósofo alemão convergem, em linhas gerais, com a proposta do documentário brasileiro. Isso porque, Nietzsche sustenta que precisamos descobrir o herói e, também, o tolo que há em nossa paixão pelo conhecimento; nossa constante busca e necessidade de verdade. Então, ele recomenda que nada nos faz tanto bem como *o chapéu do bobo*, necessitamos dele diante de nós mesmos, necessitamos de toda arte exuberante, flutuante, dançante, zombeteira, infantil e venturosa, para não perdermos a liberdade de pairar acima das coisas que o nosso ideal exige de nós, pois, para ele seria um retrocesso, cair totalmente na disciplina que o sistema de normas, regras, leis exige. Essa retidão, em razão de severas exigências representa fazermos de nós mesmo, virtuosos monstros e espantalhos. Encontramos nestas palavras de Nietzsche, a receita que o documentário *Tarja Branca* orienta para enfrentarmos os imperativos da “tarja preta”, a vida séria, pesada, estressante da contemporaneidade que leva muitas vezes ao adoecimento. Este enfrentamento corresponde a valorização da brincadeira em qualquer idade e, reconhece-a como um meio de expressão, imaginação, criatividade e aprendizagem.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A linguagem do documentário é extremamente relevante para comunicar e expressar de forma contextualizada temas de filosofia. Além disto, esta ferramenta nos permite acessar a imaginação das pessoas, por meio da sensibilização. Sucessivamente, tem se comprovado que a arte exerce influência dominante nas transformações sociais, ou seja, na mudança de paradigmas morais e intelectuais. Ela contribui para reformular e promover novos direitos sociais não sonhados por outros saberes, como a filosofia e a teologia. Logo, esse talento para falar de maneira diferente como explica Rorty (2007), não é tarefa para teorias, mas para as narrativas.

Rorty também acrescenta que o filósofo é um auxiliar do poeta, na medida em que o bem argumentar não é o principal instrumento de mudança cultural. Então, a partir da Revolução Francesa a ideia que passa a ser difundida é de que a verdade é produzida e não descoberta, deste modo, os gêneros, tais como, o romance, poemas, as peças teatrais e demais expressões artísticas ganham mais visibilidade. Isto resulta da consolidação do ideal romântico em reconhecer que a faculdade humana central é a imaginação, e não a razão.

Com base nestas explicações, este artigo notadamente designa a filosofia pragmática de Richard Rorty como recurso adequado e indispensável para a consecução dos objetivos pretendidos em uma aula de filosofia com o uso da narrativa do gênero documentário. Em sua filosofia prática, portanto, sabemos que estes objetivos não estão subordinados apenas à contextualização do ensino de filosofia, isto é, à compreensão de temas filosóficos. Pois, o uso do documentário afeta significativamente os seres humanos, provoca sua reação imediata, fomentando a redescoberta. Um processo de sensibilização que ocorre através da atividade da imaginação, em que somos capazes de nos redescrever na dor e sofrimento de outros seres diferentes de nós. Assim, a narrativa deste gênero pode nos proporcionar o desenvolvimento da ação solidária. Este padecimento com a dor, o sofrimento e a humilhação do outro e de nós mesmos, do mundo, são os meios de construção da solidariedade humana. Ela não é algo a ser descoberto, mas, como concebe Rorty (2007) só é possível alcançá-la por meio da imaginação e da criatividade. O filósofo admite que investir no desenvolvimento deste conceito de solidariedade humana é a melhor maneira de impulsionar as transformações sociais, o progresso em benefício da edificação da humanidade.

Essa perspectiva neopragmatista de Rorty se distancia do modelo de filosofia epistêmica, contemplativa e, defende que a filosofia deva exercer um papel ativo, isto é, se configurar como uma filosofia prática, voltada para a ação, reforma e transformação da sociedade. Por conseguinte, ela deve provocar mudanças e melhorias sociais, está a serviço da comunidade. Assim sendo, por compreendermos que o aporte pragmatista de Rorty é uma filosofia social e se ocupa em buscar soluções para os problemas educacionais, éticos, políticos. Além disto, o filósofo preconiza o uso de narrativas, de gêneros como meios efetivos para a inovação e renovação social. É a partir destas razões que estamos convencidos de que o uso da linguagem adequada é decisivo para contextualização de temas filosóficos. A escolha de uma forma de comunicação mais apropriada é determinante para alcançar propósito desejado.

DOI: <https://doi.org/10.25244/uf.v12i1.30>

**Contextualização de temas filosóficos no documentário *Tarja branca – a revolução que faltava*: um aporte do pragmatismo de Richard Rorty para o ensino de filosofia**

ANJOS, M. M.; SILVA, H. A.

Neste trabalho, identificamos, portanto, que o uso do documentário *Tarja Branca – A Revolução Que Faltava*, não apenas é capaz de promover um ensino contextualizado de temas de filosofia, mas sobretudo, incentiva o discente a pensar a realidade, questionar os valores sociais, éticos, econômicos, políticos, educacionais, aos quais a sociedade se encontra inserida. É por meio desta ação, a capacidade de nos afetarmos, de reagirmos a estas questões que o uso do documentário nos invoca e, assim, nos possibilita a atividade de um filosofar pragmático, que abandone concepções arraigadas em busca de novas ideias, novos olhares na direção do novo, de transformar e construir uma sociedade diferente.

Essa sensibilização produzida pela arte do gênero documentário pode ser abordada de forma significativa nas aulas de filosofia de várias maneiras. Desse modo, no decorrer do texto, foram apresentadas algumas articulações entre o documentário e diferentes temas de filosofia, com respectivas indicações de textos filosóficos e não filosóficos, possíveis de uso no âmbito do ensino da disciplina filosofia, particularmente, no Ensino Médio. Entretanto, ressalvamos que essa articulação nunca deve ser considerada como absoluta ou fechada, porque é a partir da intenção de cada professor que outras conexões podem ser realizadas e inspirar redescrições diferentes.

## REFERÊNCIAS

- BOMENY, Helena. *et al.* **Tempos Modernos, Tempos de Sociologia**. São Paulo: Editora do Brasil, 2013.
- BRITTO, Sérgio. **Epitáfio**. 2001. Disponível em: <https://www.letras.com.br/titas/epitafio>. Acesso em: 7 jul. 2018.
- DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Tradução de Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, Coleção TRANS, 1992.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da Prisão**. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.
- GHIRALDELLI JR., Paulo. **Richard Rorty: a Filosofia do Novo Mundo em Busca de Mundos Novos**. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.
- HUME, David. **Tratado da Natureza Humana**. Tradução de Débora Danowski. São Paulo: Editora UNESP, 2009.
- KANT, Immanuel. O que é o esclarecimento? *In*: KANT, Immanuel. **Textos Seletos**. Tradução de Floriano de Souza Fernandes. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.
- MEIRELES, Cecília. **Escolha Seu Sonho**. Rio de Janeiro: Editora Record, 2002.
- NIETZSCHE, Friedrich. **A Gaia Ciência**. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Editora Companhia de Bolso, 2012.

DOI: <https://doi.org/10.25244/uf.v12i1.30>

Contextualização de temas filosóficos no documentário *Tarja branca – a revolução que faltava*: um aporte do pragmatismo de Richard Rorty para o ensino de filosofia  
ANJOS, M. M.; SILVA, H. A.

RORTY, R. **Philosophy and the mirror of nature**. Oxford: Blackwell, 1979.

RORTY, R. **Objectivity, relativism, and truth**: philosophical papers volume I. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

RORTY, R. **Philosophy and Social Hope**. London: Penguin, 1999.

RORTY, R. **Contingência, Ironia e Solidariedade**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ROUSSEAU, Jean Jacques. **Emílio ou da Educação**. 1. ed. Tradução de Laurent de Saes. São Paulo: Edipro, 2017.

SARTRE, Jean Paul. **O Existencialismo é um Humanismo**. Tradução de Vergílio Ferreira. São Paulo: Abril Cultural, 1973. (Coleção Os Pensadores).

TARJA BRANCA: A revolução que faltava. Direção: Cacau Rhoden. Produção: Juliana Borges. Elenco: Antonio Nóbrega, Domingos Montagner, José Simão, Wandy Doratiotto. Roteiro: Marcelo Negri. Brasil: Maria Farinha Filmes, 2014. DVD (80 min.), color.



## A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA COMO ABORDAGEM METODOLÓGICA PARA O ENSINO DA FILOSOFIA

[THE HISTORICAL-CRITICAL PEDAGOGY AS METHODOLOGICAL APPROACH TO PHILOSOPHY TEACHING]

**Christian Lindberg L. do Nascimento**

<https://orcid.org/0000-0003-0325-5757>

[christian.lindberg76@gmail.com](mailto:christian.lindberg76@gmail.com)

*Graduado em Filosofia (UFS), mestre em Educação (UFS), doutor em Educação (UNICAMP), com ênfase em Filosofia e História da Educação, e pós-doutor em Educação (UNICAMP). Coordena o programa Residência Pedagógica do curso de Filosofia (UFS). Faz parte do corpo docente do Departamento de Filosofia (UFS), e dos programas de pós-graduação em Filosofia (UFS) e do mestrado profissional em Filosofia (UFPE). É membro do Grupo de trabalho Filosofar e ensinar a filosofar da ANPOF, da Associação Latinoamericana de Filosofia da Educação (ALFE) e integrante do conselho fiscal da Sociedade Brasileira de Filosofia da Educação (SOFIE).*

DOI: <https://doi.org/10.25244/tf.v12i1.31>

Recebido em: 10 de junho de 2019. Aprovado em: 11/06/2019

Caicó, ano 12, n. 1, 2019, p. 181-201, ISSN 1984 - 5561  
Dossiê Introdução à Filosofia e Filosofia do Ensino de Filosofia



DOI: <https://doi.org/10.25244/tf.v12i1.31>

**A pedagogia histórico-crítica como abordagem metodológica para o ensino da filosofia**  
NASCIMENTO, C. L. L.

**Resumo:** Os estudos historiográficos e filosóficos desenvolvidos por Dermeval Saviani têm apontado para a aplicação do materialismo-histórico-dialético ao debate educativo nacional. Neste sentido, a formação humana emerge como tema central das investigações educacionais, na qual se busca a superação da relação exploratória entre o Capital e o trabalho, marcada pela alienação e opressão do homem pelo homem. Como defende Saviani, "superar a alienação para alcançar-se o pleno desenvolvimento da individualidade livre e universal: essa é a perspectiva da sociedade comunista em Marx." (SAVIANI, 2015a, p.30). Isso posto, os objetivos deste artigo são: 1) Delimitar as linhas gerais do pensamento educacional de Saviani; 2) Expor a concepção metodológica defendida por ele; 3) Constituir uma abordagem metodológica para ensinar Filosofia a partir da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC). Por ser um trabalho qualitativo, foi adotada a análise de conteúdo como procedimento metodológico, tendo as obras do próprio Saviani como fonte primária.

**Palavras-chave:** Ensino de Filosofia. Metodologia de ensino. Pedagogia histórico-crítica.

**Abstract:** Dermeval Saviani's historiographic and philosophic studies have pointed to the application of the dialectical-historic-materialism to the national educational debate. In this sense, human formation emerges as the central theme of educational research, which seeks to overcome the exploratory relationship between Capital and work, marked by the alienation and oppression of men by men. As Saviani argues, "to overcome alienation in order to achieve the full development of free and universal individuality: this is the perspective of communist society in Marx." (SAVIANI, 2015a, p.30). Thus, the objectives of this article are: 1) Delimit the general lines of Saviani's educational thought; 2) Expose the methodological conception defended by him; 3) Constitute a methodological approach to teaching Philosophy from Historical-Critical Pedagogy (APS). As a qualitative work, content analysis was adopted as the methodological procedure, with Saviani's own works as the primary source.

**Keywords:** Philosophy teaching. Educational methodology. Historical-critical pedagogy.

**ASPECTOS CONCEITUAIS DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA (PHC)**

A concepção educacional de Saviani é orientada por uma Filosofia; para ele, o ponto de partida da Filosofia são os problemas<sup>1</sup> que aparecem no cotidiano de cada um, que é o que conduz o ser humano a filosofar. Nesse sentido, o problema faz com que o indivíduo transite pelo desconhecido, por um caminho onde não se sabe o ponto final antecipadamente. Entretanto, há um ponto de partida para as elucubrações filosóficas; fala-se da própria existência do ser humano, da(s) necessidade(s) mais elementar(es) que guia(m) a ação de cada um, ou seja, o problema, para ser filosófico, precisa afetar o indivíduo em sua condição material de existência.

Em suma: problema, apesar do desgaste determinado pelo uso excessivo do termo, possui um sentido profundamente vital e altamente dramático para a existência humana, pois indica uma situação de impasse. O afrontamento, pelo homem, dos problemas que a realidade apresenta, eis aí, o que é a filosofia. Isto significa, então, que a filosofia não se caracteriza por um conteúdo específico, mas ela é, fundamentalmente, uma atitude; uma atitude que o homem toma perante a realidade. Ao desafio da realidade, representado pelo problema, o homem responde com reflexão. (SAVIANI, 1996, p. 16).

Na caracterização que desenvolve, Saviani (1996, p. 16) recorre a termos que compõem o vocabulário introdutório da Filosofia tais como refletir (ato de retomar, reconsiderar os dados disponíveis, revisar, vasculhar numa busca constante de significado), atitude filosófica (reflexão sobre os problemas), radicalidade, rigor e globalidade. É bom ressaltar que cada um destes itens não são categorias autossuficientes, abstratas, como aparece em boa parte dos manuais de Filosofia. Se a Filosofia guarda consigo estes traços e afeta o ser humano a partir dos problemas da realidade concreta, “o aprofundamento na compreensão dos fenômenos se liga a uma concepção geral da realidade, exigindo uma reinterpretação global do modo de pensar essa realidade.” (SAVIANI, 1996, p. 18).

Ao enunciar o que entende por Filosofia, Saviani se aproxima da concepção filosófica que aponta a realidade objetiva - clima, vegetação, fauna, solo e subsolo, etc. – como condição para o ser humano sobreviver. Além disso, o meio cultural no qual o indivíduo está inserido lhe impõe situações que independem da própria vontade. Além disso, percebe que o homem é capaz de superar os obstáculos impostos pela realidade concreta, e, no usufruto da liberdade, abre-se espaço para a intervenção no ambiente no qual está inserido. Em suma, “este é o quadro da existência humana. E neste quadro, o homem é encaixado – é

---

<sup>1</sup> Para Saviani (2015a, p. 30), o “problema é, pois, a condição prévia, aquilo a partir do qual o método é posto em movimento. Portanto, não é um passo do método, pois o precede sendo aquilo que o justifica e o determina. Isso significa que a investigação começa pela observação daqueles elementos que motivaram o aparecimento do problema que se quer esclarecer.”

DOI: <https://doi.org/10.25244/tf.v12i1.31>

**A pedagogia histórico-crítica como abordagem metodológica para o ensino da filosofia**  
NASCIMENTO, C. L. L.

enquadrado. O homem é, pois, um ser situado.” (SAVIANI, 1996, p. 36).<sup>2</sup> Em Filosofia, o nome dado a esta concepção é materialismo-histórico-dialético.

Quando pensa a educação como uma atividade humana, Saviani percebe que Educação e Filosofia se entrelaçam, o que o faz desenvolver uma Filosofia da Educação. Grosso modo, afirma que uma visão histórica da educação demonstra que ela sempre está preocupada em constituir um tipo de homem. Por conta da orientação filosófica da qual se aproxima, a PHC identifica que são as necessidades concretas do ser humano que determinam os objetivos educacionais, ou seja, a “ação educativa será sempre desenvolvida num contexto existencial concreto.” (SAVIANI, 1996, p. 39). A impressão que se tem é a de que, ao se estudar as raízes históricas da educação, há certo progresso no nível de consciência de cada indivíduo, progresso que vem acompanhado de sua própria negação, constituindo uma relação dialética no interior da sociedade.

Por outro lado, “quanto mais adequado for o nosso conhecimento<sup>3</sup> da realidade, tanto mais adequados serão os meios de que dispomos para agir sobre ela.” (SAVIANI, 1996, p. 49), até porque, quanto mais o conhecimento da realidade for apropriado, maior é a possibilidade de se intervir nela de forma adequada. É com base nessa relação que se produz cultura.

Cultura é, com efeito, o processo pelo qual o homem transforma a natureza, bem como os resultados dessa transformação. No processo de autoproduzir-se, o homem produz, simultaneamente e em ação recíproca, a cultura. Isso significa que não existe cultura sem homem, da mesma forma que não existe homem sem cultura. A cultura se objetiviza em instrumentos e ideias, mediatizados pela técnica. (SAVIANI, 1996, p. 134).

O que Saviani elabora é uma teoria educacional de inspiração marxista. Construir uma concepção nesses moldes requer não só se apropriar das categorias centrais do marxismo, mas “penetrar no interior dos processos pedagógicos, reconstruindo suas características objetivas e formulando as diretrizes pedagógicas que possibilitarão a reorganização do trabalho educativo.” (DUARTE; SAVIANI, 2012, p. 81). Isso implica dizer que elementos relacionados às instituições de ensino, currículo, formação docente e metodologias precisam ser concebidos à luz do materialismo-histórico-dialético.

Todavia, como o próprio autor alerta, para constituí-la não basta ficar limitado aos escritos de Marx e Engels; é preciso estabelecer uma construção coletiva que se encontra em constante desenvolvimento e, quando possível, dialogar com autores da tradição marxista (Gramsci, Althusser, Suchodolski, etc.). A expressão *teoria da curvatura da vara* pode servir como exemplo. Entendida como o contraponto das teses correntes, constitui-se como a antítese das ideias dominantes nos meios educacionais. Como afirma Saviani, “assim como

<sup>2</sup> No livro *Pedagogia histórico-crítica*, mais precisamente no capítulo intitulado *Contextualização histórica e teórica da Pedagogia histórico-crítica*, Saviani detalha as fontes que influenciaram sua constituição enquanto teoria e data os aspectos históricos e políticos do seu surgimento.

<sup>3</sup> É bom considerar que, para a tradição marxista, o conhecimento nunca é neutro, imparcial, desinteressado. “Os homens são impelidos a conhecer em razão da busca dos meios de atender às suas necessidades.” (DUARTE; SAVIANI, 2012, p. 66).

**A pedagogia histórico-crítica como abordagem metodológica para o ensino da filosofia**  
NASCIMENTO, C. L. L.

para se endireitar uma vara que se encontra torta não basta colocá-la na posição correta, mas é necessário curvá-la do lado oposto, assim, também, no embate ideológico, não basta enunciar a concepção correta para que os desvios sejam corrigidos” (SAVIANI, 2008, p. 60); é preciso demonstrar o lado falso do que é tido aparentemente como verdadeiro. Outro exemplo é a expressão *resistência ativa*, conceito relevante para o debate educacional de inspiração na PHC. Com forte componente contra-hegemônico, a *resistência ativa* requer duas condições importantes: a organização coletiva daqueles que são atingidos pelas políticas públicas e a formulação de propostas de conteúdos educacionais que se contraponham às que visam manter o *status quo* de dominação no ambiente escolar. Esta expressão considera que a escola reflete o conflito entre as classes que compõem a sociedade de tipo burguesa. Aqueles que se identificam com a formação social vigente procurarão mantê-la, evitando mudanças, sentimento oposto daqueles que não têm nenhum apreço com tal situação.

Eis como se pode acionar a estratégia da resistência ativa. Resiste-se à tendência dominante, mas formulando e apresentando proposta alternativa que, pelo conteúdo e pela forma de mobilização, permite o embate com alguma chance de reverter a situação, senão imediatamente, acumulando energia para o momento em que a correlação de forças se tornar mais favorável (SAVIANI, 1997, p. 237).

No livro *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*, após justificar a escolha por esta nomenclatura, Saviani afirma que está empenhado em compreender as questões educacionais à luz da realidade concreta, transcrita no decorrer da história da educação brasileira. Por isso ele lança mão do materialismo-histórico-dialético para determinar as condições materiais de existência do ser humano no Brasil. Assim, o que procura estabelecer é o entendimento em torno da educação brasileira a partir do seu próprio desenvolvimento histórico, para, em seguida, abrir a possibilidade de articulação de uma proposta pedagógica de caráter transformador, emancipacionista. Nesse sentido, a PHC nutre-se do arcabouço teórico do marxismo, colocando o trabalho<sup>4</sup> como princípio educativo fundamental. É agindo, portanto, que o homem modifica a natureza, produz riqueza, cultura, cria o próprio mundo humano.

Com a instalação da sociedade industrial capitalista, a necessidade de o conhecimento sistematizado ser acessível a todos aparece como demanda da burguesia, fazendo com que a educação escolar seja convertida em um direito. De igual modo, a sociedade capitalista revela a primazia da cidade sobre o campo, da indústria sobre a agricultura, constituindo uma sociedade marcada pela divisão social do trabalho, situação que, em certo grau, intervém na estrutura escolar e no tipo de educação que é ofertado às massas populares.

---

<sup>4</sup> É bom considerar que, para Saviani (2015a, p. 34), “se a existência humana não é uma dádiva natural, mas tem que ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, isto significa que o homem não nasce homem. Ele se forma homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a própria origem do homem.”

DOI: <https://doi.org/10.25244/tf.v12i1.31>

## A pedagogia histórico-crítica como abordagem metodológica para o ensino da filosofia NASCIMENTO, C. L. L.

Nesse contexto, a PHC defende a valorização da escola, do mesmo modo que reivindica uma reorganização do trabalho educativo no seu interior. Tal fenômeno, segundo Saviani, provoca contradições com os interesses da classe dominante à medida que ela tem interesse em ampliar a oferta do ensino, mas não quer que a classe dominada acesse, integralmente, o conhecimento produzido ao longo da história. “Os trabalhadores têm que ter instrução, mas apenas aquele mínimo necessário para participarem dessa sociedade, isto é, da sociedade moderna baseada na indústria e na cidade, a fim de se inserirem no processo de produção, concorrendo para o seu uso desenvolvimento.” (SAVIANI, 2013b, p. 85). Esta ambiguidade marca o ambiente escolar, traduzindo o sentido crítico da pedagogia e condicionando a intervenção de forças sociais emancipacionistas.

Por entender que a educação é uma atividade humana, a PHC procura identificar como podem-se estabelecer mecanismos pedagógicos que, num primeiro momento, identifiquem a forma como a educação mantém as relações de dominação, para, num segundo momento, instituir uma abordagem educacional que permita a emancipação do homem. A educação é uma categoria de trabalho não-material, visto que produz conhecimentos, ideias, conceitos e símbolos úteis para a prática social.

Consequentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (SAVIANI, 2015b, p. 287).

A PHC volta-se à escola como local, por excelência, onde o conhecimento sistematizado deve se tornar acessível a todas as crianças e jovens. Ela existe para isso. Esta centralidade da escola como local difusor de conhecimento coloca-a como espaço de disputa pela hegemonia entre as diversas classes sociais. Por outro lado, a importância da escola reforça a necessidade de ela se organizar de tal modo que o saber escolar seja compartilhado para as camadas mais populares da sociedade, a ponto de elas ressignificarem o conhecimento adquirido. Desse modo, tanto os procedimentos como os recursos metodológicos, utilizados em sala de aula, cumprem uma função política chave, instituída através da relação dialética entre conteúdo e forma.

Em conclusão: a compreensão da natureza da educação enquanto um trabalho não-material cujo produto não se separa do ato de produção nos permite situar a especificidade da educação como referida aos conhecimentos, ideias, conceitos, valores, atitudes, hábitos, símbolos sob o aspecto de elementos necessários à formação da humanidade em cada indivíduo singular, na forma de uma segunda natureza, que se produz, deliberada e intencionalmente, através de relações pedagógicas

DOI: <https://doi.org/10.25244/tf.v12i1.31>

## A pedagogia histórico-crítica como abordagem metodológica para o ensino da filosofia NASCIMENTO, C. L. L.

historicamente determinadas que se travam entre os homens (SAVIANI, 2015b, p. 293).

### ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PHC

Após tecer observações conceituais acerca da PHC, buscar-se-á destacar elementos de ordem metodológica da concepção de Saviani para analisar a educação. Publicado originalmente em 1983, o livro *Escola e democracia* apresenta importantes contribuições ao debate metodológico educacional. Para a presente exposição, a organização se dará em duas partes: Na primeira, serão destacados os elementos críticos aos procedimentos metodológicos vigentes. Em seguida, apresentar-se-ão os itens que constam nesse livro e que compõem a proposta da PHC para a questão do método.

Saviani (2008, p. 42) diagnostica que a burguesia, notadamente o movimento escolanovista, “constrói os argumentos que defendem a pedagogia da existência contra a pedagogia da essência, pintando essa última como algo tipicamente medieval.” O fato é que ambas as pedagogias foram constituídas sob a influência da herança da ciência moderna, com forte interferência do método indutivo. Em educação, este método, criticado também pelos escolanovistas (pedagogia da existência) ganhou a alcunha de educação tradicional, é caracterizado pelo uso da exposição como recurso metódico nas aulas.

Saviani identifica Johann Friedrich Herbart como o representante e ideólogo do método indutivo na educação. Herdeiro dos traços metodológicos deixados por Bacon – observação, generalização e experimentação -, como também de parte da Filosofia da Educação moderna (Locke, Rousseau, Kant), Herbart defende que a educação tem como objetivo principal a produção de um homem de cultura e que se sinta obrigado a elevar-se moralmente. O que ele tem em mente é estabelecer uma educação estética do homem e busca no método científico os meios para lograr êxito. Friedrich Eby (1978, p. 427) destaca cinco passos metodológicos da pedagogia herbatiana: 1) Preparação - processo que exige a lembrança dos conteúdos ministrados no passado e que sejam trazidos ao tempo presente; 2) Apresentação - processo que envolve a apresentação de novos conteúdos, desde que sejam relacionados com algo concreto, real; 3) Associação - significa a apercepção dos conteúdos novos com os antigos; 4) Generalização - a partir do concreto, conduz o estudante para a abstração e para a constituição de ideias; 5) Aplicação - significa exercitar o conhecimento adquirido.

Contudo, Saviani fica inquieto e procura detectar o que conduziu o escolanovismo a criticar, também, aspectos metodológicos da pedagogia da essência. “Por que o movimento da Escola Nova tendeu a classificar como pré-científico, e até mesmo como anticientífico, dogmático, o método aqui citado?” (SAVIANI, 2008, p. 45). O escolanovismo identifica-se com o que geralmente é denominado de pedagogia ativa.<sup>5</sup> Se na tradicional o estudante é um agente passivo diante do conhecimento, na Nova, esta postura é invertida para seu oposto. Por isso o movimento escolanovista articula “o ensino com o processo de desenvolvimento da ciência, ao passo que o chamado método tradicional o articulava com o produto da

<sup>5</sup> Recomenda-se ler os livros de John Dewey, especificamente, *Escola e sociedade* e uma coletânea de textos montada por Anísio Teixeira denominada *John Dewey: vida e educação*.

## A pedagogia histórico-crítica como abordagem metodológica para o ensino da filosofia NASCIMENTO, C. L. L.

ciência.” (SAVIANI, 2008, p. 45). Nesse sentido, a dinâmica de uma aula<sup>6</sup> fica alicerçada na busca de solução para os problemas desconhecidos pelos alunos e professores.

O método que Saviani propõe funda-se no argumento de que o ensino não é um processo de pesquisa, residindo a crítica ao escolanovismo. Para ele, o desconhecido só tem valor se confrontado pelo conhecido, ou seja, como não há o conhecido, decifrar o desconhecido vira uma atividade infértil do ponto de vista do conhecimento. “Sem o domínio do conhecido, não é possível incursionar no desconhecido. E aí está também a grande força do ensino tradicional.” (SAVIANI, 2008, p. 47). A distinção feita por Saviani entre as duas metodologias – tradicional e nova – refere-se à forma de obtenção do conhecimento. Enquanto o método tradicional privilegia a transmissão, a metodologia escolanovista valoriza a forma como o conhecimento é obtido.

Saviani tem ciência de que a aplicação de uma metodologia educacional traz consigo implicações de ordem política. O método de ensino, portanto, não deve ser validado como algo em si mesmo, mas de acordo com as consequências que produz. Por isso ele constitui, à luz do materialismo-histórico-dialético, um método que possa ser adotado na realidade concreta da educação brasileira, respeitando sua história. Para ele, uma “pedagogia articulada com os interesses populares valorizará, pois, a escola; não será indiferente ao que ocorre em seu interior; estará empenhada em que a escola funcione bem.” (SAVIANI, 2008, p. 69). Esta intencionalidade política implica em questões de ordem metodológica. Assim, o método de ensino adotado nas salas de aula precisará manter um forte vínculo entre educação e sociedade, visto que os professores e os estudantes são considerados agentes sociais. Saviani (2008) destaca cinco passos metodológicos propostos pela PHC: 1) O ponto de partida seria a prática social. Ele tem ciência de que, do ponto de vista do conhecimento e da experiência, estudantes e professores encontram-se em níveis distintos. Corre-se o risco, por exemplo, de se identificar uma heterogeneidade de problemas e níveis de conhecimento, mas que podem fazer parte do processo educativo, enriquecendo-o; 2) Denominado de problematização, o segundo passo identificará os problemas postos pela prática social, detectando questões que precisam ser resolvidas no âmbito da própria prática social; 3) Dispor de conteúdos teóricos necessários para a resolução do problema detectado pela prática social. Denominada de instrumentalização, nesta etapa, o professor cumpre um papel fundamental. É ele que transmitirá – direta ou indiretamente - os conhecimentos produzidos historicamente para os alunos. Saviani destaca que é pela instrumentalização que as camadas populares terão acesso aos conteúdos necessários para se libertar das condições de exploração em que vivem; 4) O quarto passo é denominado de catarse<sup>7</sup>, que compreende a assimilação dos conhecimentos produzidos historicamente e sua transformação em elementos que auxiliem na *práxis* desenvolvida por eles na sociedade. “O momento catártico pode ser considerado o ponto culminante do processo educativo”, diz Saviani (2008, p. 72); 5) O último passo é a própria

<sup>6</sup> A aula pode ser entendida, segundo Saviani (2015b, p. 287), como a atividade de ensino que torna inseparável a produção do próprio ato de ministrar aula e o consumo do conhecimento produzido. Os dois movimentos acontecem simultaneamente e, para tanto, requerem a presença do professor e a do aluno.

<sup>7</sup> O termo catarse aparece no livro *Concepção dialética da História*, de Gramsci, fonte utilizada por Saviani. Para o filósofo italiano: "Pode-se empregar a expressão catarse para indicar a passagem do momento puramente econômico (ou egoísta-passional) ao momento ético-político, isto é, a elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens [...] A fixação do momento catártico torna-se assim, creio, o ponto de partida de toda a filosofia da *práxis*; o processo catártico coincide com a cadeia de sínteses que resultam do desenvolvimento dialético." (GRAMSCI, 1978, p. 53).

**A pedagogia histórico-crítica como abordagem metodológica para o ensino da filosofia**  
 NASCIMENTO, C. L. L.

prática social, que agora será ressignificada por conta dos conteúdos transmitidos em sala de aula. Nesse sentido, espera-se haver uma elevação cultural e conceitual dos estudantes.

Aqui, a heterogeneidade inicial será convertida em homogeneidade, não como fato determinado, mas como possibilidade. De igual modo, a prática social (ponto de partida) não será a mesma após percorrer todos os passos até o ponto de chegada, mas também será a mesma porque o alvo a ser alcançado continua sendo o mesmo, em que pese haver uma mudança qualitativa na percepção do estudante quando comparar os dois pontos (partida e chegada).

Desse modo, Saviani identifica que o processo pedagógico é uma mediação<sup>8</sup> da prática social.<sup>9</sup> Do ponto de vista procedimental, esta proposta metodológica enfatiza que:

Serão [utilizados] métodos que estimularão a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor; favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor, mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos (SAVIANI, 2008, p. 69).

Na obra *Pedagogia Histórico-Crítica*, Saviani também apresenta elementos de ordem metodológica. Afirma que “o método é essencial no processo pedagógico.” (SAVIANI, 2013, p. 65), deixando nítida a ideia de que a metodologia é importante para o cotidiano de uma sala de aula. Para ele, a questão do método é central para a pedagogia. Contudo, é bom ressaltar que a reflexão desenvolvida por Saviani em torno do método não é uma questão apenas de ordem técnica, de procedimento. O objetivo central do método é permitir, da forma mais apropriada possível, a assimilação dos conteúdos por parte dos estudantes.

Neste livro ele reforça elementos metodológicos contidos no livro *Escola e democracia*. Um deles é a categoria mediação, entendida como a ponte que liga a educação e a prática social. A mediação é o instrumento que permite a incorporação dos conhecimentos produzidos historicamente por parte das atuais gerações, acarretando no diálogo com o aluno concreto. Por meio da mediação é que o discente também pode conhecer o saber sistematizado na mesma medida que o professor. Ainda sobre a mediação, é bom destacar

<sup>8</sup> Segundo Saviani (2015a), a mediação é uma categoria central da dialética que compõe o arcabouço básico da concepção dialética da realidade e do conhecimento. Para a construção do pensamento, parte-se do empírico, passa-se pelo abstrato e chega-se ao concreto, ou seja, a passagem do empírico ao concreto se dá pela mediação do abstrato. A categoria de mediação é central na PHC a tal ponto que, para essa teoria pedagógica, a educação é entendida como uma atividade mediadora no interior da prática social global.

<sup>9</sup> Há uma discussão em torno do saber popular versus saber erudito na PHC. Saviani, tendo como pressuposto que ambos são importantes, orienta sua reflexão em torno da seguinte afirmação: “A cultura popular, do ponto de vista escolar, é da maior importância enquanto ponto de partida. Não é, porém, a cultura popular que vai definir o ponto de chegada do trabalho pedagógico nas escolas.” (SAVIANI, 2013, p. 69). Por cultura popular, ele entende aquela cultura que o povo domina. A solução desta equação - erudito versus popular - se dará no momento em que a cultura erudita passar a ser dominada pela população, através da mediação da educação, auxiliando a classe operária na sua *práxis* revolucionária.

## A pedagogia histórico-crítica como abordagem metodológica para o ensino da filosofia

NASCIMENTO, C. L. L.

que o docente exerce papel fundamental na mediação do aluno com o saber, ministrando conteúdos que lhe permitam equacionar os problemas constituídos na prática social.

Saviani aborda, também, um tema importante para o debate em torno da metodologia do ensino: a relação entre forma e conteúdo. Como ele mesmo afirma: “Do ponto de vista teórico, forma e conteúdo relacionam-se. Uma concepção dialética está empenhada justamente em fazer essa articulação, estabelecer essa relação entre conteúdo e método.” (SAVIANI, 2013, p. 122). A forma de ensinar - o método - precisa dar concretude ao conteúdo ministrado em sala de aula, pois só assim fará sentido para o estudante. De igual modo, deve permitir que o aluno possa ter noção do todo, não ficando limitado ao conteúdo no seu aspecto disciplinar.<sup>10</sup>

Outro aspecto observado por Saviani diz respeito à dicotomia socialização versus produção do saber. Como adepto do materialismo-histórico-dialético, entende que, para que haja a socialização dos meios de produção, é fundamental que haja a socialização dos saberes elaborados historicamente. Em que pese a objeção da classe dominante que procura manter a classe operária incapaz de produzir conhecimento, a burguesia requer algum tipo de socialização do saber, tendo em vista uma instrução básica e fundamental para que a classe trabalhadora atue no mercado de trabalho.

Essa aparente sincronia<sup>11</sup> em torno da socialização do saber acaba quando os filhos da classe operária criam as condições para produzir conhecimento novos, movimento que ocorre no interior das relações sociais. De igual modo, a produção do conhecimento ocorre de forma crítica, até porque “o nível de consciência dos trabalhadores aproxima-se de uma forma elaborada à medida que eles dominam os instrumentos de elaboração do saber.” (SAVIANI, 2013, p. 68), e por ser elaborada socialmente, a produção de conhecimento se dá de forma histórica, ou seja, não é um conhecimento acabado.

Pensar em uma metodologia à luz da PHC requer compreender os passos metodológicos propostos por Saviani, mas também relacioná-los com os saberes escolares, o que demonstra que forma e conteúdo não produzem uma dicotomia para a PHC; pelo contrário, percebe-se que ambos interagem dialeticamente. O importante é entender que o conteúdo é ressignificado com o auxílio do método e que este só tem sentido se auxiliar na mediação entre o estudante e o conteúdo na prática social.

## A PHC COMO ABORDAGEM METODOLÓGICA PARA O ENSINO DE FILOSOFIA

Estabelecer um método<sup>12</sup> usando a PHC como referencial teórico pode soar como algo anti-dialético, assumindo um viés apriorístico, ou seja, tudo o que a própria teoria rejeita. Como se sabe, a PHC é um instrumento para analisar o fenômeno educacional brasileiro,

<sup>10</sup> A disciplina corresponde ao momento analítico em que se necessita identificar as especificidades de cada saber escolar. É o momento em que a diferenciação entre a biologia, sociologia, filosofia, etc. acontece.

<sup>11</sup> Vale observar que “o denominado “saber burguês” é um saber do qual a burguesia se apropriou e colocou a serviço de seus interesses.” (SAVIANI, 2013, p. 69).

<sup>12</sup> A palavra método tem origem no termo grego *methodos*. É composta de *metá-* e *odós*. *Methodos* significa uma investigação que segue um modo racional ou maneira planejada e determinada para conhecer alguma coisa.

**A pedagogia histórico-crítica como abordagem metodológica para o ensino da filosofia**  
NASCIMENTO, C. L. L.

que tem na sua fundamentação uma concepção filosófica que pressupõe o desenvolvimento histórico das relações sociais. Em outros termos, a PHC é uma abordagem que se encontra em constante transformação, condicionando-se às mudanças que porventura aconteçam. Contudo, como o intuito aqui é adotar a PHC como um método para se ensinar Filosofia, isso significa afirmar que o seu ensino é racional e pode adotar um meio para ser ensinado.

Há outra preocupação que deve ser considerada quando se fala em método e PHC. Inspirado nas *Teses sobre Feuerbach*, a prática social é o que condiciona a apropriação da teoria, e vice-versa. Para o marxismo, não existe teoria sem prática, muito menos prática sem teoria. Como versam os formuladores do marxismo: “Toda a vida social é essencialmente **prática**. Todos os mistérios que levam a teoria ao misticismo encontram a sua solução racional na práxis humana e no compreender desta práxis.” (MARX; ENGELS, 1984, p. 109). Esta relação, não obstante, deve ser compreendida de forma dialética, o que torna imprevisível a síntese que daí decorrerá.

A questão da prática social então se torna crucial. Diferentemente das outras abordagens metodológicas que são adotadas para ensinar Filosofia no país,<sup>13</sup> a aquisição de um determinado conteúdo escolar só tem sentido se partir da prática social e findar nela. Por conseguinte, essa prática social não é estéril, neutra, sem sentido para quem a realiza e onde se realiza. A PHC defende a transformação radical da estrutura social e econômica da sociedade capitalista por entender que só assim o ser humano se emancipa e se torna verdadeiramente livre da opressão. A PHC compartilha a formulação marxista de que “os filósofos têm apenas *interpretado* o mundo de maneiras diferentes, a questão agora é *transformá-lo*.” (MARX; ENGELS 1984, p. 111). Em outros termos, aprender conteúdos no ambiente escolar só tem sentido se contribuir com a prática social emancipatória, libertadora.

O jovem estudante exerce protagonismo diante dos conteúdos que lhe são transmitidos em sala de aula, adotando uma postura crítica e política diante do ambiente que o circunda. Talvez esse seja o motivo pelo qual diversas disciplinas escolares tenham incorporado a contribuição filosófica da PHC à sua realidade. Tem-se ciência de que a PHC contribuiu com a produção de textos de ordem metodológica nas seguintes áreas: Educação Física, Geografia, História, Pedagogia (séries iniciais), Ciências, além de ser adotada em assuntos inerentes à educação, como avaliação, formação de professores, ensino-aprendizagem, currículo, didática, etc.

No entanto, um estudo em particular merece atenção por procurar dar materialidade aos enunciados da PHC tendo em vista a constituição de uma didática. Em que pese ter orientações práticas e razoavelmente detalhadas, a análise do livro *Uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica*, de autoria de João Luiz Gasparini (2009), tem o propósito de auxiliar a presente argumentação. Por outro lado, não implica dizer que a PHC seja uma teoria estática, o que tende a por em suspenso as afirmações de Gasparin. Assim, as observações a serem

---

<sup>13</sup> São três as abordagens metodológicas empregadas para ensinar Filosofia no Brasil referendadas nos documentos governamentais (OCN, PNLD, DCNEM, etc.): 1) Abordagem histórica, que enfatiza o ensino da Filosofia com base na sua história e tem em Hegel seu formulador principal; 2) Abordagem temática, constituída a partir da controversa afirmação de Kant de que não se aprende filosofia, aprende-se a filosofar; 3) Abordagem problemática, inspirada na concepção filosófica deleuziana e desenvolvida pelo professor Silvio Gallo (UNICAMP). Há uma quarta abordagem voltada para o ensino de Filosofia para crianças, que é a formulada por Matthew Lipman. Ainda sob este aspecto metodológico não se pode descartar a tradição argentina, notadamente a defendida por Guillermo Obiols e Alejandro Cerletti, que inspira a prática de muitos docentes de Filosofia no país.

DOI: <https://doi.org/10.25244/tf.v12i1.31>

## A pedagogia histórico-crítica como abordagem metodológica para o ensino da filosofia NASCIMENTO, C. L. L.

feitas a seguir, de forma sumária, são passíveis de crítica e atualizações de acordo com cada momento histórico.

A primeira afirmação presente na citada obra esboça alguns princípios educativos interessantes. Fundamentado na PHC, o autor destaca que a escola estabelece um ambiente historicamente construído para atender a demanda dos seres humanos. Sucede que os conteúdos de cada disciplina ministrada em sala de aula podem ou não intercambiar-se de forma transdisciplinar, desde que mantenham as peculiaridades de cada disciplina. Os conteúdos, por outro lado, não são estanques, precisam ser confrontados com a prática social de cada indivíduo em sociedade.

O ponto de partida do novo método não será a escola, nem a sala de aula, mas a realidade social mais ampla. A leitura crítica dessa realidade, torna possível apontar um novo pensar e agir pedagógicos. Desse enfoque, defende-se o caminhar da realidade social, como um todo, para a especificidade teórica da sala de aula e desta para a totalidade social novamente, tornando possível um rico processo dialético de trabalho pedagógico (GASPARIN, 2009, p. 3).

Gasparin detalha, seguindo Saviani, os cinco passos metodológicos da PHC: 1) Prática social (senso comum); 2) Problematização; 3) Instrumentalização; 4) Catarse; 5) Prática social (*práxis*). Nesse sentido, a experiência social de cada indivíduo é utilizada como ponto de partida para a ação educativa, convertendo-se em princípio metodológico. O segundo passo é materializado através da problematização do tema selecionado na etapa anterior. Assim, o professor precisa adotar uma postura totalmente ativa, ou seja, deve elaborar questões que podem ser discutidas e investigadas pelos estudantes, além de orientá-los na análise e na apropriação do conteúdo.

Em seguida há a instrumentalização, momento que o professor instrui o estudante com os saberes acumulados historicamente. O saber sistematizado auxilia o jovem estudante a compreender o conhecimento científico, habilitando-o a entender a essência dos fenômenos sociais. Nesta fase, é preciso considerar a contribuição da Psicologia histórico-cultural para a aprendizagem, procurando estabelecer uma zona proximal entre a primeira e a terceira etapa. Cabe ao professor ter a sensibilidade de transmitir o saber científico de tal modo que ele seja internalizado e efetivado na vida do estudante. Para tanto, o docente recorta o(s) conteúdo(s) com base no problema estabelecido no passo anterior, para, em seguida, selecionar os mais variados instrumentos didáticos.

Ainda na instrumentalização, realiza-se a mediação, entendida como procedimento fundamental no processo ensino-aprendizagem.

A mediação realiza-se de fora para dentro quando o professor, atuando como agente cultural externo, possibilita aos educandos o contato com a realidade científica. Ele atua como mediador, resumindo, valorizando, interpretando a informação a transmitir. Sua ação desenrola-se na zona de desenvolvimento imediato, através da explicação do conteúdo científico,

DOI: <https://doi.org/10.25244/tf.v12i1.31>

**A pedagogia histórico-crítica como abordagem metodológica para o ensino da filosofia**  
NASCIMENTO, C. L. L.

de perguntas sugestivas, de indicações sobre como o aluno deve iniciar e desenvolver a tarefa, do diálogo, da experiência vividas juntos, da colaboração. É sempre uma atividade orientada, cuja finalidade é forçar o surgimento de funções não totalmente desenvolvidas (GASPARIN, 2009, p. 104).

O quarto passo metodológico é a catarse, momento da efetiva aprendizagem, é onde o estudante se modifica intelectualmente e prepara as condições para a síntese. Ao professor, cabe averiguar o grau de desenvolvimento do discente, visando identificar o nível de compreensão do tema problematizado. A última etapa é a prática social, mas dessa vez ressignificada pela nova atitude que cada estudante estabeleceu a partir do conhecimento sistematizado que obteve na instrumentalização. Desse modo, espera-se que o estudante compreenda a essência da realidade social na qual está inserido, habilitando-o a transformá-la (*práxis*). Com a concretização do quinto passo, a relação entre a prática social inicial (1º passo) e a prática social final (5º passo) manifesta-se de modo dialético, evidenciando a luta entre conhecimento velho e novo.

A impressão que se tem é a de que Gasparin procurou suprir uma lacuna nos estudos que adotam a PHC como referencial teórico. Para ele:

Os autores que tratam da pedagogia histórico-crítica se referem com muita propriedade a fundamentos, implicações sociais mais amplas, e estabelecem conexão entre educação e sociedade. Mas nem sempre explicitam as ações didática necessárias para que os professores possam aplicar essa proposta teórico-metodológica nos diversos campos do conhecimento (GASPARIN, 2009, p. 147).

Embora o estudo de Gasparin possa significar um passo adiante em relação aos estudos de caráter metodológico, deve-se pensar a metodologia do ensino sob a ótica da PHC como algo em constante transformação, estando ela condicionada a fatores históricos e suas implicações no campo educacional. Constituir uma metodologia inspirada na PHC significa estabelecer algo provisório, transitório, que passe constantemente pelo crivo da crítica e não perca a perspectiva da prática social emancipatória.

Assim, para se adequar a PHC ao ensino de Filosofia é preciso considerar o atual estágio do ensino de Filosofia no país. Sem ter a pretensão de contemplar todos os aspectos, pode-se afirmar que a aprovação da obrigatoriedade do ensino da Filosofia para o ensino médio em 2008 impulsionou muitas pesquisas na área. A consolidação da disciplina na rede pública (estadual e federal) e privada de ensino médio, a inclusão de livros didáticos de Filosofia no PNL (2012, 2015, 2018), a ampliação do número de questões de Filosofia no ENEM a partir de 2009, a constituição do Mestrado Profissional de Filosofia – PROF-FILO –, numa rede que envolve 17 universidades públicas de todos os países, com oferta de vagas para professores de Filosofia que lecionam na educação básica são alguns exemplos. Soma-se a estas ações a realização do Encontro Nacional ANPOF Ensino Médio, evento que acontece a cada dois anos e que já está na sua quinta edição, que tem o objetivo de expor experiências profissionais realizadas em sala de aula e discutir questões de ordem didática. Em que pese a não existência da área Ensino de Filosofia no âmbito da CAPES, pode-se inferir que o ensino

## A pedagogia histórico-crítica como abordagem metodológica para o ensino da filosofia NASCIMENTO, C. L. L.

de Filosofia é uma realidade no país, movimentando diversas pesquisas nas universidades e fazendo parte do cotidiano de diversos profissionais da educação – básica e superior.<sup>14</sup> O uso da PHC como metodologia para o ensino da Filosofia deve ser feito com base nestas variantes, visto que esta concepção busca alicerçar sua elaboração no bojo do desenvolvimento histórico.

Antes, contudo, sabe-se que há outras abordagens vigentes e que a tradição marxista na comunidade filosófica<sup>15</sup> é insuficiente no país, o que pode acarretar dificuldades para a aplicação da PHC como abordagem metodológica no Ensino Médio em um primeiro momento. Outro fator que pode ser encarado como obstáculo é o caráter político e, principalmente, emancipatório da PHC. Enquanto as outras abordagens visam constituir um espírito crítico ou reflexivo no estudante, admitindo, inclusive, que a disciplina Filosofia contribua para a formação cidadã e autônoma dos indivíduos, elas limitam-se apenas a isso, não apontando um caminho verdadeiramente transformador, nos moldes descritos por Marx no 11º enunciado nas *Teses sobre Feuerbach*. A questão que fica é: qual o próximo passo? Elas não respondem. A impressão que se tem é a de que a PHC pode ser o passo adiante para que a Filosofia e o seu ensino realmente contribuam para a libertação de cada ser humano da dominação e da exploração do Capital.

Contudo, devido a seu caráter histórico e dialético, a adoção da PHC como abordagem metodológica para o ensino da Filosofia precisa ser entendida como uma referência e não como a regra. Por mais que o método seja um caminho estabelecido para se chegar a um determinado ponto, é possível que uma ou mais etapas previamente estabelecidas sejam descartadas devido ao desenvolvimento cognitivo de um grupo de estudantes. O que não pode ser rejeitada é a prática social como ponto de partida e de chegada, pois é na compreensão da essência dos fenômenos sociais que se materializa a *práxis*.

Como se sabe, são cinco os passos metodológicos estabelecidos pela PHC - 1) Prática social inicial; 2) Problematização; 3) Instrumentalização; 4) Catarse; 5) Prática social final – sendo que cada uma dessas etapas traz consigo peculiaridades que devem ser consideradas quando se pensa em usá-las como abordagem metodológica.

No caso específico do ensino da Filosofia, a prática social inicial é a experiência e conhecimento que o estudante assimilou nos seus anos de vida, seja nas relações sociais ou obtidos no ensino fundamental. Ele não chega ao Ensino Médio desprovido de conhecimentos; pelo contrário, detém conteúdos que contribuem para o próprio desenvolvimento cognitivo e educacional. Assim, o docente tem um vasto leque de opções

---

<sup>14</sup> A professora Patrícia Del Nero Velasco (UFABC) está promovendo um mapeamento da área ensino de Filosofia no país, mas ele ainda não foi publicado. Fora isso, poucas são as investigações que mapeiam a realidade do ensino de Filosofia no Brasil. Entre os anos de 2016 e 2017, promovi uma pesquisa, ainda não publicada, na qual procuro diagnosticar o perfil do docente de Filosofia na rede pública estadual de Sergipe. O artigo intitulado *O currículo brasileiro segundo o Censo Escolar* constatou que, em 2013, 93% das escolas já ofertavam a disciplina Filosofia na rede pública estadual. Com a criação do Prof-Filo em 2017, espera-se que investigações com o perfil de diagnosticar a prática do ensino de Filosofia na educação básica sejam ampliadas, permitindo a realização de um raio-X mais preciso da realidade.

<sup>15</sup> Matéria publicada no dia 19/05/2019 pela Folha de São Paulo, com base em informações coletadas pela ANPOF, informou que apenas 4% das disciplinas ministradas nos 47 programas de pós-graduação em Filosofia do país têm Marx e Engels como tema ou referência. Dos 69 Grupos temáticos que orbitam em torno da ANPOF, apenas 2 são sobre Marx. De 2009 até os dias atuais, caíram 2 questões sobre Marx nas questões de Filosofia no ENEM. Dos 30 conteúdos que a OCN orienta a serem trabalhados em sala de aula, apenas um versa sobre Marx – Marxismo e Teoria crítica.

## A pedagogia histórico-crítica como abordagem metodológica para o ensino da filosofia

NASCIMENTO, C. L. L.

a explorar, muito embora as normas oficiais, o planejamento da escola e o plano de curso já tenham delimitado um pouco o horizonte a ser trabalhado.

Realizado o primeiro passo, a problematização tem como objetivo indagar, questionar, diagnosticar o problema originário que será debatido em sala de aula. Desse modo, a própria Filosofia traz consigo questões milenares e que mobilizaram a humanidade no decorrer dos anos, tais como: O que é? Para que? Como é? Por que? A atitude filosófica de questionar converte-se em alicerce fundamental da problematização pedagógica em sala de aula. É bom destacar que este procedimento acontece através do diálogo entre professor e aluno(s), numa relação dialógica na qual cada um contribui para a constituição do problema a ser equacionado.

Após estes dois momentos, o docente realiza o que é comumente denominado de instrumentalização. A par do(s) material(ais) didático(s) mais apropriado(s) para o momento e que está(ão) disponível(is), o docente seleciona filósofos que refletiram sobre o(s) problema(s) selecionado(s) pela turma. Para tanto, a História da Filosofia é rica em situações que podem servir para balizar as questões da atualidade. Além desses critérios, o docente, dotado de conhecimento técnico, deve transmitir possibilidades para que os estudantes reflitam na catarse, além de socializar os saberes historicamente construídos. Talvez resida nesse momento um dos traços mais relevantes da escola, a democratização do conhecimento. Como consequência, a instrumentalização permite que os filhos da classe trabalhadora tenham acesso à cultura erudita, conforme identificado por Gramsci no *Caderno 12* (2001).

A catarse, quarto passo metodológico da PHC, é o momento mais íntimo do estudante com o conhecimento sistematizado. É quando, por exemplo, ele reflete sobre sua prática social à luz do conteúdo de Filosofia. Através da relação entre o aluno e o conhecimento há a elevação qualitativa da prática social, visto que o saber erudito serve como uma espécie de antítese do senso comum (tese). Cabe ao professor estabelecer mecanismos para que o discente possa realizar a catarse em condições favoráveis.

A prática social final é a última etapa metodológica. Após formatada a antítese da prática social inicial, a final pode ser compreendida como síntese, dialeticamente falando, de toda a ação educativa. Assim, aluno e professor promovem o essencial da educação, a materialização da relação ensino-aprendizagem, além de ficarem dotados, talvez no mesmo patamar, dos conhecimentos filosóficos necessários para compreender a essência do mundo a ponto de intervirem na realidade circundante. É para a prática social que o ensino de Filosofia deve voltar toda sua energia.

Dito isto, o que deve ser ensinado? Considerando a prática social inicial dos estudantes e a problematização desenvolvida em sala de aula, a adoção da PHC como abordagem metodológica para ensinar Filosofia conduz ao uso do conhecimento sistematizado pela própria Filosofia. À primeira vista, recorrer-se-ia aos textos clássicos da Filosofia, publicados em mais de 2.500 anos de história. Entretanto, existe uma legislação federal/estadual que normativa a seleção de conteúdos de Filosofia que devem ser lecionados no ambiente escolar. A Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio (BNCC/EM)<sup>16</sup>, as Orientações Curriculares Nacionais - OCN e a Matriz de Referência para

---

<sup>16</sup> A BNCC/EM estipula 06 habilidades específicas para a área Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e suas tecnologias que devem ser trabalhadas durante o Ensino Médio. No caso da OCN, a lista de conteúdos mensura 30 itens. Soma-se a estes dois documentos a Matriz de referência do ENEM que reúne outra quantidade de conteúdos, embora boa parte seja orientada pela OCN.

## A pedagogia histórico-crítica como abordagem metodológica para o ensino da filosofia

NASCIMENTO, C. L. L.

o ENEM norteiam a seleção dos conteúdos ministrados em sala de aula. Os próprios estudantes, além dos pais, cobram conteúdos que cairão no ENEM, limitando ainda mais o leque de opções. Soma-se a essa demanda, a matriz curricular de alguns estados.

No seu microespaço de atuação profissional, o professor seleciona o conteúdo a ser ensinado com base nos mais variados critérios: afinidade teórica, domínio de um determinado conteúdo, limites técnicos devido à sua própria formação inicial, ou por seguir orientação do próprio livro didático são algumas possibilidades. Ora, então como equacionar esta questão visto que a PHC orienta o docente a escolher o conteúdo a ser ministrado em sala de aula a partir da problematização desenvolvida? Este é um assunto que impõe sérias dificuldades para encontrar uma solução. Talvez o mais apropriado seria considerar a lista de habilidades e competências preconizadas na BNCC e/ou a lista de conteúdos que consta nas OCN. É através da relação dialética entre a realidade concreta do professor e dos alunos com os documentos oficiais que o docente encontrará uma solução para atender às peculiaridades de cada turma. O que deve ser levado em consideração é o fato de que o saber sistematizado, travestido de conteúdo disciplinar, precisa contribuir com a prática social do estudante, residindo aqui a peculiaridade da PHC.

A nova legislação para o Ensino Médio tende a modificar o atual arranjo curricular. Marcado pela interdisciplinaridade e transdisciplinaridade dos conteúdos, a BNCC/EM e, principalmente, as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio - DCNEM retiram o caráter disciplinar de cada conteúdo. Ora, como estabelecer a interdisciplinaridade ou transdisciplinaridade sem ter a disciplinaridade? Esta parece ser uma questão que tem na sua resposta a tentativa de diluir as atuais disciplinas escolares, visto que o novo arranjo curricular precisa ser organizado por área do conhecimento e não mais por disciplina. De qualquer modo, a Filosofia tem condições de dialogar com todas as áreas. Para exemplificar, cito a contribuição da Epistemologia e da Ética para as Ciências Naturais, passando pela da Lógica para a Matemática, da Estética para a Linguagem e da Ética e Filosofia Política para as Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Contudo, a adoção de conteúdos filosóficos em sua forma inter/transdisciplinar só terá validade se contribuir para a prática social.

Há outra questão referente ao conteúdo que precisa ser destacada. Com o intuito de constituir uma Filosofia brasileira, descolonizada, alguns instrumentos legais e políticos estão sendo adotados para o fortalecimento de um pensamento filosófico nacional. Cursos e disciplinas de Filosofia Africana, Filosofia Ameríndia, Filosofia Sul-americana e o desenvolvimento de pesquisas voltadas à História da Filosofia no Brasil são esforços que contribuem para este objetivo. Além disso, o debate em torno das questões de gênero e da bioética estão aflorando no âmbito acadêmico, constituindo uma nova possibilidade para a seleção dos conteúdos a serem ministrados em sala de aula.<sup>17</sup>

A questão do recurso didático também é relevante. Sabe-se que a tradição brasileira aponta para o uso de manuais como material didático principal. Nesse sentido, o atual Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) selecionou 8 (oito) livros didáticos que estão sendo utilizados nas diversas escolas públicas de todo o país.<sup>18</sup> Independentemente de suas peculiaridades, cada livro didático usado em sala de aula reflete uma ou duas abordagens metodológicas para o ensino da Filosofia. Sem ter a pretensão de desenvolver uma reflexão

<sup>17</sup> Alguns livros didáticos contemplados no atual PNLD/Filosofia abordam essas questões, o que tende a contribuir com o trabalho em sala de aula.

<sup>18</sup> Confira a lista das obras selecionadas e as respectivas análises no *PNLD 2018: filosofia – guia de livros didáticos*, trabalho coordenado por docentes da UnB.

## A pedagogia histórico-crítica como abordagem metodológica para o ensino da filosofia

NASCIMENTO, C. L. L.

profunda sobre o uso desse material, a realidade impõe o uso do livro didático como principal aliado do professor para ministrar aulas de Filosofia, muitas vezes o único material acessível para a prática educativa.

Por mais que o livro didático destaque fragmentos de textos filosóficos, a adoção dos clássicos da História da Filosofia torna-se também importante. No exercício de mediação, o professor deve apresentar o texto filosófico com o intuito de promover a instrumentalização, permitindo, em seguida, que o estudante realize a catarse. Neste caso, o docente pode recorrer a bibliotecas e procurar constituir apostilas. Entretanto, a adoção dos clássicos da Filosofia em sala de aula pode significar um obstáculo ao exercício filosófico, tendo em vista o linguajar e o estilo usado por alguns filósofos na sua redação. O fato é que, tendo acesso aos clássicos da Filosofia, o estudante pode ascender, do ponto de vista filosófico, de sua condição inicial para uma qualitativamente superior.

A escolha do material didático é primordial para que os filhos da classe trabalhadora tenham acesso aos saberes acumulados historicamente, o que requer um compromisso político por parte do docente. Nesse sentido, a relação entre o texto clássico e o livro didático deve ser observada em cada contexto. Não há uma fórmula pré-concebida e acabada. É a própria dinâmica da sala de aula que determinará o grau dessa relação.

A seleção dos recursos didáticos que serão utilizados em sala de aula deve considerar a tradição de leitura exegética do texto filosófico. Foi dessa forma que gerações e gerações tiveram acesso aos clássicos da Filosofia, aprendendo os conceitos por eles formulados. Esta tradição não pode ser dispensada das aulas de Filosofia, até porque ler, escrever e interpretar textos é uma das habilidades elementares requeridas da educação. Desse modo, por ser um procedimento metodológico típico do ensino da Filosofia, o texto deve ser o recurso didático mais utilizado em sala de aula.

Com as facilidades propiciadas pelo acesso à *internet*, a biblioteca não fica limitada ao espaço físico original. Ela ganha uma dimensão virtual, o que permite o acesso direto aos textos dos clássicos da Filosofia disponibilizados nas mais variadas plataformas digitais. Além disso, o uso de Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's) abriu uma nova fronteira para a educação. Além dos vídeos alojados no Youtube, redes sociais (twitter, blog, etc.), uma série de programas virtuais (QR-code, padloc, etc.) podem ser utilizados como recursos didáticos. Os aplicativos para celulares estão expandindo as possibilidades educativas das TIC's. Revistas acadêmicas, entrevistas, jornais, documentários e filmes também estão disponibilizados virtualmente e podem ser acessados do próprio celular e/ou dos laboratórios de informática que existem na maioria das escolas. Alguns recursos didáticos não tão habituais nas aulas de Filosofia estão sendo utilizados para ministrá-las: tirinhas, *memes*, literatura de cordel, músicas, charges, etc. são alguns exemplos. Cabe ao professor selecionar o mais apropriado para a realidade que circunda a vida cotidiana dos estudantes e utilizá-lo(s). Em suma, preservando as peculiaridades da própria Filosofia, o seu ensino não pode descartar o uso dos mais variados instrumentos na prática educativa, ação que fica condicionada às condições materiais existentes em cada escola, à realidade do estudante e ao espaço/tempo do ensino da Filosofia na sala de aula.

E qual seria o papel do docente diante dessa abordagem? O professor em sala de aula tende a exercer um papel fundamental para a materialização da PHC como abordagem para o ensino da Filosofia. Saviani (2009) identifica que o docente viabiliza a transmissão e assimilação do conteúdo através de sua relação com o estudante em sala de aula. A tarefa do

## A pedagogia histórico-crítica como abordagem metodológica para o ensino da filosofia

NASCIMENTO, C. L. L.

professor é mediar o processo didático-pedagógico, ou seja, efetivar a relação ensino-aprendizagem.

Não obstante, a realidade do professor de Filosofia precisa ser considerada. Elementos estruturais e formativos contribuem para o desafio de ensinar Filosofia, visto que grande parte dos professores que leciona a disciplina Filosofia no Ensino Médio não tem formação específica.<sup>19</sup> Além disso, constata-se que a carga horária de 1h/semanal na maioria das redes estaduais contribui para o pouco tempo destinado ao seu ensino, delimitando o espaço e o tempo da Filosofia no Ensino Médio à condição mais básica.<sup>20</sup>

A breve exposição deste quadro é válida à medida que é o professor que realizará o processo de mediação entre a prática social e o conteúdo específico da Filosofia, selecionando os conteúdos e materiais didáticos que serão utilizados em sala de aula e, em última instância, auxiliará, através da atitude filosófica, o estudante a realizar a catarse. De igual modo, o professor estabelece uma relação dialética com os saberes oriundos dos estudantes, transformando-se simultaneamente.<sup>21</sup> Para tanto, precisa estar disposto a aprender cotidianamente, mesmo sendo o sujeito dotado do conhecimento especializado e detentor das técnicas pertinentes ao ensino da Filosofia.

No caso do professor sem formação específica, que é a grande maioria, a relação dialética com os saberes da prática social dos estudantes tende a ser mais facilitada, visto os limites impostos pela formação inicial e sua relação com os saberes filosóficos. Os professores sem formação específica em Filosofia tendem, em boa parte dos casos, a seguir o manual do professor contido nos livros didáticos e/ou vulgarizarem a Filosofia, não delimitando os limites entre o senso comum e o conhecimento filosófico.

O tema da avaliação também deve ser considerado na constituição da PHC como abordagem para o ensino da Filosofia. Sabe-se que a produção de textos, os exercícios orais e a realização de trabalhos acadêmicos, muitos deles envolvendo atividades de pesquisa, compõem o arsenal avaliativo mais adotado nas aulas de Filosofia. Por outro lado, o ENEM condiciona, em muitos aspectos, o modelo avaliativo que é aplicado em sala de aula. O fato é que, geralmente, a resolução de questões objetivas e subjetivas com o intuito de aferir se os estudantes assimilaram o conteúdo é o que orienta boa parte da prática docente quando o assunto é avaliação de Filosofia.

Do ponto de vista conceitual, José Benedito de Almeida Júnior, em artigo intitulado *A avaliação em Filosofia*, caracteriza a avaliação como sendo um processo de investigação ou sondagem, no qual o professor pode ou não modificar o planejamento feito e que pode ser

<sup>19</sup> Existem alguns estudos que diagnosticam elementos que podem contribuir com o perfil do professor de Filosofia no país, dos quais destaco os seguintes títulos: 1) *A formação do professor de filosofia: entre o geral e o particular*, escrito pela professora Paula Ramos (UNESP); 2) *A formação pedagógica dos professores de filosofia: um debate, muitas vozes*, de autoria do professor Junot Cornélio de Matos (UFPE); 3) *A docência em filosofia no contexto da profissão docente no país: aspectos conjunturais e reflexão filosófica*, de Christian Lindberg L. do Nascimento (UFS); 4) *A formação do docente de Filosofia: entre o legal e o ideal*, da estudante Amanda Santos Lima. Por fim, indico o quadro em que consta a carga horária de Filosofia na rede pública de cada estado e no Distrito Federal, disponibilizado no *blog do Prof. Christian*. Existem outros estudos, mas penso que estes auxiliam a balizar a atual situação da docência em Filosofia no país.

<sup>20</sup> A carga horária destinada ao ensino da Filosofia deve sofrer alteração. Com a aprovação da lei nº 13.415/2017, da BNCC/EM e da DCNEM, ambas em 2018, cabe às redes estaduais e, em última instância, às escolas, a organização da nova configuração espacial e temporal de conteúdos filosóficos no Ensino Médio. Com a perda do seu caráter disciplinar, o ensino da Filosofia tende a ficar mais fragilizado no ambiente escolar.

<sup>21</sup> Lembrar da terceira tese contida nas *Teses sobre Feuerbach*.

DOI: <https://doi.org/10.25244/tf.v12i1.31>

## A pedagogia histórico-crítica como abordagem metodológica para o ensino da filosofia

NASCIMENTO, C. L. L.

realizada em diversos momentos dentro de uma unidade acadêmica. Ele identifica a existência de três tipos de avaliação: 1) A avaliação diagnóstica; 2) Avaliação formativa, que tem por objetivo completar o processo de formação do aluno; 3) Avaliação somatória, que é aquela realizada ao final de etapas e tem como objetivo avaliar a aprendizagem dos alunos. (ALMEIDA JÚNIOR, 2005, p. 147)<sup>22</sup>

Ora, como seria então uma avaliação com base nos pressupostos da PHC, considerando que ela se converteu em uma abordagem metodológica para ensinar Filosofia? Para tentar equacionar esta questão é oportuno considerar a Psicologia histórico-cultural, notadamente sua contribuição ao debate sobre a aprendizagem, como também analisar a prática social como princípio avaliativo.

A avaliação não é um fim em si mesma, muito menos o ponto final do processo educativo. Ela deve ser encarada como instrumento para aferir o desenvolvimento do estudante, sua interação com o meio social através da prática social e deve considerar as etapas metodológicas indicadas pela PHC. Nesses termos, a avaliação medirá o desenvolvimento do estudante desde sua etapa formativa inicial – prática social inicial (senso comum) -, passando pela assimilação dos conteúdos ministrados pelo docente – instrumentalização – e a realização do movimento catártico, antes de chegar à etapa final – prática social final (síntese).

Em outros termos, é a realidade concreta - e não a assimilação ideal de um determinado conhecimento - que servirá como elemento balizador para o docente avaliar os estudantes, seja em seu aspecto individual ou coletivo. A avaliação também serve para o docente aferir o desenvolvimento do seu plano de curso no decorrer das aulas, procurando identificar se a relação ensino-aprendizagem está sendo executada. A avaliação deve ser compreendida como um movimento dialético que envolve professor-aluno de um lado, ensino-aprendizagem do outro, buscando sínteses com base na prática social de cada um.

Quando se incorporam os conceitos da PHC ao ensino da Filosofia, procura-se constituir uma abordagem metodológica, fazendo-se necessário compreender que a relação entre teoria e prática é permeada por percalços e situações que escapam daquilo previamente planejado. Ao adotar a PHC como referencial teórico, sabe-se que o legado marxista existente nesta teoria admite que a prática social, realizada historicamente, é o critério fundamental para a verdade.

Pode-se estabelecer que o plano de curso assume uma espécie de carta de intenções, mas que tem como objetivo central a prática social. Desse modo, a ação do professor, os conteúdos e recursos didáticos selecionados ficam condicionados a ela. É a construção de uma ordem social e econômica norteada pela libertação dos oprimidos que orienta a PHC, fazendo com que este objetivo político seja convertido em uma ação pedagógica. Em suma, a PHC, como se viu, é uma concepção educacional com fins políticos, e é isso que a torna diferente das denominadas pedagogias da essência e da existência, viabilizando-se como abordagem metodológica para ensinar Filosofia.

---

<sup>22</sup> Existem poucos estudos sobre o tema da avaliação de Filosofia no Ensino Médio. Destaco dois, além do citado no corpo do texto. O artigo intitulado *A avaliação no ensino da filosofia*, de autoria de Isabel Medina Lisboa (Universidade Católica de Lisboa), e outro denominado de *O ENEM e a leitura de textos filosóficos: análise para alguns parâmetros para a sala de aula*, que tem como autor Silvio Carneiro (UFABC).

DOI: <https://doi.org/10.25244/uf.v12i1.31>

**A pedagogia histórico-crítica como abordagem metodológica para o ensino da filosofia**  
NASCIMENTO, C. L. L.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA JÚNIOR, José Benedito. A avaliação em Filosofia. **Revista Princípios**, v.12, n.17-18, jan./dez. Natal, 2005, p.145-156.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações curriculares para o ensino médio**. v.3. Brasília: 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio**. Brasília, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. **PNLD 2018: Filosofia: guia de livros didáticos**. Brasília, 2017.

BRASIL. Palácio do Planalto. **Lei nº 13.415/2017**. Brasília, 2017.

DUARTE, Newton.; SAVIANI, Dermeval. (org.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação**. Campinas: Autores Associados, 2012.

EBY, Friedrich. **História da educação moderna**. 5.ed. Porto Alegre: Globo, 1978.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 5.ed. Campinas: Autores associados, 2009.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do cárcere**. Tradução Carlos Nelson Coutinho. 2.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. v.2. p.11-53.

GRAMSCI, Antônio. **Concepção dialética da história**. Tradução Carlos Nelson Coutinho. 2.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

MARX, Karl. ENGELS, Friedrich. Teses sobre Feuerbach. *In*: MARX, Karl. ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Editora Moraes, 1984. p. 107-111.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 12.ed. Autores Associados, 1996.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. Campinas: Autores Associados, 1997.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação** v.14 n.40 jan./abr. 2009. p.143-155.

DOI: <https://doi.org/10.25244/uf.v12i1.31>

**A pedagogia histórico-crítica como abordagem metodológica para o ensino da filosofia**  
NASCIMENTO, C. L. L.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11.ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. O conceito dialético de mediação na pedagogia histórico-crítica em intermediação com a psicologia histórico-cultural. **Revista Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v.7, n.01, jun. Salvador, 2015a. p. 26-43.

SAVIANI, Dermeval. Sobre a natureza e especificidade da educação. **Revista Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v.7, n.01, jun. Salvador, 2015b. p. 286-293.

VIGOTSKY, Lev Semenovitch; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988.



**POESIA, FILOSOFIA E EDUCAÇÃO: UM TRIÁLOGO POSSÍVEL**

[POETRY, PHILOSOPHY AND EDUCATION: A POSSIBLE TRIALOGUE]

**Genildo Firmino Santana***genildowiller@yahoo.com.br*

*Mestrando em Filosofia na UFCG. Pós-graduado em História do Brasil pela FAFOPAI (Faculdade de Formação de Professores de Afogados da Ingazeira). Professor na Fasp (Faculdade do Sertão do Pajeú), em Afogados da Ingazeira. Poeta e Escritor.*

**Flávio Carvalho***flavio.carvalho@ufcg.edu.br*

*Curso graduação, mestrado e doutorado na Universidade Federal de Pernambuco. Trabalha na Universidade Federal de Campina Grande, onde ministra aulas, realiza orientações de Iniciação Científica, de Monografias e Dissertações, respectivamente, no curso de Graduação em Filosofia e no Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO), no qual é professor permanente e, atualmente, trabalha como coordenador. Ele atua na liderança do Grupo de Pesquisa Hermenêutica Filosófica em Michel Foucault (UFCG/CNPq) e do Grupo de Pesquisa Educação e Ensino de Filosofia (UFCG/CNPq). Ele é membro do Núcleo Estruturante do GT Filosofar e Ensinar a Filosofar da ANPOF. Suas investigações e publicações se dedicam à Filosofia Contemporânea Francesa (Castoriadis, Foucault e Deleuze) e ao Ensino de Filosofia (Filosofia do Ensino de Filosofia e Formação de Professores).*

DOI: <https://doi.org/10.25244/tf.v12i1.32>

Recebido em: 14 de junho de 2019. Aprovado em: 05/08/2019

Caicó, ano 12, n. 1, 2019, p. 203-220, ISSN 1984 - 5561  
Dossiê Introdução à Filosofia e Filosofia do Ensino de Filosofia



DOI: <https://doi.org/10.25244/tf.v12i1.32>

## **Poesia, filosofia e educação: um triálogo possível**

CARVALHO, Flávio; SANTANA, G. F.

**Resumo:** Neste artigo pretende-se trabalhar o triálogo entre a Poesia, a Filosofia e a Educação numa perspectiva pedagógica e filosófica partindo-se do princípio de que a comunicação entre as áreas do saber favorece a relação ensino-aprendizagem. A Poesia, mais precisamente o cordel, pode ser utilizada como ferramenta pedagógica em várias áreas do ensino, como também pode ser propícia ao Ensino de Filosofia nos anos do Ensino Fundamental e Médio. A relação entre as três pode ser, metodologicamente, um contributo ao ensino no sentido de linguagem e método possíveis de aplicabilidade no processo cognitivo do discente. Nossa metodologia consiste em aplicar a literatura de cordel após a leitura de textos filosóficos. Apoiar-nos-emos em textos de filósofos previamente escolhidos e em textos da literatura de cordel, mais precisamente nos cordéis do Professor e poeta Lindoaldo Campos. Historicamente, Poesia e Filosofia mantém um íntimo diálogo. A proposta que segue pretende conduzir esse diálogo à educação, efetivamente. A prática da Poesia em sala de aula já constitui uma realidade em vários educandários. O passo que se dá aqui é a utilização da Poesia nas aulas de Filosofia, mais precisamente, e a possibilidade de tal prática favorecer a educação, bem como a atitude do filosofar.

**Palavras-chave:** Poesia. Filosofia. Educação. Pedagogia.

**Abstract:** In this article, we intend to develop the dialogue between Poetry, Philosophy, and Education in a pedagogical a philosophy perspective, departing from the principle that the communication between the areas of knowledge favors the relationship teaching-learning. Poetry, more precisely the cordel, can be used as a pedagogical tool in various areas of knowledge. The relationship between the three can have, methodologically, a contribution to teaching in the sense of possible language and method of applicability in the cognitive process of the student. Our methodology consists in applying cordel literature after reading philosophical texts. We will rely on texts of previously chosen philosophers and texts of cordel literature, more precisely on the lines of Professor and poet Lindoaldo Campos. Historically, poetry and philosophy maintain an intimate dialogue. The proposal that follows is to bring this dialogue to education, empirically. Instead, the practice of poetry in the classroom is already a reality in many schools, our goal is, favoring learning and the attitude towards philosophy, the use of poetry in Philosophy classes, more precisely.

**Keywords:** Poetry. Philosophy. Education. Pedagogy.

DOI: <https://doi.org/10.25244/tf.v12i1.32>

## Poesia, filosofia e educação: um triálogo possível

CARVALHO, Flávio; SANTANA, G. F.

### INTRODUÇÃO

Nesse artigo trata-se da proposta de uma prática na utilização do cordel como suporte pedagógico às aulas de Filosofia, no Ensino Fundamental II, mais precisamente. Sendo uma fala rimada, a Poesia possui esse poder de atração, gerando uma atenção no discente que lê e apresenta, em versos de cordel, os temas previamente trabalhados em sala de aula. Sem substituir os conteúdos e autores propostos, mas complementando, propomos a utilização da Literatura de Cordel em sala de aula e, através dos poetas cordelistas, força de expressão muito forte no Nordeste, notadamente no interior, trabalharemos biografias de filósofos e temas que foram escritos e publicados por poetas cordelistas de renome nacional.

Sendo uma das regiões onde encontramos um grande número de poetas do Brasil, no Nordeste brasileiro, notadamente no interior, a Poesia é uma constante na vida cotidiana das pessoas. Essa potencialidade criadora de rimas, temas, improvisos, levada para a sala de aula, torna-se um contributo e uma inovação dinâmica no processo pedagógico e na relação ensino-aprendizagem de Filosofia, bem como ao próprio filosofar.

Em princípio, trataremos do diálogo entre a Poesia e a Filosofia, para, só posteriormente, tratarmos da possibilidade de esse diálogo ser levado à sala de aula e se constituir numa prática pedagógica possível, tornando-se, assim, um triálogo.

Limitar-nos-emos à aplicabilidade do cordel no ensino de Filosofia na Educação Básica, mais precisamente, em turmas do 6º ao 9º Anos. Através da ludicidade da Poesia feita no Nordeste, logramos elevar o nível de leitura e de compreensão dos discentes, que, em alguns casos, uma vez aprendidas as técnicas básicas de rimas, estrofes e métricas, poderão ser levados à confecção dos seus próprios cordéis.

A confecção dos cordéis<sup>1</sup> é um passo posterior. Uma vez aprendidas – e apreendidas – as técnicas da métrica, rima e oração, constituintes da Poesia Popular nordestina, no seio da qual se insere o cordel, os estudantes podem fazer seus próprios cordéis. Cordéis que podem versar, inclusive, sobre os temas próprios da Filosofia.

Ensinar Filosofia tem sido um grande desafio. Fomentar o pensamento filosófico, possibilitando, por meio deste, a liberdade e autonomia de pensamento se faz cada vez mais necessário. Encontrar uma linguagem que possibilite o diálogo com o docente, linguagem crível de entendimento constitui um dos maiores obstáculos ao ensino de Filosofia.

Para que o ensino alcance o seu objetivo, que é a aprendizagem do aluno, é preciso ir além dos instrumentos tradicionais de ensino, como pincel e quadro e para além de seus métodos. Eis a importância da literatura de cordel, enquanto modo de escrita, como ferramenta didática para o ensino de Filosofia.

Também urge que se vá para além da linguagem. A literatura de cordel possui uma linguagem que lhe é peculiar. Essa linguagem, colocada a serviço do ensino pode se constituir em um ganho admirável, a partir da ótica pedagógica.

---

<sup>1</sup>O cordel é uma produção poética feita no Nordeste brasileiro. Consta de um livreto, escrito em sextilhas ou décimas, sem número definido de estrofes, nem de páginas. A capa é feita em xilogravura. Eram vendidos nas feiras, pendurados em barbantes, d'onde vem o nome cordel. Hoje é encontrado em festivais de cantadores, encontros de poetas, livrarias, sebos.

DOI: <https://doi.org/10.25244/tf.v12i1.32>

## Poesia, filosofia e educação: um triálogo possível

CARVALHO, Flávio; SANTANA, G. F.

Nossa pesquisa se dará no intuito de encontramos meios didáticos, pedagógicos de ensinar Filosofia por meio da Poesia de cordel. Com isso, esta literatura popular, além ser valorizada, finda por se tornar também instrumento plausível no ensino de Filosofia.

No livro *Poesia na sala de aula*, o professor Hélder Pinheiro lança duas perguntas que são de vital importância para a relação entre a poesia e a educação, eis como o professor as formula:

Vale a pena trabalhar a poesia em sala de aula? Qual a função social da poesia? A resposta a essas duas questões poderá abrir nossos olhos para o que estamos perdendo ao marginalizar a poesia no cotidiano da sala de aula. Nossa resposta à primeira questão é afirmativa. É evidente que vale a pena trabalhar a poesia na sala de aula (PINHEIRO, 2018, p. 14).

Parte o professor do princípio de que vale a pena trabalhar a Poesia em sala de aula. Não ensinar a Poesia pela Poesia em si. O que já seria de grande proveito. Porém, pode-se ir além, abordando temáticas várias através da Poesia, tais como biografias, histórias do Nordeste, críticas sociais. No nosso caso proposto, da Poesia de cordel.

É possível, pois, um triálogo entre a Poesia, a Filosofia e a Educação? Um triálogo que permita e possibilite ao educando um aprendizado de conteúdo filosófico, que lhe propicie uma atitude filosófica? Um triálogo que contribua positivamente, também com uma metodologia possível de aplicabilidade, e, porque não dizê-lo, possibilite uma linguagem nova, na Educação, a saber, a linguagem da poética?

Perguntas demais para repostas de menos. O objetivo desse artigo é justamente discutir as possibilidades de tal triálogo, suas vias de concretização e seus contributos epistêmicos e pedagógicos.

Triálogo torna-se condição necessária à implantação da Poesia, em sua manifestação cordelística, em sala de aula. Triálogo para aprender, triálogo para crescer junto.

Na obra *Literatura de Cordel, Do Sertão à sala de Aula*, publicado em 2013, Marco Haurélio, poeta e professor baiano, assim se expressa:

Acreditando na cultura popular como sinônimo de resistência, e no cordel como manifesto dessa cultura que não entrega os pontos, vou espargindo versos sobre o papel com o mesmo respeito e cuidado do agricultor que lança a semente e, com ela, a esperança, no ventre da terra (HAURÉLIO, 2013, p. 9).

A Filosofia, assim como a Educação, pode colher esse fruto poético se também plantar, qual o agricultor, a semente da Poesia no solo fértil da sala de aula.

Esse artigo tratará, em um primeiro momento do possível diálogo entre a Filosofia e a Poesia. A seguir, tratará dos contributos e das possibilidades da Poesia em sala de aula. Por fim, verá o cordel e Filosofia numa prática pedagógica triálogal.

DOI: <https://doi.org/10.25244/tf.v12i1.32>**Poesia, filosofia e educação: um diálogo possível**

CARVALHO, Flávio; SANTANA, G. F.

**FILOSOFIA E POESIA: UM DIÁLOGO POSSÍVEL.**

Entendendo o *diálogo*, numa concepção livre, poética, como um debate entre dois (DI) iguais, onde nenhum (A) dos dois possui a razão (LOGOS), pois se assim fosse não haveria mais possibilidade de dialogar, onde duas teses distintas se encontram e findam por se tornar uma nova tese, é possível um diálogo entre a Filosofia e a Poesia. Diálogo propositivo em prol de um objetivo comum. Sem sobreposições. Sem verdades únicas, universais. Sem versão única de realidade, uma vez que cada uma capta, ao seu modo próprio, a realidade que se apresenta. A partir dessa compreensão não é absurdo pensar em um diálogo entre a Filosofia e a Poesia.

Podemos pensar em um diálogo, onde ambas, enquanto modos de compreender a realidade, possam expressar suas versões, sem negar as possibilidades alheias à sua própria tese. Salvaguardando as peculiaridades, pode-se abrir ao outro diferente olhar sem deixar de ser o que se é. Assim entendemos o diálogo.

A Filosofia e a Poesia têm algo em comum. Esse algo comum pode ser identificado no *espanto*, na admiração, ao qual se atribui o filosofar e o fazer poético. Tanto a Filosofia quanto a Poesia só podem ser e acontecer a partir do *espanto*. A admiração que gera o ver mais, o ver além do que se apresenta aos olhos. Adélia Prado (poeta mineira) diz em um dos seus poemas: “De vez em quando Deus me tira a poesia. Olho pedra e vejo pedra mesmo.” (PRADO, 1999, p. 87). Adélia Prado nos diz como se dá a Poesia: vendo além do que se vê. O que requer percepção e sensibilidade. O não ver além é a ausência do *espanto*. Ausência daquele momento originário possibilitador da Poesia, bem como da Filosofia. Ausência que não permite o nascer da Poesia. Assim também a Filosofia: sem a admiração, sem o espanto não acontece. Também a Poesia busca esse ver além. Também ela requer percepção e sensibilidade.

A Poesia precede, historicamente, a Filosofia. Antes a humanidade poetizou, depois filosofou. Poetizou com Homero (928-898 a.C.), Sófocles (497-406 a.C.), Hesíodo (séc. VIII-séc. VII a.C.). Ficaram conhecidos como poetas rapsodos, ou seja, iam de cidade em cidade recitando poemas (principalmente epeias). Tidos como meros contadores de histórias. Fato que não dá, necessariamente, um caráter evolutivo ao filosofar ou jurássico, antigo, ao fazer poético. Ambas formas de criação, de expressão e de ver o mundo coexistiram ontem e coexistem hoje. Nada vaticina que não coexistirão amanhã.

Esse hibridismo entre Poesia e Filosofia fica claro no poema do filósofo Parmênides de Eleia, *Sobre a natureza*, no qual o pré-socrático valeu-se da tradição poética de seu tempo para iniciar sua conversa com o leitor e desse modo apresentar a questão filosófica da qual trataria sem causar estranheza.

Muito antes de aqueles homens filosofarem naquelas ilhas gregas da antiguidade, Hesíodo, autor de *Os Trabalhos e os Dias* e *Teogonia*, um camponês que vivia nas proximidades de Téspias, na Beócia, já poetizava sobre a vida simplesmente ao dizê-la. Homero, autor da *Iliada* e da *Odisseia*, foi outro antigo grego que verbalizou poeticamente o mundo. Homero, em seu fazer poético, deu contribuição enorme ao pensamento grego. A Poesia de Homero influenciou substancialmente a cultura e a Educação grega.

Platão faz uma menção de Homero como educador. Platão vê em Homero um reconhecido poeta, concordando com os seus admiradores, um educador capaz de guiar as

DOI: <https://doi.org/10.25244/uf.v12i1.32>

## Poesia, filosofia e educação: um diálogo possível

CARVALHO, Flávio; SANTANA, G. F.

peças. Põe Homero como um verdadeiro exemplo de vida e dá-lhe uma importância notável em todo o contexto da *Paideia*. Jaeger nos diz que

A concepção do poeta como educador do seu povo – no sentido mais amplo e profundo da palavra – foi familiar aos gregos desde a sua origem e manteve sempre a sua importância. Homero foi apenas o exemplo mais notável dessa concepção geral e, por assim dizer, sua manifestação clássica (JAEGER, 1986, p. 61).

Uma das características do fazer poético é a liberdade de criação e de expressão. Liberdade ao criar e ao dizer o que criou. Tanto que se fala em “Licença poética”. Assim, podemos dizer que a Poesia liberta o homem, expande seus horizontes, torna-o criador. Esse é o sentido lato da expressão *poiesis*, qual seja, *criação*. E criar com liberdade.

Na Grécia antiga, os poetas eram mal vistos, ou melhor dizendo, uma forma de Poesia era mal vista, uma vez que os poetas trágicos e líricos, conhecidos como miméticos, utilizando da liberdade que tinham, atribuíam aos deuses as causas de todos os males que assolavam os homens, construindo, assim, uma visão negativa dos deuses. Fato que causou uma cisão entre poetas e filósofos que Gadamer (1902 – 2002) chamou de *velhadivergência*.<sup>2</sup>

A velha divergência ficou clara em Platão. Segundo Jaeger,

O diálogo entre Sócrates e Glauco descrito no Livro X da *República* (PLATÃO, 1970) reatualiza a *palaiadiaphorá* no sentido de procurar destituir os poetas da autoridade que ainda possuíam na educação e na opinião comum. A perspectiva do diálogo platônico é defender que tanto no plano do indivíduo quanto na Pólis somente uma educação inspirada na discussão filosófica consegue promover as disposições necessárias para combater a corrupção do êthos, ou seja, a vontade pessoal de cada um determinada pelos padrões morais, virtudes afetivas, atitudes comportamentais e capacidade intelectual (JAEGER, 1986, p. 79).

Não que Platão negasse a Poesia em si. Ele não dava à Poesia o status de pensante, capaz de conduzir tanto o indivíduo quanto a *pólis* à virtude – *areté* – almejada por ele. À *pólis* cabe bem o filósofo, inclusive para ser seu governante, não o poeta.

O que concerne dizer é que reside aqui mais uma semelhança entre a Filosofia e a Poesia. Também a Filosofia se rebelou aos deuses, se assim podemos nos expressar. Ao buscar sua fonte no *Racional*, a Filosofia se libertou da *crença* mitológica.

É preciso considerar, também, o papel que os poetas ocupavam na cultura grega, de modo particular, no processo educativo. Os poetas eram os principais educadores das gerações gregas. Entre eles, Homero, o grande educador grego, como já vimos

<sup>2</sup>Desde os pré-socráticos estabeleceu-se uma diferença entre a forma de pensar dos poetas e dos filósofos, cabendo aos primeiros buscar inspiração nas fontes mitológicas para a interpretação da história e das coisas existentes no mundo. Quanto aos filósofos, seu papel seria refletir sobre o significado da natureza humana e dos demais seres existentes a partir do primado da Razão.

DOI: <https://doi.org/10.25244/uf.v12i1.32>**Poesia, filosofia e educação: um diálogo possível**

CARVALHO, Flávio; SANTANA, G. F.

anteriormente. Por isto, esses poetas eram senhores de grande prestígio, principalmente entre os jovens.

Uma outra semelhança entre a Poesia e a Filosofia é que ambas são pensadas e sentidas. Criadas na alma humana, elas tem necessidade de materialização. Pensadas, sentidas e depois escritas. Podem ser transpostas, como de fato a Filosofia e a Poesia o foram.

Veja-se o caso de Sócrates, tido na tradição no mínimo com um pilar da Filosofia, por exemplo, que não escreveu. O que dele sabemos em termos de biografia e de pensamento advém de seus discípulos, mais precisamente Aristófanes, Xenofonte e Platão. O filósofo estadunidense Will Durant (1967, p. 15) diz em sua obra, *Os Grandes Pensadores*, que: “Sócrates é metade homem, metade mito”. E afirma ainda: “Parece-nos certo que, em boa medida, Sócrates deve sua fama à fértil imaginação de Platão, que empregava o magnífico perambulador como alto-falante de sua própria filosofia”. E conclui afirmando que “O quanto do Sócrates de Platão foi realmente Sócrates, nunca o saberemos”.

Tanto a Filosofia quanto a Poesia têm essa característica. Não precisam, necessariamente, ser escritas. O escrever é ato secundário. Antes, elas são pensadas na alma humana e nela sentidas. Só posteriormente, são transmitidas às outras almas, seja por escrito ou não. Ilustra essa fala o caso de Patativa do Assaré (1909-2002) que, sendo analfabeto, não escrevia suas poesias. Pensava-as, fazia-as e decorava-as para declamá-las. Só posteriormente foi que as ditou para uma filha que escreveu, vindo essas poesias a serem publicadas.

Já na Roma Antiga (SILVA, 2016), a influência grega se fez notar. A tradição grega está presente em todas as manifestações da literatura latina, que é formada por três gêneros: Poesia épica, lírica e satírica. A literatura, uma das ferramentas ideológicas a serviço do Império Romano, traz gêneros já existentes e novidades essenciais, como a retórica, a fábula, e a oratória. Durante o império de Augusto, corresponde uma intensa produção tanto em Poesia lírica, com Horácio e Ovídio, quanto em poesia épica, com Virgílio autor de *Eneida*. (obra criada para rivalizar os poemas Homéricos). A Poesia em Roma tem expressões como Lucrécio (99-55 a.C.), Catulo (87-57 a.C.), Horácio (65-08 a.C.), (o do famoso *Carpe Diem*), Ovídio (43 a.C. – 18 d.C.), Virgílio (70-19 a.C.), este que Dante Alighieri usou como personagem na sua *Divina Comédia*, guiando Dante pelo submundo do inferno, pelos caminhos do purgatório e do paraíso, em busca de Beatriz. Na Filosofia, os romanos não produziram nenhuma corrente de pensamento original. Sua principal orientação voltou-se para a moral, com a adoção de valores éticos gregos e da Filosofia helenística.

No medievo, a Poesia procurou enaltecer os valores e as virtudes do cavaleiro: justiça, amor, prudência e cortesia. Na Poesia épica exaltava-se a ação corajosa dos cavaleiros em prol da cristandade, como o caso de Rolando e os pares da França. Na Poesia lírica, exaltava-se o amor cortês dos cavaleiros em relação às suas damas. Com cantigas de amigo, bardos medievos perambulavam pelos castelos e por feudos, enaltecendo os reis, os cavaleiros e as nobres damas. Essa, a forma mais popular de Poesia. Distinta dessa forma poética, o grande poema *Divina Comédia* de Dante Alighieri não se insere nesse contexto. Denunciadora de toda uma mentalidade cristã, a *Divina Comédia* tornou-se o clássico medieval. A Filosofia medieval era vista como submissa à Teologia. Servia à Teologia. A Filosofia medieval tentou conciliar a religião com a Filosofia, ou seja, a consciência cristã com a razão filosófica e científica. (FRANCO JÚNIOR, 1995).

Neste percurso, devemos destacar, por exemplo, o posicionamento de Tomás de Aquino (1225-1274). Para ele, Poesia e Filosofia possuíam mais pontos em comum do que

DOI: <https://doi.org/10.25244/tf.v12i1.32>

## Poesia, filosofia e educação: um diálogo possível

CARVALHO, Flávio; SANTANA, G. F.

se pode imaginar, visto que partem de um mesmo esforço em apresentar a verdade, ou seja, de ver a realidade, utilizando para isto, somente e tão somente, caminhos diferentes.

Tomás de Aquino vê a Poesia como *um* caminho e não *o* caminho. Assim também a Filosofia é *um* caminho e não *o* caminho (BOA, 2015). Constituem ambas, formas distintas de se perceber a realidade que se apresenta. Para Tomás de Aquino, enquanto a Filosofia buscava explicar a realidade de modo analítico, focando suas causas primeiras, isto é, descrevendo o mundo que nos cerca, a Poesia, por sua vez, considera outras dimensões, outros olhares e outras interpretações, menos rigorosas ao certo, mas sempre no esforço de compreender e expressar olhares desta mesma realidade.

Em Tomás de Aquino “a Filosofia e a Poesia têm as mesmas capacidades de conhecimento, de atingir a verdade.” (MORAES, 2015). Isto porque, enquanto a Filosofia analisa e descreve a verdade, a Poesia pode, pela sensibilidade do poeta e pela linguagem poética, revelar aspectos que passam despercebidos ao olhar objetivo do filósofo e do homem comum.

Ganhou a Poesia, a arte em geral, mais precisamente, lugar de destaque no movimento do Romantismo alemão, no século XIX, que se opunha ao Racionalismo e ao Empirismo a ele precedentes. Valorando a estética, a emoção e a subjetividade, não deixou de ser também filosófico. Para dizer com palavras ora em moda, “afirmou sua identidade sem negar outras identidades.” Não se quis, aqui, fazer um resgate inteiro da relação entre Filosofia e Poesia ao longo de séculos, mas apenas destacar em algumas épocas históricas, o diálogo entre estes dois campos do saber.

A Poesia e a Filosofia, não obstante as diferenças que possuem, são expressões da alma humana. Uma racional e outra instintiva, inspirada. Ambas feitas para serem sentidas. Ambas falam de algo mais do que o puramente material. Ambas nos apontam para outros mundos, outras reflexões. Dialogando entre si, podem dar um contributo, como já deram, à Educação. Urge, pois, que não se separem como inimigas digladiando, mas como irmãs se dando as mãos. Esse diálogo, no que implica dialogar, é possível à medida que não haja uma superposição de uma em relação à outra. Por caminhos diferentes também podemos chegar ao mesmo objetivo.

Pode-se passar de uma *velha divergência* a uma *nova convergência*. Uma nova forma de relacionamento porque há uma nova forma de compreensão.

De tudo quanto foi dito e refletido até aqui, urge que pensemos, então, a possibilidade da Poesia em sala de aula e seus possíveis contributos ao Ensino de Filosofia e ao próprio filosofar.

### **POESIA EM SALA DE AULA: CONTRIBUTOS E POSSIBILIDADES.**

A Poesia que propomos para a sala de aula, em turmas de 6º ao 9º anos é a expressa pela literatura de cordel. Essa manifestação artística é muito presente no Nordeste brasileiro, notadamente, em suas cidades interioranas. Não que a escolha tenha sido motivada pela apologética, por uma defesa do cordel por sermos nordestinos ou pela incapacidade de

DOI: <https://doi.org/10.25244/uf.v12i1.32>

## Poesia, filosofia e educação: um diálogo possível

CARVALHO, Flávio; SANTANA, G. F.

trabalhar textos outros. É uma escolha pragmática, pelo fato de essa expressão poética do cordel ser identificada/estar presente em todo o Nordeste brasileiro.

A Poesia rimada, diversa da Poesia sem rima, também chamada de *verso branco* – termo preconceituoso – favorece mais o processo mnemônico. Preconceituoso porque entendemos que a afirmação *verso branco* contem em si a expressão *verso negro*, que seria a Poesia Popular. O fato também de ser uma Poesia rítmica, porque metrificada, advoga a favor da memorização e da recitação. Outra competência que se adquire, para além da memorização, é a consciência crítica, uma percepção outra da realidade que se nos cerca.

Gestada na cidade paraibana de Teixeira, limítrofe com a região do Pajeú, em Pernambuco, em meados do século XIX, a Poesia Popular nordestina possui, em seu bojo, forte influência europeia, provençal. Os cantadores de viola que ali nasceram, a saber, Ugolino do Sabuji (1832-1895), Nicandro Nunes da Costa (1829-1918) e toda uma plêiade, inovaram em estilos, toadas, mantendo uma forte característica europeia. O cordel acompanhou o andamento dos cantadores, uma vez que já temos cordelistas no século XIX, como Silvino Pirauá de Lima (1848-1913), João Melquíades Ferreira (1869-1933), João Martins de Athayde (1880-1959), Francisco das Chagas Batista (1882-1930), Jose Camelo de Melo Rezende (1885-1964), sendo o mais famoso deles o paraibano Leandro Gomes de Barros (1865-1918).

Leandro Gomes de Barros, inclusive, é considerado o “Pai” do cordel, por ter feito mais de mil folhetos de cordel e ter sobrevivido apenas dessa produção. Leandro Gomes de Barros é considerado o maior folhetista de cordel do mundo.

O cordel, hoje elevado à categoria de Patrimônio Cultural e Imaterial do Brasil, através do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), é a maior expressão da cultura popular do Nordeste.

Autores defendem e advogam a utilização do cordel em sala de aula, inclusive com experiências exitosas já vivenciadas.

Marco Haurélio (2013, p. 13), baiano, poeta popular, professor, folclorista e editor, estudioso do cordel e da relação do cordel com a sala de aula, nos diz que, “Surgida no Nordeste brasileiro, mais precisamente na cidade de Teixeira, no final do século XIX, a literatura de cordel é mais que um gênero poético. É uma manifestação artística genuinamente nacional.”

A utilização do cordel em sala de aula já se constitui em experiência efetiva. A professora Rosa Régis, de Natal, utiliza cordéis em sala de aula com muito êxito. Nossa proposta se coloca nesta perspectiva, porém, com a especificidade de trabalhar com o Ensino de Filosofia por meio do cordel, tema a ser abordado mais para frente. Cumpre acertarmos que a possibilidade de ensinar com Poesia em sala de aula é viável metodologicamente e epistemologicamente. Metodologicamente, resgata uma forma de ensinar, pela Poesia, além de renovar esse diálogo entre a Poesia e a Filosofia. Epistemologicamente, contribui com novos saberes oriundos do universo cordelístico. Sem contar a inovação proporcionada pela linguagem poética, que é, sem dúvida, uma fala diversa da fala pedagógica, pelo lúdico que traz, pelo lirismo, pela riqueza simbólica, características próprias da fala poética.

Lembra o professor Hélder Pinheiro (2018, p. 11) que “de todos os gêneros literários, provavelmente é a Poesia o menos prestigiado no fazer pedagógico em sala de aula.” Desprestigiado porque não é trabalhado em sala. Fica evidente o esquecimento – intencional?

DOI: <https://doi.org/10.25244/uf.v12i1.32>

## Poesia, filosofia e educação: um diálogo possível

CARVALHO, Flávio; SANTANA, G. F.

– da Poesia na escola. Esquecimento que pode ser atribuído ao pré-conceito que se tem da função da Poesia e, principalmente, da Poesia nordestina e, nela, do cordel. Esse pré-conceito é histórico e se fez notar em vários aspectos. Os cordelistas não são tratados como escritores e, por muitos, nem como poetas. E, se poetas, poetas de rimas menores.

Marco Haurélio nos diz que

Por muito tempo a literatura de folhetos do Nordeste, rebatizada como literatura de cordel pelos pesquisadores que enxergavam similaridades com a poesia popular de Portugal, de onde importaram o termo, foi tratada como literatura menor, sublitteratura e, até mesmo, subproduto do folclore (HAURÉLIO, 2013, p. 15).

Imagens como a Poesia sendo coisa de quem não tem o que fazer, Poesia como algo inferior epistemologicamente, Poesia como coisa de “inspirados”, contribuem para esse esquecimento. O pré-conceito acima mencionado é mais notado ao se tratar da Poesia Popular, categoria onde se encontra o cordel. Tratada como sublitteratura, o cordel não teve o status de Poesia propriamente dita. Uma constatação simples advoga essa assertiva: não temos um acadêmico “imortal”, na ABL, que ali esteja por sua ligação com a cultura popular. O mais próximo foi Ariano Suassuna que lá entrou pelo *Romance da Pedra do Reino* e não pelo *Auto da Compadecida*.<sup>3</sup> Esse pré-conceito dificulta o diálogo do cordel com a sala de aula, pelos motivos que já destacamos anteriormente.

Diz ainda o professor Hélder Pinheiro:

Para nós, que trabalhamos com o poema em sala de aula, a consciência de que a poesia é sempre comunicação de alguma nova experiência tem sabor especial. A experiência que o poeta nos comunica, dependendo do modo como ela é transmitida ou estudada, pode possibilitar (ou não) uma assimilação significativa pelo leitor (PINHEIRO, 2018, p. 17).

Atesta o professor que a Poesia comunica experiências, que são individuais, para os leitores. A experiência, embora particular, pode ser transmitida à coletividade e ser de proveito. O professor Hélder dá foco à experiência acumulada e existente também no cordel. A experiência, por si mesma e toda força que produz, já seria suficiente para a adoção da Poesia em sala de aula. Minimiza o fato de ser popular ou clássica, de ser um poema de Vinícius de Moraes<sup>4</sup> ou de Zé Laurentino.<sup>5</sup> O que conta, no fim, é a experiência que cada um carrega e que pode ser de bom proveito para o aluno.

<sup>3</sup> Em conversas que o autor teve com Ariano Suassuna, ouviu dele essa assertiva. Ele cria que era acadêmico mais pelo *Romance da Pedra do Reino* do que pelo *Auto da Compadecida*. O que, na visão do próprio Ariano, reforçava o preconceito com a cultura popular.

<sup>4</sup> Poeta brasileiro do Rio de Janeiro, conhecido carinhosamente como “poetinha”. Nasceu em 1913 e faleceu em 1980. Foi um dos maiores compositores da Música Popular brasileira.

<sup>5</sup> Poeta popular brasileiro de Puxinanã, no Estado da Paraíba. Declamador de poesias populares. Nasceu em 1943 e faleceu em 2016.

DOI: <https://doi.org/10.25244/tf.v12i1.32>

## Poesia, filosofia e educação: um diálogo possível

CARVALHO, Flávio; SANTANA, G. F.

Dá-se, por ser uma fala de alma para alma, de interioridade falando a outras interioridades. A Poesia transmite sentimento e emoção. Pelo seu aspecto lúdico possui um linguajar rico em simbologias, analogias, comparações. Essa forma poética de se expressar é o seu diferencial no tocante à fala pedagógica, geralmente racional, direta, objetiva.

O cordel não foge a essa regra. Rico em simbologias, mitos, analogias, entra no imaginário coletivo e molda sentimentos. Rico em temática, indo do político como *Vida e Morte de Juscelino Kubtischek*, obra de fôlego de Severino Sertanejo, pseudônimo do paraibano Luiz Nunes,<sup>6</sup> ao fantástico como *A Vaca que Comia Dinheiro*, de Leandro Gomes de Barros, passando pelo cangaço (mais de dez mil títulos sobre cangaço, reunidos pelo pesquisador professor Matusalém),<sup>7</sup> pelo religioso, pelo cotidiano, pelo futebol. Esse pluralismo temático é positivo no processo de Ensino-aprendizagem, pois possibilita aos estudantes contato com temas outros que não constam em sua grade curricular.

Muitos pesquisadores do cordel tentaram tematizar a produção cordelística em áreas, o que gerou uma quantidade de análises que ora se assemelham, ora divergem totalmente. Não há que se deter nelas. O que elas nos dizem de mais importante é a extensa temática abordada pelos folhetos de cordel e por seus produtores, desde as suas origens, incluindo temáticas filosóficas, como a produção do professor, poeta e pesquisador Lindoaldo Campos,<sup>8</sup> que fez um volume com 11 cordéis tratando todos de temáticas filosóficas. Os cordéis do professor Lindoaldo possibilitam um contato com autores filosóficos e temáticas filosóficas. Trabalhados em sala de aula, dão um contributo ao processo de Ensino-aprendizagem. Conhecedor da Filosofia e da Poesia, o professor Lindoaldo soube unir com maestria, em cordéis, esses dois universos.

### AUTOR-LEITOR-TEXTO

A aplicabilidade da Poesia na escola, mais precisamente da Poesia em forma de cordel, há que levar em conta essa tríplice relação Autor-leitor-texto. A leitura é um processo interativo entre esses três elementos. Diz-nos a escritora Ana Elvira Gebara:

Para entender essa relação autor-leitor-texto, existem três elementos a serem considerados: autor, leitor e texto e, embora eles estejam numa situação dialógica, o que ocorreu durante muitos anos foi a atenção excessiva sobre um polo ou outro, sem que o todo pudesse ser retomado em sua dinâmica relacional (GEBARA, 2012, p. 19).

<sup>6</sup> Luiz Nunes Alves (Severino Sertanejo), poeta popular brasileiro, nasceu na cidade de Água Branca, Paraíba, em 16 de abril de 1934.

<sup>7</sup> Manoel Matusalém Sousa Nascido em Caxias, Maranhão, em 1950. Doutor em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (2007). Licenciado em Teologia. Professor universitário. Escritor. Poeta (literatura de cordel). Padre casado. Sua tese de doutorado, de 2007, tem o título: "Cordel, Grito do Oprimido - Uma Escola de Resistência à Ditadura Militar".

<sup>8</sup> Professor, poeta e escritor de São José do Egito, Pernambuco. Doutorando em Filosofia, Mestre, Licenciado em Filosofia e Bacharel em Direito. Autor de vários cordéis sobre Filosofia.

DOI: <https://doi.org/10.25244/tf.v12i1.32>

## Poesia, filosofia e educação: um diálogo possível

CARVALHO, Flávio; SANTANA, G. F.

Finda por tornar-se um reducionismo focar em um dos elementos em detrimento dos outros. Essa dialogicidade é importante e imprescindível para a aplicação da poesia na escola. O autor tem que dialogar com o leitor e ambos com o texto. A leitura envolve, necessariamente, essa relação. Quem lê, lê um texto e lê um autor. O autor, ao escrever, escreve para um leitor. Não havendo leitores, não existirão autores, nem textos. O mesmo raciocínio vale para as outras duas realidades. Sem texto, não existe autor, nem leitor e sem autor, nem texto, nem leitor. A vida de todos está imbricada nessa relação e nesse diálogo. O autor dialoga com o leitor e com o texto. O leitor há que dialogar com o texto e com o autor. É uma interação intrínseca que permite a existência e a permanência.

Não há uma valoração. Vale o autor mais que o leitor? Vale o texto mais que seu autor? Vale o leitor mais que o texto? Pensa-se que não se pode haver uma supremacia. É uma relação, na leitura, de iguais, em termos de composição poética e de existências, uma vez que cada um precisa do outro para existir.

Quem escreve, escreve para ser lido. Sem essa máxima, não haveria a razão de existir nem do autor, nem do texto. O que há são aproximações, relações íntimas, cumplicidade. O leitor, ao permitir que o autor lhe fale em seu texto, deixa-se penetrar em seu âmago. O autor, ao escrever, deixa-se revelar, em sua intimidade, ao leitor. O texto cumpre essa dupla função: diz a um a fala do outro. Permite que um acesse o outro do seu ponto de leitura. O texto diz e se diz. Também há silêncios nessa relação. Quando um diz, também não diz. E esse não dizer também faz parte da cumplicidade que envolve o ato da leitura.

Na utilização do cordel como ferramenta didática, metodológica e filosófica, urge, pois, levar em conta essa tríplice relação, ou seja, há que se ter atenção no autor, no texto e no leitor. Em trabalhos outros realizados, não em escolas, mas em atividades de SESC (Serviço Social do Comércio), em oficinas de Poesia que já ministramos, uma surpresa saltava aos olhos dos discentes: descobrir que o autor do texto lido reside em sua cidade ou é seu vizinho. Havia uma dupla descoberta: a do texto, novo para muitos, na linguagem e na forma e a do autor. Essa é uma particularidade do cordel: os autores estão próximos de nós. Próximos geograficamente e próximos nas formas de expressões, na linguagem, nos vocábulos, na mentalidade. Esse contributo é primordial. Quebra-se uma barreira intelectual, emotiva, psicológica, geográfica, uma vez que percebe-se a não distância entre autor, texto e leitor.

Alargam-se, pois, as possibilidades de interação ao se trabalhar o cordel em sala de aula. Possibilidades de trazer o autor para falar de sua produção. Possibilidades cognitivas, no sentido de aquisição de uma realidade que, mesmo, próxima, é ausente dos estudantes pelos muitos motivos anteriormente aludidos. E, mais pedagogicamente, causa uma aproximação entre a comunidade escolar e a comunidade no geral. Em muitas realidades, esses autores são pais de alunos, são os comerciantes, as pessoas com as quais interagimos no cotidiano.

A poética, em sua expressão cordelística, traz um contributo inestimável ao ambiente escolar. Seja na linguagem, seja na epistemologia com a possibilidade de novos modos de construir conhecimentos, seja na relação autor, texto e leitor, seja na relação humana que aproxima os distantes, através do diálogo. Diálogo possibilitado pela mediação da escola, sendo esse, talvez, seu mais importante papel. Esse diálogo é necessário. Cabe à escola propiciar esse diálogo, criando um espaço, um ambiente que lhe seja favorável. Possibilitando existência efetiva ao leitor, ao autor e ao texto. Também à poética como forma de expressão viva, capaz de contribuir à relação Ensino-aprendizagem.

DOI: <https://doi.org/10.25244/tf.v12i1.32>

**Poesia, filosofia e educação: um triálogo possível**

CARVALHO, Flávio; SANTANA, G. F.

**CORDEL E FILOSOFIA: UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA TRIÁLOGAL.**

Ensinar Filosofia, já o dissemos, é um grande desafio. Desafio que principia pela metodologia. Deve-se ensinar a História da Filosofia, a vida dos filósofos ou os pensamentos filosóficos? Ou ainda, dar prioridade à construção da atitude filosófica, do filosofar em sala de aula? Por onde começar? Quais lacunas estão em cada escolha que eu fizer? Quais possibilidades se me apresentam na escolha didática?

Perguntas demais para respostas de menos.

Outra dificuldade é o forte eurocentrismo filosófico. Para a maior parte dos livros didáticos e seus feitores só há Filosofia na Europa. Os nomes, a geografia filosófica, as ideias, os sistemas são europeus. Compõe-se um entrave até pronunciar o nome do filósofo. Os livros didáticos tem que trazer, em parênteses, qual é a pronúncia correta daquele autor, por exemplo, Camus (Cami), Jean-Jacques-Rousseau (Jân Jake Russô), Descartes (Decart) e por aí em diante.<sup>9</sup> Sem falar na linguagem filosófica que não é de fácil compreensão.

Outro desafio é a dificuldade de lidar com a diversidade dos estudantes, com a pluralidade da escola. Não há Unicidade em sala de aula. Ela se constitui um micro espaço geográfico, cultural, psicológico, sexual. E a Educação que se dá, em aulas expositivas ou não, pretende-se Una. A fala do professor é para todos e cada um apreenda do jeito que puder ou quiser. A pluralidade é bela. Não se põe contra ela. O que se constitui a dificuldade é o modelo escolar, é a aula. É ali que se encontra a dificuldade.

Estes, e outros desafios se apresentam ao professor de Filosofia. Quando propõe-se o Ensino de Filosofia através do cordel, não se procura dirimir esses problemas. Não se pretende resolvê-los. Até porque nem se tem força para tanto. O que se pretende é facilitar o acesso à Filosofia, mediante a linguagem poética, rimada, o que não diminui em nada o ideário filosófico, a episteme filosófica, mas pode potencializar a atitude de filosofar.

Não se substitui o autor filosófico, tampouco o texto filosófico. Apenas aborda-se a questão por outro ângulo, apenas abordam-se os problemas por meio de outra linguagem, outro discurso, isto que é, do ponto de vista pedagógico, de considerável importância. Por isso, fala-se, nesse artigo, em triálogo. O saber do cordel e suas peculiaridades, o saber filosófico e a pedagogia em um triálogo, onde cada um se afirma sem negar o outro.

Uma pergunta salta aos olhos: É possível esse triálogo em sala de aula? Viu-se que é possível o diálogo epistêmico entre a Filosofia e a Poesia. Viu-se que também é possível o diálogo entre a Poesia e a sala de aula, apesar das dificuldades – apesar do forte pré-conceito – em implantar a Poesia na escola.

Agora nos ocuparemos com uma terceira questão, qual seja, ensinar Filosofia através da Poesia e, principalmente, através da Poesia de cordel. Faremos a partir de agora algumas considerações no sentido de vermos as possibilidades de utilização dessa prática pedagógica.

Segundo Souza; Praxedes e Lima Neto:

Com a discussão em sala, é possível desenvolver a criticidade a partir do momento em que os discentes expõem seus questionamentos e suas

<sup>9</sup> Veja-se, por exemplo, os livros didáticos do Sistema Positivo ou do Sistema Exponte.

DOI: <https://doi.org/10.25244/tf.v12i1.32>

## Poesia, filosofia e educação: um diálogo possível

CARVALHO, Flávio; SANTANA, G. F.

opiniões sobre o assunto absorvido por meio da leitura, em concomitância ao estudo da filosofia nas aulas. Assim, utilizaremos como corpus para esta proposta específica a leitura literária da poesia *O Mito da Caverna* – Em cordel, de Medeiros Braga, de modo a promover uma intertextualidade com o estudo filosófico do Mito ou *Alegoria da Caverna*, contido no livro *A República*, de Platão (SOUZA; PRAXEDES; LIMA NETO, 2015).

Didaticamente, salvaguardando as peculiaridades de cada educandário, propõe-se que se leia o texto filosófico e, posteriormente, leia-se a produção em cordel. O vice-versa também é possível. Respalda-se que o cordel não substitui o texto filosófico. Não é esse o seu objetivo.

Pode-se indagar: Se já se leu o texto, qual é, pois, a necessidade do cordel? Indagação válida e que merece um comentário. O cordel não pode substituir o texto filosófico. Sua função, nessa dinâmica, seria a de ofertar uma outra visão, uma outra interpretação, uma outra linguagem, poética, suave, atrativa, rítmica, que proporciona o processo de aprendizagem, conquanto facilita o processo mnemônico e possibilita uma outra visão da realidade, uma outra percepção – também cognitiva – do mundo.

Dizem-nos Souza; Praxedes e Lima Neto que

A partir disso, o trabalho com a apresentação do cordel, o qual é um gênero literário poético de caráter popular, é capaz de favorecer a aprendizagem do aluno, e isso porque ao ter contato com esse tipo de leitura, o sujeito poderá enriquecer mais seu conhecimento, pois ‘A cultura popular tem vitalidade e riqueza de experiências e privar os alunos de seu conhecimento é empobrecê-los cada vez mais’ (SOUZA; PRAXEDES; LIMA NETO, 2015).

Pode-se vislumbrar, assim, um ganho epistêmico, além de um ganho didático e pedagógico, que enriquece quem dá e quem recebe, ou seja, tanto o docente quanto o discente. Ganha-se também em coletividade, como prática em sala de aula, pois, segundo, Souza; Praxedes e Lima Neto

O texto deve ser lido em conjunto com os alunos, onde estes podem ir continuando a sequência da leitura do cordel, sendo assim uma forma de proporcionar também uma melhor interatividade à aula. Com isso é possível perceber a atratividade que a leitura pode causar, através da musicalidade envolvida na leitura dos versos, enriquecendo assim o entendimento do conteúdo estudado. (SOUZA; PRAXEDES; LIMA NETO, 2015).

A Poesia possui esse caráter comunitário, uma vez que é sempre vivida em contato com os outros. A experiência do poeta e seu aspecto criacional, podem ser individuais, como o são, mas a experiência coletiva se faz notar no jogral, no recital, na declamação, dando à Poesia um caráter eminentemente comunitário. Esse aspecto comunitário possibilita a troca

DOI: <https://doi.org/10.25244/uf.v12i1.32>**Poesia, filosofia e educação: um triálogo possível**

CARVALHO, Flávio; SANTANA, G. F.

de informações, de saberes, de conhecimento e de experiências. Como a Filosofia também possui esse caráter comunitário há uma identificação entre ambas.

Chama atenção Natan para a musicalidade envolvida nos textos. O cordel possui uma musicalidade, que faz parte da sua herança da cantoria de viola, de onde ela é um dos ramos. Seja uma sextilha, uma décima, um galope à beira mar, a musicalidade é presente também por causa da métrica e do ritmo. Ritmo e rima tem o mesmo sentido, qual seja, a repetição para produzir um som estético. Pensa-se que essa musicalidade própria dos textos de cordel se constitui uma metodologia que favorece a aprendizagem dos estudantes.

Pode-se pensar – sem se constituir um absurdo – a Poesia na sala de aula, o cordel na sala de aula e o cordel nas aulas de Filosofia. A inserção da literatura poética nas aulas pode contribuir para uma melhor aprendizagem do conteúdo, pois o cordel possibilita uma outra abordagem temática, pedagógica. Uma vez que a Poesia incita a sensibilidade, no sentido de provocá-la, se constitui como um método didático para o educador utilizar em sala de aula, assim como também possibilita aos educandos novas experiências de aprendizado. Essa experiência pode ser textual, uma vez que tem contato com um texto diverso e pessoal, uma vez que conhece o autor do texto, o poeta, o cordelista.

Porém, uma *conditio sine qua non* para que a Poesia seja levada à sala de aula e que o cordel seja utilizado nas aulas de Filosofia é que cada área de conhecimento se disponha, pedagogicamente, a dialogar com as demais. É a interdisciplinaridade. Como a temática do cordel é vária, ela pode ser utilizada nas várias áreas do conhecimento. Porém, cumpre que tais áreas estejam dispostas a dialogar com o cordel.

Uma das características do diálogo é saber ouvir. Ouvir é dar permissão para o outro falar. E se o outro fala, é porque tem algo a dizer. Mas, para o dizer, urge que alguém ouça. Ouvir é estar disposto também a seguir o que o outro tem a dizer, seguir sua proposta. Tem, pois, uma praticidade no ato de ouvir. Ouvir implica que há algo que não sabemos e o outro vai nos dizer. Ouvir, para falar. Falar ao outro sem ouvir o outro, não é diálogo, é monólogo. E pode haver monólogos paralelos. (CÂMARA, 1995).

A Poesia, e mais precisamente, a Poesia de cordel, tem que ser ouvida. Ela tem algo a dizer à Educação e à Filosofia. E também quer ouvi-las. Urge que a Educação e a Filosofia ouçam o que a Poesia tem a lhes dizer. E que também lhe fale. Assim, o diálogo, ou melhor, o triálogo, poderá acontecer.

Sem a abertura ao diálogo epistêmico não é possível que se leve a Poesia à escola. Na prática, cumpre que a academia, os Sistemas de Ensino, as Instituições de Ensino, e todos seus segmentos não mais olhem para o cordel como subliteratura, como literatura menor, indigna de desfilar nas academias. A academia sofre uma espécie de “ditadura da episteme”, que não aceita a fala se não for uma fala embasada em determinadas condições de produção, se não for dentro de regras bem definidas. Testemunha a nosso favor o fato de vestibulares não trazerem questões da literatura popular, salvo uma exceção ou outra, bem distantes no tempo e no espaço. Em outras palavras, Rogaciano Leite<sup>10</sup> (Poeta de Itapetim, em Pernambuco) não “entra” na Universidade. Drummond<sup>11</sup> não “sai” dela.

<sup>10</sup> Rogaciano Bezerra Leite foi um poeta popular brasileiro, nascido em Itapetim, Pernambuco, em 1920 e falecido no Rio de Janeiro em 1969. Autor do livro *Carne e Alma*, publicado em 1948.

<sup>11</sup> Carlos Drummond de Andrade, poeta mineiro nascido em 1902 e falecido em 1987. Considerado pela crítica como um dos mais influentes poetas brasileiros do século XX.

DOI: <https://doi.org/10.25244/tf.v12i1.32>

## Poesia, filosofia e educação: um triálogo possível

CARVALHO, Flávio; SANTANA, G. F.

Não queremos, com isso, que Drummond saia da Universidade. Dista disso a nossa fala. O que se alerta é para o fato de uma produção tão rica como a Poesia Popular e o cordel nela inserido, não tenham espaços na Academia e nas Instituições de Ensino, em geral. Fato que contribui para o pré-conceito. Fato que, empiricamente, leva o discente a conhecer Goethe, Rainer Maria Rilke, Gibran Khalil Gibran (Gênios poetas e pensadores), por exemplo, mas quando se trata dos poetas mais próximos à sua realidade, à sua cultura, à sua geografia, haja um desconhecimento total, porque a Academia, os Sistemas de Ensino, as Instituições de Ensino não os consideram dignos de estudo.

Cumpra-se que se olhe para o outro com um novo olhar, com ar de recebimento e não de isolamento por superioridade. A superioridade epistêmica barra o diálogo se o outro com quem dialoga não é visto em condições de igualdade. Cumpra-se um diálogo de iguais, salvaguardando-lhes as peculiaridades. Diálogo também pode ser entendido como a negação da minha razão. Sendo que quando vou dialogar com minha razão já afirmada, não há necessidade mais do diálogo, pois o outro se constitui numa não-razão.

Urge que a pedagogia se abra a novas possibilidades. Que não se feche em suas metodologias e teorias, sem se abrir ao novo que se lhe apresenta aos olhos. Assim procedendo em sua prática, possibilita a inserção de novas práticas possíveis.

Como falamos em triálogo, também cumpra-se à Poesia, mais precisamente ao cordel, dialogar de igual para igual com o Ensino de Filosofia, dando de si e dele recebendo. Assim, o triálogo torna-se possível e quem mais ganha é a relação Ensino-aprendizagem, princípio e meta de toda discussão até aqui tratada.

Trabalhar com a literatura de cordel nas aulas de Filosofia pode contribuir para que os estudantes desenvolvam um modo de pensar mais crítico e criativo (criador de propostas) sobre a realidade. Sendo críticos e criativos, podem desenvolver, os estudantes, uma escrita autoral. Não se trata só de absorver, cognitivamente, saberes do cordel e da Filosofia. Também se trata de produzir saberes a partir do diálogo travado com o texto poético e com o texto Filosófico.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo do princípio de que é possível um diálogo, em tudo que alcança a palavra, interdisciplinar, sugere-se a implantação da poesia, em sua manifestação cordelística, em sala de aula. A Filosofia e a Poesia podem – e devem – estabelecer um diálogo entre si. Diálogo que pode – e deve – ser estendido à educação, à prática pedagógica em sala de aula, ao Ensino de Filosofia.

Para que essa prática seja efetivada, urge que a Poesia não mais seja vista e, conseqüentemente, tratada como inferior, subalterna, subliteratura, como atesta Marco Haurélio, pesquisador, professor e cordelista baiano. Essa “superioridade” requisitada pela academia como um todo, ao invés de favorecer o diálogo, finda por se tornar um entrave que nega o diálogo. O diálogo só pode ser feito se por iguais, mas com pensamentos distintos,

DOI: <https://doi.org/10.25244/uf.v12i1.32>

## Poesia, filosofia e educação: um triálogo possível

CARVALHO, Flávio; SANTANA, G. F.

versões outras que possam ser colocadas em questão. Porém, se uma das versões já se apresenta com única, absoluta, o diálogo não pode acontecer.

A Poesia pode prestar contributos à Educação e ao próprio Ensino de Filosofia. Um dos contributos constitui-se na linguagem, uma vez que ela pode trazer à sala de aula, a linguagem poética, rica de símbolos, analogias.

O cordel, produção tipicamente brasileira, e mais ainda, tipicamente nordestina – embora se faça cordel em outras regiões – pode dialogar com a Filosofia e com o Ensino de Filosofia e com a Educação. Esse triálogo favorece uma prática pedagógica inovadora, que introduz o novo - metodológico e linguístico - em sala de aula. Uma das conquistas dessa prática é a relação autor-texto-leitor. Percebe o leitor – no caso, o discente – que o autor do texto lido mora na sua cidade, é seu vizinho. Essa proximidade é geográfica, mas também linguística e cultural. Falam a mesma língua, são membros do mesmo universo cultural.

Assim sendo, um triálogo que envolva a Filosofia, o cordel e a Educação pode favorecer a relação Ensino-aprendizagem, princípio e meta de todo debate pedagógico. Um triálogo que faça crescer os envolvidos, que possibilite a existência, sem negar existências outras, é possível no contexto da sala de aula.

Estudar Filosofia através do cordel não implica a negação dos textos e autores filosóficos. Longe disso. Implica, outrossim, dar uma nova visão sobre esses autores e sobre esses textos. Essa a proposta filosófica desse artigo. Olhar os textos e autores de Filosofia, através dos óculos da produção cordelística.

A utilização da literatura de cordel no Ensino de Filosofia pode contribuir na aquisição de uma nova percepção literária, textual, social, cognitiva. Possibilita um olhar crítico sobre a realidade, sobre a vida. Contribui também como promotor de criações próprias dos estudantes - experiência que temos feito em Oficinas Literárias. Essa relação da literatura de cordel com o Ensino de Filosofia também favorece o acolhimento das diferenças, à medida que as áreas do saber se abram ao novo, sem rotulações ou preconceitos. Ainda favorece interpretações outras sobre a realidade.

## REFERÊNCIAS

BOA, Geraldo Fernandes Fonte. Filosofia e Poesia: a Linguagem Como Ponte e Não Como Ponto. **Revista Digital FAPAM**, Pará de Minas, v.6, n.6, 134-141, dez. 2015.

CÂMARA, Dom Hélder. **As Sete Palavras de Cristo na Cruz**. São Paulo: Ed. Paulinas, 1997.

CAMPOS, Lindoaldo. **Coleção Filosofia em Cordel**. Editor: Israel Maria dos Santos Segundo. Diagramação: Agostinho Francisco dos Santos. Gráfica Seridó/Caicó-RN, 2015. (ISBN 9788591711963)

DURANT, Will. **Os Grandes Pensadores**. Tradução de Monteiro Lobato. São Paulo: Companhia Editora Nacional. 1967.

DOI: <https://doi.org/10.25244/uf.v12i1.32>

**Poesia, filosofia e educação: um diálogo possível**

CARVALHO, Flávio; SANTANA, G. F.

FRANCO JÚNIOR, Hilário. **A Idade Média: O Nascimento do Ocidente**. São Paulo. Brasiliense. 1995.

GEBARA, Ana Elvira Luciano. **A Poesia na Escola**. São Paulo: Ed. Cortez. 3ª Edição. 2012.

HAURÉLIO, Marco. **Breve História da Literatura de Cordel**. Riacho de Santana: Editora Claridade, 2010.

HAURÉLIO, Marco. **Literatura de Cordel: Do Sertão à Sala de Aula**. São Paulo: Paulus, 2013.

JAEGER, Werner. **Paideia: A Formação do homem Grego**. Trad. Artur M. Parreira. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

PINHEIRO, Hélder. **Poesia na sala de aula**. 3.ed. Campina Grande: Bagagem, 2007.

PRADO, Adélia. **Poesia Reunida**. São Paulo: Saraiva. 1999.

SILVA, Maria Aparecida de Oliveira. **Plutarco e Roma: O mundo Grego no Império**. São Paulo, Editora da Universidade de São Paulo. 2016

SOUZA, Natan Severo de; PRAXEDES, Maria Fernandes de Andrade; LIMA NETO, Isaías Serafim de. A poesia como instrumento didático de reflexão no ensino de filosofia: diálogo possível. **II CONEDU – Congresso Nacional de Educação**. Disponível em: [http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO\\_EV045\\_MD1\\_SA6\\_ID2059\\_17082015161431.pdf](http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV045_MD1_SA6_ID2059_17082015161431.pdf). Acesso em 25/07/2019.

**CINEMA E EDUCAÇÃO**

[CINEMA AND EDUCATION]

**Affonso Henrique Vieira da Costa**[affonso.henrique@uol.com.br](mailto:affonso.henrique@uol.com.br)

*É graduado em Filosofia (Bacharelado) e em Ciências Sociais (Bacharelado e Licenciatura) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Possui também Mestrado em Filosofia (2003) e Doutorado em Filosofia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2010), onde defendeu a Tese "Verdade, Técnica e Arte em Martin Heidegger (A caminho da essência da obra de arte)". Atua como Professor Adjunto na área de Filosofia e Educação do Departamento de Educação e Sociedade do Instituto Multidisciplinar da UFRRJ e é também professor do Mestrado em Filosofia do Programa de Pós-Graduação em Filosofia da UFRRJ, na linha "Ontologia, Conhecimento e Linguagem". É organizador do livro "Manual de Iniciação à Filosofia", editado em 2007, pela Editora Vozes, além de ser autor de diversos artigos publicados em revistas especializadas de Filosofia. É pesquisador do CNPq, vinculado ao grupo de pesquisa Noûs - Estudos de hermenêutica filosófica e de história da filosofia, coordenado por ele mesmo e por Francisco José Dias de Moraes (UFRRJ), com linhas de pesquisa em "Problemas de História da Filosofia" e "Filosofia e Educação", e ao grupo de pesquisa Corpo e Fenomenologia, coordenado pelo professor Robson C. Cordeiro (UFPB).*

**DOI: <https://doi.org/10.25244/uf.v12i1.33>**

Recebido em: 04 de agosto de 2019. Aprovado em: 05/08/2019

**Caicó, ano 12, n. 1, 2019, p. 221-230, ISSN 1984 - 5561**  
**Dossiê Introdução à Filosofia e Filosofia do Ensino de Filosofia**

DOI: <https://doi.org/10.25244/uf.v12i1.33>

## **Cinema e educação**

COSTA, A. H. V.

**Resumo:** O trabalho ora proposto procura pensar a relação entre Filosofia e Educação. Para tanto, se nutre de pensar essa articulação a partir da experiência em sala de aula. Uma experiência que se deu quando da necessidade de apresentação de um filme com um posterior debate em torno de questões por ele suscitadas.

**Palavras-chave:** Liberdade. Filosofia. Educação. Cinema.

**Abstract:** The hereby proposed work seek to think about the relationship between Philosophy and Education. For so, nurturing of thinking this articulation from the classroom experience. An experience originated from the necessity of a movie presentation followed by a debate encircling questions by it raised.

**Keywords:** Liberty. Philosophy. Education. Cinema.

DOI: <https://doi.org/10.25244/uf.v12i1.33>**Cinema e educação**

COSTA, A. H. V.

A questão principal que sustenta este brevíssimo trabalho encontra-se ancorada na dificuldade de articular temas fundamentais da filosofia com uma grande gama de alunos que se encontra cada vez mais distante da atividade de pensar. Esse esforço se impõe (ou precisa se impor) ao professor que não se compreende apenas como aquele que pretende apresentar apenas uma história da filosofia, como se esta fosse exterior ao pensamento. Como diria Kant, não há filosofia sem filosofar. E, justamente por isso, o professor de filosofia precisa se expor àquilo que podemos chamar de responsabilidade pelo pensar, encaminhando questões importantes e que precisam encontrar um eco na sua relação com os alunos, de maneira que haja ou que possa haver uma mudança nessa mesma relação e que a filosofia minimamente possa aparecer como aquilo que venha a reuni-los no que se denominou chamar de processo de ensino e aprendizagem. Se a tarefa do professor não é apenas a de ensinar e a tarefa do aluno não é a de apenas aprender, pois tanto um quanto o outro ensina e aprende, o que diferencia um do outro é a suprema responsabilidade do professor pelo aprendizado, isto é, precisa mostrar-se disposto, mais do que o aluno, a aprender, sobretudo a aprender a aprender.

**INTRODUÇÃO AO PROBLEMA**

A pergunta sobre o modo como se pode levar o cinema para dentro de uma sala de aula pressupõe outra, a saber: o que se pretende com determinado filme? Esta, por sua vez, precisa se fazer presente, pois a experiência cinematográfica exige uma determinada disposição de espírito. Nada mais e nem nada menos do que um deixar-se ser apropriado pelas imagens, pela história, pelo que é dado a ver. Um filme não pode ser passado apenas por uma curiosidade vã, mas, sobretudo, por uma necessidade implícita e reunidora de professores e alunos que partem de ou buscam um sentido que atravessa a obra em questão.

De acordo com isso, um filme não pode ser apenas tomado como um facilitador da aprendizagem, mas, bem antes, ele pode tornar visível aquilo que antes não se via ou não se via direito. Mais ainda: aquilo que se via e que ao ser visto novamente causa espanto.

O filme a ser apresentado precisa ser um outro do mesmo que já vem sendo falado. É outra experiência que emerge do mesmo lugar em que surge determinada questão. Da mesma maneira que, de início, conduzimos as questões e, mais tarde, com certo andar da carruagem, somos conduzidos por elas por lugares antes inimaginados, vemos, por exemplo, em um filme de Wim Wenders – *Alice nas cidades* –, a mesma situação. Não só o personagem, em princípio, se sente dono da situação como, mais adiante, a situação é que o expõe diante do mundo por “mares nunca antes navegados”.

Mas, que experiência é essa da qual estamos falando? Será que hoje, na presença de tantos procedimentos pedagógicos, não seria uma loucura, coisa de aventureiros, permitir que a educação se dê ao sabor dos ventos?

Nem tanto ao céu e nem tanto ao mar. Quem está do lado de fora da experiência de constituição do filosofar ou da experiência constituidora da criação, acredita que tais educadores não educam para nada. Pois, afinal de contas, o seu ponto de partida está fincado na disponibilidade do mercado. A escola deveria se tornar em uma grande empresa e atender às necessidades mercadológicas. Não é exatamente isso que se pretende hoje com a educação,

DOI: <https://doi.org/10.25244/tf.v12i1.33>**Cinema e educação**

COSTA, A. H. V.

a saber, que ela seja um espaço definidor e orientador de futuros trabalhadores que precisam se inserir no mercado de trabalho, ter uma profissão, um salário etc.?

Porém, é isso propriamente educar?

Deixemos tal interrogação ecoar em nossos ouvidos e partamos do que anteriormente foi dito: Tais educadores não educam para nada. Em contraposição a tal afirmação, poderíamos dizer: Os outros educadores educam para tudo. Que tudo é esse? Que nada é aquele? O tudo se relaciona de maneira inadvertida ao sentido de nossa época, qual seja, a época da técnica, onde as coisas se transformam em fundo disponível, até mesmo os homens, que precisam sempre estar a postos de maneira a atenderem às exigências desse mesmo sentido ao qual apenas respondem e correspondem sem para ele voltarem os seus pensamentos. Por outro lado, o nada se relaciona a uma postura de espera, digamos como Heidegger, de serenidade para com as coisas, de maneira a não nos entregarmos inadvertidamente ao sentido que rege a técnica moderna e, bem diferente, possamos manter uma certa distância para questionarmos o real desde sua possibilidade de ser e de não ser.

Em ambas as posturas está em jogo a liberdade. Já se falou alguma vez que a educação é e precisa estar ligada à liberdade. É na própria busca da autonomia, como nos diria Kant, que o homem vai ao encontro de sua humanidade, possibilitando, com isso, todo o andamento da história.

Liberdade, neste caso, não é ser livre de alguma coisa, mas ser livre para alguma coisa. Eis então o ponto nevrálgico da questão: Quando se costuma falar que determinados educadores não educam para nada, é preciso que aceitemos isso como algo de uma verdade intransponível. Enquanto acreditarmos que filosofia, educação e arte servem para alguma coisa, estaremos no nível daqueles que pretendem educar de maneira inadvertida na correspondência com a essência da técnica. Isto porque o nada do “não serve para nada” é, bem verdade, o espaço aberto para o tudo que não se vê no tudo esperado pela técnica. O que não se vê e o que não se ouve são mascarados pelos ruídos intensos de nossa civilização e pela poluição visual que nela se encontra espalhada. Em ambos os casos, o que é assassinado é o silêncio. O homem, mal-educado, nunca está só, nem consigo mesmo e nem com os outros. Está sempre distraído com alguma coisa que o puxa para o seu centro e se entregando ao que é mais fácil. Quem, afinal de contas, nunca chegou a casa e, diante do silêncio, não ligou a televisão para ouvir ou ver alguma coisa? A angústia do silêncio nos assalta e não nos permite assentarmo-nos nela. Sempre agimos contra ela, fugindo dela. Estar sozinho é doloroso, muito doloroso.

Ora, mas e se o educar for, na realidade, aquele que prepara o espírito dos mais jovens para suportar a dor? E se a utilização de filmes em sala de aula - sejam eles documentários, romances, dramas, entrevistas, entre outras modalidades de apresentações visuais - estiver voltada para esse longo caminho que é ir ao encontro de si mesmo, daquilo que, no doer, abre o nosso ser para uma *metanóia*, para uma transformação do espírito?

O caminho promovido pelo movimento que é o educar, a *paideia* propriamente dita, exige uma disposição para essa transformação, ou seja, uma disposição para a realização de um percurso no interior do qual tanto a educação como a falta de educação estejam presentes. É na tensão entre um e outro, na atenção ao que nessa tensão se mostra, que cada qual vai seguindo o seu caminho em direção ao que vai se abrindo como o essencial. No entanto, e é bom que se diga, essa transformação não pode ser operada pelo professor ou por nenhum mestre. Estes, por sua vez, apenas indicam, apontam para o que no silêncio pode se revelar. O aluno, nesse caso, se dispõe ou se indis põe para aquilo que está acenado.

DOI: <https://doi.org/10.25244/tf.v12i1.33>**Cinema e educação**

COSTA, A. H. V.

Ora, vejam só: O mestre só acena e o aluno se dispõe ou não se dispõe a aprender!? Há algo mais catastrófico do que isso? Isso não seria exatamente deixar a educação ao sabor dos ventos, conforme fora anteriormente comentado? Mais ainda: Tal reflexão não tira todo o poder do professor, compreendido como aquele que detém sobre si um cabedal de conhecimentos do qual nenhum aluno ainda possui? Isso não seria reduzir a sua tarefa a um quase nada? Por outro lado, os alunos que não estão dispostos não abandonariam de vez as escolas e todo o processo educativo?

Questões importantes, mas desatentas. Os conteúdos, as informações e as avaliações são importantes, mas não podem estar à frente de um sentido que as orienta. Nos conteúdos, nas informações e avaliações já precisam estar presentes os acenos, as indicações, as expectativas, as disposições, o gosto pelo fazer, pelo elaborar, pelo participar do jogo que é o processo de ensino e aprendizagem como um único e mesmo movimento em que estão presentes não só o que ensina como também o que aprende, partindo do princípio de que o professor não só ensina e nem o aluno não só aprende, mas ambos já estão reunidos em um processo por aquilo que chamamos de formação, *paideia*.

**DENTRO DA SALA DE AULA**

Trata-se, em todo caso, da utilização de filmes em uma aula de filosofia. Nessa aula, o professor pode estar trabalhando algum tema em particular ou, por exemplo, um pensador, e até mesmo contextualizando-o no interior da história da filosofia. Caso esteja falando, por exemplo, do surgimento da filosofia, e a figura central de Sócrates estiver em cena, como não pensar em um filme como o *Sócrates*, de Rossellini? Ali se fazem presentes, através do realismo do cineasta, as vestimentas, a arquitetura, os diálogos, a história de Atenas e de Esparta, a luta pelo poder, a democracia, a tirania, as leis etc.. Além disso, ainda, teremos diante de nós a presença de pelo menos três diálogos de Platão: *Apologia de Sócrates*, *Crítion* e *Fédon*. Muitas questões se farão presentes. Porém, este filme não deve ser apresentado aos alunos antes de se discutir acerca de quem é Sócrates, de apresentar por quais motivos ele é considerado o pai da filosofia e de levar aos mais jovens aquilo que ele pensava acerca da relação entre o saber e o não saber. E qual o porquê? O filme não pode se perder na mera distração. Não é apenas uma história. Nele o fazer-se novamente presente da figura de Sócrates precisa ser reencaminhado. Tudo ali pode ser visto e ouvido de maneira a causar admiração entre todos. Todas as questões podem mais uma vez ser colocadas. A sua exibição precisa ser o cume de um trabalho. Professores e alunos precisam fazer desse encontro uma festa, uma comemoração a partir de tudo o que anteriormente foi debatido. É com essa disposição que se abre um vínculo, que se expõe os mais jovens à possibilidade de escuta, provocando-os para o que é ou se faz essencial no curso da apresentação desse personagem que é Sócrates.

Por outro lado, conforme dissemos, o professor pode estar trabalhando um tema. Este pode ser a morte. Não nos interessa aqui qual o filósofo que ele está colocando em cena. Pode ser o próprio Platão, Santo Agostinho, Kierkegaard, Heidegger, ou ainda qualquer outro. O problema inicial é encarar o tema, é abri-lo, deixar que ele povoe a aula e que todos dele possam falar. É, sobretudo, também se fazer acompanhar por um texto. Os alunos precisam do texto. Eles precisam ter contato com a leitura. A leitura de um texto filosófico é difícil, exigente. Ela é como a mulher amada, na perspectiva de um Vinícius de Moraes, pois de tudo o que existe, é a ela que ele deve dedicar-se cada vez mais. Não é para ler e depois abandonar, como um produto descartável. É necessário que se chame a atenção dos

DOI: <https://doi.org/10.25244/tf.v12i1.33>**Cinema e educação**

COSTA, A. H. V.

jovens para o fato de que o que ali é dito vem de uma região que precisamos conquistá-la para compreendermos o texto. E que o pensador, para escrevê-lo, dispôs-se de todo para essa tarefa. É como nos mostra, por exemplo, uma introdução às poesias completas de Paulo Leminski, feita por Alice Ruiz S, que diz ter sido a vida inteira do poeta dedicada à poesia.

Então nos encontramos debatendo acerca da morte. A morte, por exemplo, não apenas como o fim de tudo, mas como um princípio. Não apenas como um nada negativo e nem como algo positivo, mas sim transitivo, transformador. A morte não como o fim de todas as possibilidades de ser, mas como a plenitude e cume e fim e a perfeição de todo processo. Somos conduzidos pelo que o debate traz, pelo que o texto apresenta. Pensamos agora em um filme, um filme que já vimos e que nos tocou profundamente. Por que não trazê-lo para junto dos alunos? Por que não dividir essa experiência inicial? Por que não nos abrimos, enquanto professores, para outros diálogos que podem advir não só com a leitura dos textos filosóficos como também através de outra experiência com a criação que pode ser a cinematográfica? Lembramos então do Filme *Sonhos*, de Akira Kurosawa, mais precisamente de um sonho, a saber, do *Povoado dos Moinhos*. Poderiam ser outros filmes. Por exemplo, *Viver*, do mesmo diretor. Ou ainda *A noite*, de Antonioni. Mas escolhemos o primeiro. E, neste caso, não por ser exatamente o melhor, mas por corresponder plenamente ao que precisamos e em um tempo apropriado, caso queiramos trabalhar com aquilo que chamaremos de exemplaridade. O filme é curto, tem apenas uns quinze minutos. Pode ser visto em uma aula e ainda ser inicialmente debatido. Os outros dois que citamos, ao contrário, são filmes mais longos. Um deles tem mais de duas horas, o que torna o processo muito mais difícil.

Depois que escolhemos o filme, sempre de acordo com o que estamos trabalhando, marcamos o dia em que ele será apresentado. Não expliquemos o filme por antecipação. É muito chato quando vamos com alguém ao cinema e este alguém fica toda hora querendo nos explicar o que se passa na tela. Acaba que nem ele e nem nós conseguimos ver coisa alguma. Simplesmente deixemos que os alunos vejam o filme por eles mesmos. Deixemos que, após o filme, eles façam comentários sobre o mesmo, que eles estabeleçam as suas relações com o tema que estamos estudando. Após isso tudo, aí sim, podemos falar do filme, recontar a história, estabelecer relações com o tema proposto, redirecionar o debate.

Mas, o que o filme nos mostra? Trata-se de um jovem caminhante que, de repente, entra em um povoado, talvez como um turista. O lugar é de uma beleza exuberante, marcado pela presença fulgurante da natureza, pelas grandes árvores que se sacodem com o vento que nelas bate. Os rios são de águas cristalinas e são entrecortados por pontes extremamente rústicas. Neles giram velhos moinhos. Ao entrar neste lugar, curiosamente o turista vê algumas crianças depositarem algumas flores em uma pedra ao final de uma das pontes e debaixo de uma árvore. Embora não compreenda o que isso signifique, sente-se admirado com a alegria e o respeito das crianças. Após isso, o jovem segue em frente e, mais adiante, encontra-se com um senhor de idade bastante avançada e que está acororado e trabalhando. Então, ele pergunta ao senhor: - Qual o nome deste lugar? E este responde que ele não tem nome e que é comum que o chamem simplesmente de *Aldeia*. Após uma leve pausa, responde ainda que alguns o chamam de *Aldeia dos Moinhos de Água*. O interessante é que essa conversa tem como pano de fundo o entrecortar-se das águas, o barulho do moinho, o soprar dos ventos nas árvores e, para completar, um céu de um azul estupendo que, junto ao dia ensolarado e o colorido das flores, nos transmitem um encantamento tremendo. Só que esse pano de fundo com todos os seus sons e tons não nos impede de escutar o silêncio, de nos abandonarmos à conversa do jovem com o senhor.

DOI: <https://doi.org/10.25244/tf.v12i1.33>**Cinema e educação**

COSTA, A. H. V.

Diante disso, neste abandono, o jovem se surpreende que naquele local não haja energia elétrica e que, por isso, as noites sejam tão escuras. Ora, para um cidadão, nada mais detestável do que a ausência de luz durante a noite. Como funcionariam os bares, as danceterias, enfim, todas as diversões que a cidade oferece para aqueles que, já cansados dos respectivos trabalhos, necessitam para se distrair da lida diária tal como um alento para as suas dores incuráveis? Pois o velho diz que eles não precisam de luz à noite e que ele mesmo não suportaria não ter como enxergar as estrelas no céu. Mais ainda, com uma verdade que beiraria o senso comum – digo “beiraria”, caso não estivéssemos sendo confrontados com o silêncio que emerge como pano de fundo do diálogo em questão -, o velho afirma que a noite simplesmente tem de ser escura, senão não seria noite. Por que a noite deveria ser clara? E aí só resta ao jovem coçar a cabeça, com um leve sorriso, espantado com tal verdade que se revela diante do pano de fundo anteriormente mencionado.

E o diálogo se estende quando o velho diz que eles não fazem uso de máquinas para cultivarem o arroz e que a energia por eles utilizada se resume apenas no aproveitamento de gravetos ou de árvores que por si só caem no solo, além do estrume do gado. Não há aí nenhuma exploração do solo, nenhuma reivindicação de sentido para a constituição de um fundo disponível para a produção de objetos necessários ao consumo de todos. A região é uma ilha no mundo da técnica e a ela se opõe de maneira tão radical que o velho, ao falar dos estudiosos e dos inteligentes, diz que eles “só criam coisas que acabam tornando as pessoas infelizes” e que, mesmo assim, ainda se orgulham de suas invenções. Eles desconhecem “o coração da natureza” e “não percebem que vão morrer”.

Mas o que seria essa infelicidade? Estaria ela ligada à construção de artefatos que impedem os homens de olharem para si próprios, de se verem em plena manifestação de sentido, de serem na compreensão de seu próprio modo de ser? O “coração da natureza” não estaria relacionado a esse movimento de fazer aparecer tanto o homem como o mundo em um processo de emergência? Mas, e se isso só assim se revela em plena possibilidade de ser e de não ser, de vida e de morte? Ora, se diante de tanta inteligência e de tanto estudo o homem não percebe que vai morrer, isso também não significa que ele também desconhece o que é viver? Não é apartado da tensão entre vida e morte, entre ser e não ser, que o homem se afasta, por assim dizer, do “coração da natureza”, habitando apenas a sua periferia, esquecendo-se daquilo que para ele é o mais essencial?

É importante que saibamos distinguir aqui a natureza tão propalada entre os defensores de uma ecologia e a natureza compreendida como *physis*, que quer dizer brotação, emergência a partir da luz de um sentido, traduzida para o latim como *natura, nascere*, nascividade, natureza que, mais tarde, foi tomada, não como o movimento de aparição da realidade em seu processo de realização, mas apenas como um setor da realidade que pôde, por exemplo, ser apropriada pela ciência física, que passou a investigá-la a partir de sua objetivação.

Nos caminhos e descaminhos que conduzem o homem ao encontro de si ou ao esquecimento de si, passa necessariamente uma correspondência àquilo que o velho denomina como sendo o “coração da natureza”. Na fuga do silêncio propiciador da aparição do real em seu processo de realização, o homem, inadvertido com relação a isso, age na determinação daquilo que o angustia e que perpassa o seu ser sem ele mesmo se dar conta disso, a saber, o próprio nada e a possibilidade da morte. Ao afastar de si a morte, o homem também não vive e, por isso, é determinado por aquilo de que foge, agindo, como nos mostra o velho, contra a natureza, sujando tudo, “o ar, a água e o coração dos homens”.

A morte, como determinação maior do homem, aparece ainda mais uma vez antes do evento final de que falaremos adiante. O jovem pergunta sobre o que as crianças faziam quando depositavam flores sobre a pedra debaixo da árvore, logo no início da história. E o velho responde que ali, há muitos anos, estivera um caminhante que passou mal e morreu. Os aldeões, então, o enterraram e, a partir daí, todos passaram a depositar flores em sua homenagem. Não é difícil perceber que a morte, nessa aldeia, não é um tabu, ela está incorporada na vida de todos, no seu dia-a-dia. As crianças, ao depositarem lá as flores, mostraram-se alegres e respeitadas. Não havia nenhuma tristeza em seus corações, apenas simplesmente respeito para com aquilo que é maior do que elas. Tal atitude, que se fez durante tantos anos, transformou-se em um ritual, em um ritual sagrado de muita consideração.

Ora, essa explicação antecede o *Grand Finale*. O jovem, depois disso, ao ouvir sons de música, pergunta se vai haver uma festa na aldeia. O velho, então, diz tratar-se de um funeral. E ainda pergunta ao jovem: - Você acha estranho? É claro que todos nós achamos muito estranho que em um funeral não haja pessoas sofrendo, chorando, mas cantando e alegres. O velho diz que “é bom trabalhar duro, viver muito e receber gratidão”. Todos se sentem gratos por aquele que exerceu plenamente as suas tarefas e, por isso, carregam o seu corpo ao cemitério, até ao alto da colina, felizes por quem trabalhou duro durante toda a sua vida. Só ficam tristes quando morre um jovem ou uma criança, pois estes não tiveram tempo de experimentar o espetáculo emocionante que é a vida. Por isso não comemoram. Porém, tal fato é bastante raro, pois as pessoas desta aldeia vivem desde o coração da natureza, levando uma vida mais de acordo com o seu modo de ser e, por isso, morrem em idade avançada, como, por exemplo, a senhora que vai ser enterrada e que chegou aos 99 anos. O próprio velho diz ter cento e três anos e, brincando, afirma ser esta uma idade boa para morrer. Digo “brincando”, pois é dele que vêm as seguintes palavras: “Há quem diga que a vida é dura. Isso é só conversa. Na verdade, é bom estar vivo. É emocionante”.

Aliás, fez parte desta emoção o fato de a mulher que será enterrada ter sido o seu primeiro amor. Ela o deixou muito triste, pois o trocou por outro. E o que ele faz junto ao jovem? Dá uma imensa gargalhada. São coisas da vida. A perda do amor, como preâmbulo da morte, já está incorporada à vida, não como algo com o qual ele se acostumou e se tornou corriqueiro, indiferente, mas como aquilo mesmo que se traduz em diferença e que dá sentido à vida abrindo novos caminhos, novos horizontes.

E não é assim que o filme termina? Com o jovem depositando flores na pedra, debaixo da árvore, tal como o fizeram as crianças? E, logo em seguida, se dirigindo à ponte, em linha reta, que atravessa os rios, em uma grande vertical, que se inicia embaixo da tela e a atravessa até o alto, perdendo-se no que poderíamos chamar de “o que está por vir”, no aberto de possibilidades de ser, de maneira a imaginarmos uma transformação, ou se quisermos, uma *metanóia*, no espírito do jovem que, de tão admirado, espantado com tal situação, participando do silêncio que atravessa todas as cenas, mesmo aquelas em que o funeral se apresenta em meio a um imenso cortejo e repleto de música, passa a assumir e a habitar o coração da natureza?

Pois é! A educação aparece aqui como uma abertura para a possibilidade de habitação no coração da natureza. Está em jogo não uma especialização e nem mesmo uma formação técnica, mas o humano, uma formação que integra inteiramente o seu modo de ser, uma formação que permite com que ele, ao encontrar-se consigo mesmo, em meio a todos os percalços, vá ao encontro de sua autonomia, liberto das amarras que o prendiam e que o faziam agir de maneira inadvertida com relação aos seus pares. E, neste caso, é o pensar

DOI: <https://doi.org/10.25244/uf.v12i1.33>

## Cinema e educação

COSTA, A. H. V.

acerca da morte que permite com que o jovem se lance nesta nova empreitada. É como dissemos anteriormente: Educar é preparar os mais jovens para a suportação do que d i, para aquilo que, no doer, abre o espírito para uma transforma o.

Diante disso, não pretendemos concluir nada, mas, antes, deixar em aberto o texto assim como nos deixaram em aberto as pontes que atravessam os rios no filme. Apenas gostaríamos de chamar a aten o para o fato de o filme ser uma composi o, um objeto artístico, que emerge da mesma situa o da qual partimos acima, a saber, da temática da morte, que inspirou o próprio Akira Kurosawa a fazer o seu trabalho.

O filme, como dissemos anteriormente, não   um mero passatempo, mas tem algo a dizer. O seu dito se entreatre   medida que agu amos os nossos ouvidos para o que se reserva ao debate a partir de sua escolha, isto  , a partir da fonte inesgotável que pode reunir professores e alunos no processo educativo e que tem, por finalidade, antes e acima de tudo, a própria forma o dos mais jovens que, com seu esforço, procuram incessantemente uma transforma o do espírito, tal qual aquela que Platão certa vez nos acenou quando da elabora o de seu famoso *Mito da caverna*.

## REFERÊNCIAS

FOGEL, Gilvan. Seminário sobre Heráclito. *In*: FOGEL, Gilvan. **Da solidão perfeita**. Petrópolis: Vozes, 1998.

HAAR, Michel. **A obra de arte**. Rio de Janeiro: Difel, 2000.

HEIDEGGER, Martin. A essência da verdade. *In*: HEIDEGGER, Martin. **Marcas do caminho**. Trad. de Enio Paulo Giachini e Ernildo Stein. Petrópolis: Vozes, 2008.

HEIDEGGER, Martin. A essência do fundamento. *In*: HEIDEGGER, Martin. **Marcas do caminho**. Trad. de Enio Paulo Giachini e Ernildo Stein. Petrópolis: Vozes, 2008.

HEIDEGGER, Martin. A teoria platônica da verdade. *In*: HEIDEGGER, Martin. **Marcas do caminho**. Trad. de Enio Paulo Giachini e Ernildo Stein. Petrópolis: Vozes, 2008.

HEIDEGGER, Martin. Introdu o a "O que   metafísica?". *In*: HEIDEGGER, Martin. **Marcas do caminho**. Trad. de Enio Paulo Giachini e Ernildo Stein. Petrópolis: Vozes, 2008.

HEIDEGGER, Martin. Posfácio a "O que   metafísica?". *In*: HEIDEGGER, Martin. **Marcas do caminho**. Trad. de Enio Paulo Giachini e Ernildo Stein. Petrópolis: Vozes, 2008.

HEIDEGGER, Martin. Que   metafísica? *In*: HEIDEGGER, Martin. **Marcas do caminho**. Trad. de Enio Paulo Giachini e Ernildo Stein. Petrópolis: Vozes, 2008.

HEIDEGGER, Martin. H lderlin et l'essence de la poesie. *In*: HEIDEGGER, Martin. **Approche de H lderlin**. Trad. de Henry Corbin, Michel Deguy, François F dier e Jean Launay. Paris: Gallimard, 1988.

DOI: <https://doi.org/10.25244/uf.v12i1.33>

## Cinema e educação

COSTA, A. H. V.

HEIDEGGER, Martin. **A origem da obra de arte**. Trad. de Maria da Conceição Costa. Lisboa: Edições 70, 2000.

HEIDEGGER, Martin. **Approche de Hölderlin**. Trad. De Henry Corbin, Michel Deguy, François Fédier e Jean Launay. Paris: Gallimard, 1988.

HEIDEGGER, Martin. A questão da técnica. *In*: HEIDEGGER, Martin. **Ensaio e conferências**. Trad. de Emmanuel Carneiro Leão. Petrópolis: Vozes, 2001.

HEIDEGGER, Martin. **Conferências e escritos filosóficos**. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Coleção Os Pensadores).

HEIDEGGER, Martin. O fim da filosofia e a tarefa do pensamento. *In*: HEIDEGGER, Martin. **Heidegger**. Tradução, introdução e notas de Ernildo Stein. São Paulo: Abril Cultural, 1979. (Coleção Os Pensadores).

HEIDEGGER, Martin. **Introdução à metafísica**. Tradução de Emmanuel Carneiro Leão. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1987.

HEIDEGGER, Martin. **Serenidade**. Trad. de Maria Madalena Andrade e Olga Santos. Lisboa: Instituto Piaget, 2000.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e tempo**. Tradução de Márcia Schuback. Petrópolis: Vozes, 2006.

HEIDEGGER, Martin. **Sobre o humanismo**. Tradução de Emmanuel Carneiro Leão. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1967.

KANT, I. **Textos Seletos**. Trad. Raimundo Vier e Floriano de Souza Fernandes. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

LEÃO, Emmanuel Carneiro; WRUBLEWSKI, Sergio (Orgs.). **Os pensadores originários**: Anaximandro, Parmênides e Heráclito. Petrópolis: Vozes, 1991.

NIETZSCHE, Friedrich. **Assim falou Zaratustra**. Trad. de Mário da Silva. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

ORTEGA Y GASSET, José. **Missão da Universidade**. Trad. de Dayse Janet L. Carnt e Helena Ferreira. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 1999.

PLATON. **Oeuvres complètes**. Traduction par Émile Chambry. Paris: Garnier, 1947.

**O ENSINO DE FILOSOFIA E A IDEIA DE UMA UNIVERSIDADE:  
DE NEWMAN A MACINTYRE**

[PHILOSOPHY TEACHING AND THE IDEA OF A UNIVERSITY: FROM  
NEWMAN TO MACINTYRE]

**Alberto Leopoldo Batista Neto**

<https://orcid.org/0000-0002-3070-7934>

[albertolbneto@yahoo.com.br](mailto:albertolbneto@yahoo.com.br)

*Doutor em Filosofia (linha: Filosofia Analítica) pelo Programa Interinstitucional de Doutorado em Filosofia UFPB - UFPE - UFRN. Possui graduação em Filosofia - Bacharelado pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2005) e mestrado em Filosofia pela Universidade Estadual de Campinas (2007). Atualmente é professor substituto de Filosofia na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Campus Avançado de Caicó.*

DOI: <https://doi.org/10.25244/uf.v12i1.34>

Recebido em: 08 de março de 2019. Aprovado em: 27/06/2019

Caicó, ano 12, n. 1, 2019, p. 231-251, ISSN 1984 - 5561  
Dossiê Introdução à Filosofia e Filosofia do Ensino de Filosofia



DOI: <https://doi.org/10.25244/uf.v12i1.34>

**O ensino de filosofia e a ideia de uma universidade: de Newman a MacIntyre**  
BATISTA NETO, A. L.

**Resumo:** Autor de uma obra filosófica abrangente, Alasdair MacIntyre manifesta um interesse profundo pelo tema da educação, tendo refletido, em particular, seriamente sobre a universidade. Sua concepção de universidade é fortemente influenciada por aquela defendida por John Henry Newman no século XIX, e se relaciona intimamente, tanto quanto para Newman, com a sua compreensão sobre a filosofia. Partindo de tal concepção, é possível refletir sistematicamente sobre a questão do ensino de filosofia, tanto no interior da vida universitária quanto nas relações desta última com a sociedade e a cultura em geral, inclusive com um foco particular sobre a realidade brasileira.

**Palavras-chave:** Alasdair MacIntyre (1929-). John Henry Newman (1801-1890). Universidade. Ensino de filosofia.

**Abstract:** Authoring a comprehensive philosophical *oeuvre*, Alasdair MacIntyre manifests a profound interest on the subject of education, having produced in particular a serious reflection on the theme of the university. His conception of a university is strongly influenced by that of John Henry Newman in the 19<sup>th</sup> century, and is intimately related, as much as with Newman's, to his understanding of philosophy. Beginning with such a conception, it is possible to systematically meditate on the matter of the teaching of philosophy, within the university walls as well as at its general cultural and social boundaries, including a particular focus on Brazilian reality.

**Keywords:** Alasdair MacIntyre (1929-). John Henry Newman (1801-1890). University. Philosophy teaching.

## O ensino de filosofia e a ideia de uma universidade: de Newman a MacIntyre BATISTA NETO, A. L.

### INTRODUÇÃO

Muito se tem discutido sobre a importância do ensino da filosofia na formação do aluno, em diversos níveis, da educação fundamental à pós-graduação. Entretanto, estando na ordem do dia a discussão sobre a importância da filosofia para o ensino básico, o debate sobre o estatuto da filosofia como disciplina acadêmica no âmbito da educação superior é fundamental e, pode-se mesmo dizer, em certo sentido, prioritário. A universidade, em particular, constitui-se, senão o ambiente privilegiado e prioritário por essência e vocação para o cultivo da filosofia, pelo menos aquele onde tipicamente se formam os profissionais que atuarão naqueles graus elementares (e em eventuais interações com outros professores e pesquisadores) e que comparecem, face à opinião pública, como a imagem humana associada à filosofia enquanto área do saber. O quanto, por conseguinte, terá a filosofia de relevância ou irrelevância na formação humana do alunado e no julgamento popular mais disseminado dependerá em considerável medida do modo como é tratada no ambiente universitário.

Se é verdade, porém, que a distância entre a prática filosófica (ou a do ensino de filosofia: a distinção aqui se faz importante) tal como se processa na universidade, de um lado, e, de outro, o interesse público e as demandas gerais da educação pode ser atalhada pela inserção da filosofia no currículo básico, essas mesmas propostas se tornam menos eficazes em se considerando as dificuldades enfrentadas pela prática e ensino de filosofia no interior das próprias universidades, a ponto de ocasionalmente não serem, essa prática e esse ensino, sequer considerados essenciais para a identidade de uma universidade enquanto tal. Às tendências à exclusão ou isolamento departamental da teologia na universidade europeia do século XIX, denunciadas pelo cardeal inglês John Henry Newman como prejudiciais à própria ideia e função de uma universidade conforme a entendia (NEWMAN, 2001c, p. 73-89), corresponde de perto, nos dias que correm, um fenômeno similar (e global) concernente à filosofia<sup>1</sup>. O problema pode ser estudado, rente a Newman, sob a óptica do pensamento do filósofo escocês Alasdair MacIntyre.

Para o olhar do cardeal Newman, em que pesem suas preocupações de caráter religioso, a perda ocasionada pela omissão dos estudos teológicos pode ser interpretada como um dano efetuado ao caráter *filosófico* da educação universitária. Para Newman, a filosofia, como disciplina, exerce a função de articular os diversos saberes de uma forma que confere à universidade e ao empenho cognitivo nela desenvolvido um senso de unidade (NEWMAN, 2001d, p. 97). E a própria universidade tem o propósito de oferecer uma educação “filosófica”, no sentido de um conhecimento que se toma como fim para si mesmo, atualizando a virtude intelectual (NEWMAN, 2001f, p. 131-148).

---

<sup>1</sup> Recentemente veio à tona uma polêmica em torno da iniciativa da administração de uma reputada universidade histórica nos Estados Unidos, a St. Thomas University, de encerrar as atividades de seu departamento de filosofia, o que gerou, previsivelmente, certa consternação no meio acadêmico, vindo os membros do departamento de filosofia de outra universidade, a Notre Dame, a emitir uma declaração de repúdio à atitude do corpo administrativo daquela universidade. Entre os signatários se encontra o próprio Alasdair MacIntyre. O documento encontra-se reproduzido, juntamente com uma carta escrita por um ex-aluno da St. Thomas que invoca expressamente a ideia de universidade de John Henry Newman, em: <http://dailynous.com/2017/05/24/notre-dame-philosophers-issue-statement-threats-philosophy-univ-st-thomas-houston/>. Acesso em: 07 mar. 2019.

## O ensino de filosofia e a ideia de uma universidade: de Newman a MacIntyre BATISTA NETO, A. L.

MacIntyre, por seu turno, apresenta a filosofia como “arte mestra das artes mestras” (MACINTYRE, 1990, p. 67-68), ocupada dos primeiros princípios e causas, razão pela qual ela desempenha uma tarefa primária na organização de uma hierarquia dos saberes. Essa definição ressalta o papel, para MacIntyre, da filosofia como *prática* e como *arte*, conceitos que ele explica alhures (MACINTYRE, 2001, p. 316-321; 1990a, p. 60-66), e que tipicamente estão vinculados a meios institucionais de suporte, entre os quais a universidade recebe o devido destaque. A universidade é um tema importante no pensamento macintyriano (MACINTYRE, 1990, cap. X; 2009, 2010a) e, com efeito, Bryan Cross (2014) argumenta que as concepções de filosofia e de universidade, para MacIntyre, são inseparáveis. Resta o fato de que Newman é uma referência constante para o próprio MacIntyre, que reivindica aspectos importantes do projeto universitário newmaniano (MACINTYRE 2009, caps. 16 e 19).

MacIntyre e Newman, portanto, comungam em pontos importantes na sua compreensão da filosofia e de sua importância para a ideia de uma universidade. Contudo, nenhum dos dois oferece uma proposta específica para o papel da filosofia, enquanto disciplina ou complexo disciplinar, no currículo universitário. Também restringem sua importância ao ensino superior. Além disso, existem algumas tensões não negligenciáveis entre os dois autores (Newman, por exemplo, considera ensino e pesquisa tarefas claramente separadas, enquanto MacIntyre toma o ensino de uma disciplina como parte integrante de sua prática, o que supõe a continuidade entre ensino e pesquisa) e internas ao pensamento do próprio MacIntyre (já que este se notabilizou por sua defesa de um modelo “identitário” de universidade, guiado pelos cânones de uma tradição particular, mas em outro texto defende uma visão nitidamente pluralista do “departamento de filosofia ideal”). O tema está, portanto, colocado, a saber, a aplicabilidade concreta das concepções de Newman e MacIntyre sobre filosofia, e em particular seu ensino, e universidade. Será também oportuno considerar as peculiaridades do contexto brasileiro, de modo a avaliar a pertinência da discussão desenvolvida para a nossa realidade.

### A PRÁTICA DA FILOSOFIA E A UNIVERSIDADE

A filosofia de MacIntyre, além de constituir uma das mais reputadas articulações de uma posição na filosofia moral e na teoria social contemporâneas, tem se mostrado uma fonte de virtualmente inesgotável fecundidade em inspirar abordagens inovadoras e propostas de reformulação de inúmeras áreas de atividade profissional, com sua concepção de uma prática como uma atividade social com fins compartilhados e modelos reconhecidos (embora passíveis de revisão e evolução) de excelência, que proporciona o contexto das virtudes e por elas se deve deixar dirigir, dependendo ainda tipicamente de uma contraparte institucional que precisa gerir com justeza a demanda e a posse de bens externos (tais como riquezas e honrarias) de modo a favorecer o florescimento dos bens internos, que definem a prática como tal (MACINTYRE, 2001, cap. 14). Propostas semelhantes foram levantadas para o jornalismo (LAMBETH, 1990), a administração (BREWER, 1997), a enfermagem (SELLMAN, 2000), a psiquiatria (MICHEL, 2011) e a prática médica como um todo (BISHOP, 2011).

## O ensino de filosofia e a ideia de uma universidade: de Newman a MacIntyre BATISTA NETO, A. L.

Em maior conformidade com o propósito do problema aqui tratado, há diversos estudos ocupados com as contribuições da perspectiva macintyriana para a educação (MADARIAGA CÉZAR, 2009; MACINTYRE; DUNNE, 2002; GOMES, 2011; STOLZ, 2019), além de pesquisas específicas sobre a concepção macintyriana da universidade (ARRIOLA, 2000; CROSS, 2014) e do ensino (DUNNE, 2003; WAIN, 2003). Por seu turno, as posições de Newman sobre a ideia de uma universidade (TURNER, 2001)<sup>2</sup> fazem parte do material clássico nas discussões acerca do tema e os estudos em torno delas são legião. Especialmente relevante para o presente trabalho é a reivindicação (ao menos parcial) delas pelo próprio MacIntyre (MACINTYRE, 2009, cap. 16; 2010<sup>a</sup>), assim como a discussão empreendida por um interlocutor assíduo de MacIntyre como Joseph Dunne (2006). As ideias mais gerais do próprio MacIntyre sobre a universidade<sup>3</sup> têm, como se poderia esperar, também particular relevância.

Tratando o caso específico da filosofia moral, MacIntyre argumenta que o distanciamento, nas sociedades (pós-)modernas, entre a produção acadêmica em filosofia e as práticas sociais efetivas se obtém a partir de aspectos arraigados tanto da prática filosófica universitária quanto das estruturas sociais sedimentadas pelas vivências político-econômicas de tais sociedades (MACINTYRE, 2006).

De um lado, os filósofos, lastreados numa atitude característica do universalismo iluminista, procuram construir teorias morais a partir de princípios (por exemplo, de justiça) supostamente atemporais e válidos para todos os contextos sociais, históricos e culturais possíveis, de forma totalmente abstraída das práticas sociais e das tradições intelectuais, frequentemente recorrendo a “intuições” morais (ou qualquer outro tipo de fundamentação que reivindica a possibilidade de assentimento universal acessível em abstrato a todo agente racional), situação incapaz de dar sentido da radicalidade do desacordo moral que frequentemente acomete inclusive representantes de uma mesma “família” de abordagens (MacIntyre menciona a ausência de recursos racionais compartilhados para ajuizar, por exemplo, entre as diferentes teorias do liberalismo contemporâneo) (MACINTYRE, 2001, p. 413ss). O resultado é o predomínio de uma forma de “emotivismo” moral, isto é, a redução de toda dimensão valorativa a preferências e reações emocionais, mesmo quando tal posição não é expressamente defendida em termos filosóficos, como a forma cultural que prevalece nas sociedades dominadas pelo que MacIntyre denomina “individualismo burocrático” (MACINTYRE, 2001, cap. 2). Esse emotivismo termina por abandonar as premissas básicas das diversas teorias morais à arbitrariedade das preferências pessoais, gerando um senso generalizado de irrelevância sobre a reflexão filosófica<sup>4</sup>.

<sup>2</sup> O volume em apreço, que traz artigos de pesquisadores contemporâneos versando sobre as ideias de Newman sobre a universidade, inclui o texto integral dos nove discursos pronunciados por Newman por ocasião da fundação da Universidade de Dublin, na Irlanda, em 1852, além de quatro textos de Newman sobre temas discutidos em palestras e ensaios.

<sup>3</sup> Especialmente a partir de MacIntyre (1999, cap. X).

<sup>4</sup> Essa argumentação de MacIntyre apresenta notável semelhança com o relato feito por Newman da gênese da ostracização acadêmica da teologia: à medida em que se intensificava a ruptura da sociedade europeia (e, em particular, na britânica) em diversas facções religiosas, uma concepção *sentimental* da fé religiosa, com germes na teologia luterana, termina por disseminar-se. A religião, na medida em que reconhecida como socialmente relevante, passa a dizer respeito, no discurso das classes dominantes, à *educação sentimental*, de modo que tudo o que concerne à fé religiosa é demovido do âmbito próprio do conhecimento, o que favorece uma educação aconfessional e até arreligiosa (ao menos quanto aos conteúdos efetivamente ministrados na maior parcela das disciplinas), permitindo-se tal modo ignorar as reivindicações da teologia à verdade que esta acaba caindo na irrelevância (NEWMAN, 2001c, p. 79ss). A própria constituição de uma categoria do “religioso” como

DOI: <https://doi.org/10.25244/uf.v12i1.34>

## O ensino de filosofia e a ideia de uma universidade: de Newman a MacIntyre BATISTA NETO, A. L.

Doutro lado, a prática social reveste características como a *profissionalização dos procedimentos*, que condiciona a administração da justiça a um aparato técnico de normas impessoais que exige a mediação de uma categoria de especialistas e favorece o surgimento de relações interpessoais de caráter eminentemente manipulativo, articulando interesses arbitrários (e eles próprios manipuláveis); a *compartimentalização da atividade estruturada em papéis* (“*role-structured activity*”), que exige diversas adaptações de conduta para os diferentes setores da vida social, prejudicando a busca de um ideal de integridade pessoal; e a *agregação negociada de custos e benefícios*, que confina os bens almejados por acordos e políticas a cálculos circunstanciais em torno de interesses momentâneos. Características como essas resultam numa radical incompatibilidade entre os fins da vida social tais como entendidos pelos agentes e os ideais de moralidade propostos pelos filósofos, sejam eles utilitaristas, deontologistas ou defensores de uma ética das virtudes (MACINTYRE, 2006, p. 113ss).

MacIntyre (2006, p. 121) diz ainda que universidades e faculdades reforçam essa situação de duas maneiras: primeiro, propondo noções de pesquisa em disciplinas como as de ciências naturais aplicadas e economia supostamente neutras em relação aos fins humanos e sociais para os quais podem ser voltadas; em segundo lugar, transformando as ciências humanas capazes de ocupar-se do domínio dos valores e assim de emitir juízos críticos sobre a situação social, entre as quais um posto proeminente é reservado à filosofia moral, em outros tantos domínios técnicos e profissionalizados, nos quais teorias em princípio irreconciliáveis são discutidas com tanto maior apuro técnico e rigor acadêmico quanto menor é sua relevância para o âmbito social mais amplo. Em outras palavras, a independência das disciplinas em seu próprio campo, convertidas, em vasta extensão, num tipo de conhecimento puramente técnico separado do domínio humano dos valores, para já não falar da inviabilização de um empenho de integração orgânica no corpo das disciplinas como constitutiva de cada campo distinto de investigação, juntamente com o isolamento acadêmico da filosofia como área autônoma do saber ela própria (ainda que com perspectivas irrisórias de “aplicação”, face às demais disciplinas, especialmente dado o já descrito distanciamento entre os filósofos e o grande público), tudo isso contribui para uma marginalização da filosofia *na própria universidade*, que amplia o alheamento entre sociedade e reflexão filosófica e a conseqüente prevenção automática do público leigo e do estudante da educação básica em relação a esta última.

Assim, em outro texto (MACINTYRE, 2009, p. 173-174), MacIntyre fala da moderna universidade de pesquisa, concebida segundo um modelo de “*input-output*” (ou, como se poderia dizer, “investimento-resultado”), concentradas na pesquisa especializada e na formação profissional e dedicadas à atração de investimentos com o mesmo tipo de ambição aquisitiva que anima as mais bem sucedidas corporações de negócios, idealmente em sintonia com as demandas características das “sociedades capitalistas avançadas”. Em contraste com

---

fenômeno privado e a separação entre religião e racionalidade são parte essencial do processo de constituição do Estado moderno e de sua base ideológica (CAVANAUGH, 2009, p. 14-15) e coloca prontamente a questão sobre o lugar do ensino religioso numa sociedade pluralista sob uma ordem civil laica. A importância de um lugar para o ensino religioso, porém, é reconhecida no Brasil pelos *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso* e pelas *Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Ensino Religioso* (FÓRUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO, 1997; GOVERNO DO ESTADO DO PARANÁ, 2008), em que se enfatiza o estudo do *fenômeno religioso* em consonância com a configuração pluralista da sociedade brasileira e com uma perspectiva interdisciplinar. A questão é examinada por Iveraldo Santos (2016). É importante ressaltar aqui o papel fundamental da filosofia, que é capaz de construir pontes entre a religião e as ciências (ARTIGAS, 1999, p. 13).

DOI: <https://doi.org/10.25244/tf.v12i1.34>

## O ensino de filosofia e a ideia de uma universidade: de Newman a MacIntyre BATISTA NETO, A. L.

as instituições predecessoras, notavelmente duas coisas faltam nessas universidades. Nas palavras de MacIntyre:

[P]rimeiro, qualquer senso amplo de, ou preocupação com, inquérito acerca das relações entre as disciplinas e, segundo, qualquer concepção das disciplinas como contribuindo para um único empreendimento compartilhado, um [empreendimento] cujo principal propósito não é nem beneficiar a economia nem promover as carreiras de seus estudantes, mas antes atingir, tanto para professores quanto para estudantes, um determinado tipo de compreensão compartilhada. (MACINTYRE, 2009, p. 174, tradução nossa).

A ausência de tal entendimento sobre a natureza da universidade, que a converte numa instituição que, com maior propriedade, poderia receber a denominação, proposta por Clark Kerr (2001, p. 1), de “multiversidade”, significa inescapavelmente uma mudança drástica do papel da filosofia e de sua função relativamente àquela instituição. Falando sobre a filosofia, diz Newman:

[A] compreensão da influência de uma ciência em relação a outra, o uso de uma por outra, a localização, limitação, ajustamento e devido valor de cada qual em sua mútua relação, isso pertence, creio eu, a um tipo de ciência distinta de cada uma delas e, em certo sentido, uma ciência das ciências, que constitui minha concepção de filosofia no verdadeiro sentido da palavra e de um hábito filosófico mental. (NEWMAN, 2001d, p. 97).

Com efeito, Kerr contrapõe sua reformulação do conceito de universidade diretamente à concepção de Newman (KERR, 2001, p. 1-3). Diz MacIntyre que a concepção de universidade de Newman, a exemplo daquela de Sto. Tomás de Aquino, era “informada por sua concepção do universo” (MACINTYRE, 2009, p. 174). O próprio Newman expressamente o admite: “o conhecimento forma um todo, pois seu tema é um só. O universo, em comprimento e largura, está tão inextricavelmente ligado que não podemos isolar-lhe as partes ou operações, exceto por uma abstração mental” (NEWMAN, 2001d, p. 96). Essa abstração mental, diversamente aplicada sobre os diferentes aspectos daquele tema único, é precisamente o fundamento da diversidade das disciplinas, enquanto a unidade do tema é o que requer a referência recíproca entre as disciplinas diversas, mediada por aquela “ciência das ciências” que é a filosofia. A universidade de Newman é essencialmente interdisciplinar porque é essencialmente filosófica. Na universidade contemporânea, em contraste, a interdisciplinaridade é por natureza uma tarefa árdua e controversa, mesmo que nas últimas décadas se tenha erguido um clamor pela sua promoção (PAVIANI, 2008).

O mesmo tipo de interdisciplinaridade essencial é reivindicado por MacIntyre, que a assume como herança da concepção aristotélica de pesquisa racional. Considerando o desenvolvimento dialético das disciplinas, relativamente aos dados que cada uma deve, em seu percurso, levar em conta, ele escreve:

DOI: <https://doi.org/10.25244/tf.v12i1.34>

## O ensino de filosofia e a ideia de uma universidade: de Newman a MacIntyre BATISTA NETO, A. L.

[U]ma vez que tenhamos um conjunto de ciências estabelecidas em funcionamento, o conjunto compartilhado de crenças a que se pode fazer apelo inclui em adição [a um conjunto mais geral de pontos comuns de partida] as crenças pressupostas em comum pelos achados e métodos de tais ciências (MACINTYRE, 1990b, p. 36, tradução nossa).

Assim, portanto, a ideia de um interrelacionamento e mesmo de uma ordem entre as disciplinas (MACINTYRE, 1990b, p. 36) também faz parte da noção de investigação racional para MacIntyre, que torna a defendê-la num texto em que busca precisamente aproximar a concepção de universidade de Newman da compreensão aristotélica sobre o edifício das ciências (MACINTYRE, 2010a). Nessa concepção de universidade, porém, a filosofia deve desempenhar um papel fundamental, seja em criar as condições para um diálogo entre as diversas disciplinas, seja ainda em proporcionar uma discussão sobre a estrutura unitária da realidade e os fins próprios da vida humana, trazendo à tona a esfera dos valores a que os demais domínios não devem ser indiferentes. E isso não apenas por questões de ética de pesquisa, mas também porque o conhecimento enquanto tal representa, por referência àqueles fins, um valor específico, sendo que as práticas dedicadas a seu alcance e promoção possuem seus próprios bens internos, que não podem ser avaliados meramente a partir de demandas (por exemplo, econômicas ou políticas) externas.

A menção a “práticas” e “bens internos” coloca a discussão em termos familiares ao leitor de MacIntyre. Este define “prática” da seguinte maneira:

O significado que darei a “prática” será o de qualquer forma coerente e complexa de atividade humana cooperativa, socialmente estabelecida, por meio da qual os bens internos a essa forma de atividade são realizados durante a tentativa de alcançar os padrões de excelência apropriados para tal forma de atividade, e parcialmente dela definidores, tendo como consequência a ampliação sistemática dos poderes humanos para alcançar tal excelência, e dos conceitos humanos dos fins e dos bens envolvidos (MACINTYRE, 2001, p. 316).

Os referidos “bens internos” são precisamente aqueles cuja busca caracteriza a excelência própria da prática contemplada. MacIntyre dá o exemplo de uma criança que, para ser estimulada ao aprendizado do jogo de xadrez, seja recompensada pelo empenho investido, e em particular pelos êxitos obtidos, com prêmios como doces (de outro modo não facilmente acessíveis), mas que gradualmente percebe que os bens inerentes ao xadrez como prática são inteiramente de outra ordem, dizendo respeito antes a habilidades e qualidades de raciocínio que configurarão a excelência do praticante enquanto praticante (MACINTYRE, 2001, p. 316-318). É no contexto das práticas que se conformam as *virtudes*, como disposições para a obtenção dos respectivos bens internos, adquiridas como hábitos.

Contudo, os bens internos das diversas modalidades de prática representam, por si mesmos, bens meramente relativos. Uma mesma pessoa pode se ver envolvida em uma multiplicidade de práticas com exigências entre si conflitantes, assim como os bens perseguidos por diversos indivíduos podem achar-se em conflito entre si, de modo que se coloca, de maneira crucial, a questão sobre o bem pessoal do agente enquanto tal e como

## O ensino de filosofia e a ideia de uma universidade: de Newman a MacIntyre BATISTA NETO, A. L.

membro de uma comunidade (MACINTYRE, 2001, p. 336ss). Trata-se do problema central da filosofia moral. Por analogia, os bens característicos das diversas disciplinas não podem ser propriamente avaliados em seu valor a não ser a partir de uma apreciação a que bem caberia o epíteto de “filosófica”, precisamente no sentido advogado por Newman.

Cabe aqui uma observação, feita por Dunne, de que, à parte a referência acima citada à filosofia como uma “ciência das ciências”, com certo conteúdo positivo e que se poderia conceber talvez essencialmente como uma disciplina de segunda ordem, o uso comum do termo por Newman é um uso adjetivo, como a qualificação de determinada disposição de mente (DUNNE, 2006, p. 416-418). Isso implicaria menos a necessidade do ensino de uma disciplina (ou classe de disciplinas) própria intitulada “filosofia” que a de assegurar um ensino “filosófico” das diversas disciplinas e uma formação igualmente “filosófica” do estudante. Newman parece preocupado com as demandas da chamada “educação liberal”.

É preciso ressaltar, especialmente numa pesquisa que envolve o pensamento de um autor profundamente crítico das posições liberais como Alasdair MacIntyre, que o termo “liberal” em “educação liberal” de maneira alguma se relaciona com o liberalismo, mas sim com a tradição das “artes liberais”, votadas ao cultivo da mente, por oposição às chamadas “artes servis” ou mecânicas, dedicadas à produção. É certo que a modernidade, com sua valorização dos ofícios mecânicos e progressiva simbiose entre ciência e técnica (ROSSI, 2001, cap. 3), contribuiu não somente para uma diluição das fronteiras entre os ofícios “liberais” e “mecânicos” como para a perda de qualquer noção de um protagonismo do que outrora se entendeu como as artes liberais. Por outro lado, o ambiente universitário tornou a abrir espaço para uma oposição que remonta à distinção referida na por vezes conflituosa convivência entre as “duas culturas” das (tecno)ciências e das humanidades (SNOW, 1993).

A ideia de uma formação universitária centrada na “educação liberal” (ou, se se desejar, “humanística”), porém, não precisa implicar qualquer forma de exclusão ou marginalização (no mais, inteiramente inconcebível no atual contexto) das disciplinas técnico-científicas, mas deve significar antes a atenção a uma formação humana de um estudioso, qualquer que venha a ser a sua especialidade, mais ciente das responsabilidades morais, sociais, culturais e epistêmicas que deveriam ser parte integral da educação superior. MacIntyre recorre a Newman em favor de uma concepção de educação que, mais do que conferir determinadas habilidades profissionais ao formando, deve dotá-lo de uma capacidade de *juízo* que lhe permita exercer as habilidades relevantes segundo a sua condição de ente pessoal e social, concepção que o próprio Newman encontra em um dos reformadores do Oriel College de Oxford no início do século XIX, John Davison (MACINTYRE, 2010a, p. 15; NEWMAN, 2001g, p. 182-186). Além do mais, numa compreensão macintyriana, esse compromisso deveria estender-se, para além dos muros dos estudos acadêmicos, até a formação de um “público educado”, fundamental para o bom funcionamento dos regimes de participação e representação política (MACINTYRE, 1987).

### DIFICULDADES E CAMINHOS

A consideração sobre o bem característico de cada área disciplinar, tomada não somente enquanto prática independente, mas como prática capaz de contribuir para o

## O ensino de filosofia e a ideia de uma universidade: de Newman a MacIntyre BATISTA NETO, A. L.

progresso integral do conhecimento humano, parece requerer justamente o tipo de reflexão geral sobre a natureza e os fins do próprio conhecimento que somente uma reflexão especificamente filosófica pode proporcionar. Nesse sentido, tratar-se-ia de desenvolver um arcabouço compreensivo das virtudes teóricas ou intelectuais, ao lado das (e em cooperação com as) virtudes práticas ou morais (para a distinção, cf. Aristóteles, *Ethica Nicomachea*, L. I, C. 12, 1103a), de modo que o campo total da filosofia, incluindo metafísica, epistemologia, filosofia da natureza, lógica, ética, estética, filosofia social e política etc., teria de ser contemplado, ainda que talvez com diferentes tipos de ênfase conforme as diferentes abordagens das diversas disciplinas, de modo que o estudo das ciências naturais implicasse uma concentração sobre os temas da filosofia natureza, o das ciências sociais uma sobre os da filosofia social e política, o das tecnociências sobre aqueles da filosofia da tecnologia e similarmente nos demais casos, sem perder de vista a natureza cooperativa de todo o empreendimento e, portanto, uma abertura mais ampla à interdisciplinaridade.

Poder-se-ia objetar, no entanto, que esse clamor pela integração e o tipo de intervenção “imperialista” da filosofia sobre os demais campos de saber seria contrária à autonomia disciplinar, importante conquista da universidade moderna; que a própria filosofia, dividida em subdisciplinas com seus próprios critérios técnicos e correntes de pensamento irreconciliáveis (e talvez mesmo incomensuráveis), não proporciona qualquer perspectiva realista de integração disciplinar; e, por fim, que a defesa da universidade como sede por excelência do *ensino*, com exclusão da pesquisa, por Newman, frente às inegáveis realizações da universidade de pesquisa e sua imprescindibilidade para as sociedades contemporâneas, inviabiliza na raiz o tipo de proposta aqui discutida.

O desafio colocado por essas objeções constitui o núcleo de um verdadeiro programa de pesquisa. Pode-se, porém, esboçar algumas linhas estratégicas de resposta. Sobre o primeiro problema (“intervenção filosófica” *versus* “autonomia disciplinar”), a distinção entre o que se poderia considerar uma racionalidade científica e uma racionalidade filosófica pode ser de algum auxílio. O que caracterizaria o primeiro tipo de racionalidade seria um tipo de abordagem exploratória, com a livre formulação de recursos conceituais e proposição engenhosa de hipóteses de um tipo que tende (embora não precise direcionar-se sempre deliberadamente a isso) a favorecer a ampliação dos poderes de predição e controle dos fenômenos naturais, de tal maneira que sua relação com a intervenção e a inovação técnica se acha facilitada. Uma racionalidade de caráter propriamente filosófico estaria, por sua vez, preocupada com os domínios dos princípios e valores que orientam a busca de conhecimento e dizem respeito à totalidade da vida humana<sup>5</sup>.

A possibilidade de extrair, dos dados da pesquisa científica em sentido estrito, conclusões substanciais sobre a natureza e a estrutura da realidade e sobre os fins da atividade humana teria, assim, de ser mediada pela reflexão filosófica, sob pena de invadir indevida e irresponsavelmente os territórios de outras disciplinas, produzindo incoerências, propostas arbitrárias de reducionismo e uma filosofia amadora inconsciente e mesmo indisposta a se reconhecer como opinião filosófica (passível, portanto, de crítica filosófica). Além do mais, o estabelecimento de um diálogo mais próximo entre a filosofia e as demais disciplinas deve

<sup>5</sup> Ainda se poderia incluir uma preocupação com o campo próprio das *artes*, que requereria talvez uma concepção própria do tipo (ou tipos) de racionalidade envolvido e do modo como se processaria o diálogo com a filosofia. Mas o argumento aqui se concentrará no diálogo entre filosofia e ciências. Sobre a inclusão das artes numa concepção interdisciplinar do ensino com um papel fundamental para a filosofia (SILVA; SANTOS, 2016). O que eles aí defendem pode ser, *mutatis mutandis*, estendido para a educação superior segundo a perspectiva de formação filosófica aqui desenvolvida.

DOI: <https://doi.org/10.25244/uf.v12i1.34>

## O ensino de filosofia e a ideia de uma universidade: de Newman a MacIntyre BATISTA NETO, A. L.

estimular não somente uma maior responsabilidade filosófica dos alunos, professores e pesquisadores das mais diversas áreas, como também um maior interesse dos estudantes, professores e pesquisadores em filosofia pelos conteúdos das demais disciplinas, de modo que a crítica filosófica do discurso dos cientistas (e em particular do que se possa identificar como extrapolação de competências) pudesse se tornar também cientificamente mais responsável.

A autonomia disciplinar, no mais, que implica a existência de bens internos às diversas áreas de saber, tem um valor relativo à sua contribuição para o quadro geral das coisas. A universidade é uma instituição que responde aos interesses da sociedade e àqueles do próprio conhecimento. Pode-se alegar que uns e outros serão melhor servidos se houver plena autonomia acadêmica, independência das linhas de pesquisa e programas livremente decididos pelos especialistas em cada área. Assim o têm os argumentos clássicos para a autonomia disciplinar (e universitária, em sentido mais amplo) como os de Kant e Humboldt (ROHDEN, 2002). Contra esse tipo de *laissez-faire* intelectual argumentam Newman e MacIntyre.

Ambos tomam exemplos da extrapolação dos limites da ciência econômica. Newman considera um discurso proferido numa aula inaugural na universidade de Oxford, quando um dignitário da economia política, professor daquela instituição, ao fazer o elogio de sua disciplina, apresenta-a como a “grande fonte de progresso moral” para a “massa da humanidade” (NEWMAN, 2001d, p. 125). Atribui o extravio especialmente à exclusão (ou marginalização) acadêmica da teologia, opondo a ideia da “centralidade moral” de uma ciência devotada à produção e ao acúmulo da riqueza à fundamental desconfiança cristã de tais práticas, que vê no amor ao dinheiro a raiz de todos os males e enxerga a pobreza como bem-aventurança (NEWMAN, 2001d, p. 126-127).

Partindo de um caso mais prosaico, MacIntyre (2010a, p. 17-18) menciona o colapso da firma de fundo de cobertura Long-Term Capital Management (“Gerenciamento de Capital de Longo Termo”), que contava com a assessoria de dois economistas vencedores do prêmio Nobel os quais se valeram de forma pioneira de complexos modelos matemáticos que lhes pareceram oferecer lastro a contratos de ampla escala com risco controlável, mas cujo fracasso clamoroso contribuiu para a precipitação de recente crise financeira. Para MacIntyre, trata-se de um caso em que os especialistas se mostraram vítimas de sua própria superespecialização, pois sua confiança no domínio do que julgaram “mecanismos de mercado” tropeçou na sua desatenção a precedentes históricos e contingências culturais, com consequências palpáveis e desastrosas. Nas palavras de MacIntyre, eles careciam “justamente daquilo que o currículo de Davison – e de Newman – lhes poderia ter dado. Não surpreende que eles tenham deixado escapar o que poderiam ter aprendido do contemporâneo aristotélico de Newman, Karl Marx” (MACINTYRE, 2010a, p. 18, tradução nossa).

Esses exemplos mostram o risco existente em considerar um objeto único e integrado, como é o mundo, pelo prisma parcial de uma disciplina, de um modo que se tornará especialmente manifesto em se tratando das intervenções concretas sobre ele, intervenções que requerem um tipo de juízo prudencial (o qual, no mais, deve sempre ter em conta uma hierarquia de fins) que pode ser gravemente prejudicado pelas abordagens exclusivamente “autônomas”. É certo que essa interdependência disciplinar não é em todos

DOI: <https://doi.org/10.25244/tf.v12i1.34>

## O ensino de filosofia e a ideia de uma universidade: de Newman a MacIntyre BATISTA NETO, A. L.

os casos igualmente intensa. Sobre as consequências da omissão da teologia<sup>6</sup> do currículo universitário escreve Newman: “não afirmo que toda ciência será igualmente afetada pela omissão: a matemática pura nada sofrerá, a química sofrerá menos que a política, a política sofrerá menos que a história, a ética e a metafísica”. (NEWMAN, 2001e, p. 112). Ainda assim, o puro desenvolvimento autônomo das disciplinas, especialmente aquelas que não supõem o conhecimento de outras disciplinas para compreender formalmente o seu próprio objeto (como a biologia não supõe a antropologia, a química não supõe a biologia ou a física não supõe a química e as demais), pode ensejar projetos reducionistas não somente injustificados mas que uma reflexão mais ampla poderia impugnar. Por exemplo, a ignorância dos condicionamentos culturais e sócio-históricos da própria prática científica leva facilmente a uma acrítica dogmatização de determinadas teorias.

Também se deve dizer que a filosofia não pode reivindicar o monopólio do “pensamento crítico” ou da articulação da atividade interdisciplinar. Conforme Gallo (tratando aqui do contexto da escola):

Ora, se imputamos à disciplina de filosofia o desenvolvimento da criticidade, o exercício do diálogo interdisciplinar ou mesmo as duas coisas, o risco de que a filosofia não dê conta de realizar isso tudo é grande. Inclusive porque, como já afirmei antes, essas duas coisas não parecem exclusivas da filosofia. E aí a defesa de sua importância pode facilmente converter-se em justificativa de sua incompetência, validando sua retirada definitiva do espaço escolar. (GALLO, 2006, p. 21).

Todavia, pode-se certamente dizer que a crítica intelectual e o esforço interdisciplinar feitos inteiramente à revelia da reflexão filosófica, capaz de ater-se aos critérios mais gerais de ordem e valor, são atividades cegas a aspectos de primeira importância no que se refere à própria natureza do empenho cognitivo encarnado na ideia de uma universidade. Porém, isso também não significa eximir a filosofia de suas próprias responsabilidades intelectuais, que incluem um reconhecimento dos *sens* próprios limites e condicionamentos, os quais o estudo das demais disciplinas ajuda a revelar, pois o homem se põe a filosofar como ente físico e biológico, a partir de uma situação histórica e sociocultural particular, como membro de uma determinada tradição intelectual etc. Além disso, não se pode simplesmente ignorar as extensas e muitas vezes importantes realizações que a universidade de pesquisa, com sua estrutura de especialização acadêmica, atingiu ou facultar ao filósofo, pesquisador ou professor de filosofia, simplesmente pela “dignidade” de seu ofício, a competência para ajuizar dos métodos, propósitos e resultados das diversas áreas de estudo sem o treinamento necessário para compreendê-las. A importância, e mesmo a centralidade, do ensino e da prática da filosofia para a ideia de universidade ora postulada não deve ser entendida de maneira unilateral ou “colonizadora” e sim à maneira de um diálogo contínuo.

---

<sup>6</sup> Newman considera a teologia não apenas segundo a doutrina revelada da religião cristã, que professa, mas considera-a uma disciplina que atravessa as culturas, e mesmo as religiões (ou ao menos as religiões mono-teístas), sem deixar de influenciá-las fortemente, e que em cada uma delas é capaz de reivindicar o estatuto de ciência. De acordo com ele, no próprio conceito de Deus, quer seja pensado por um católico, um protestante, um maometano ou um judeu, encontra-se involucrada toda uma doutrina teológica (NEWMAN, 2001c, p. 85).

## O ensino de filosofia e a ideia de uma universidade: de Newman a MacIntyre BATISTA NETO, A. L.

Quanto à segunda objeção, que diz respeito à alegada incapacidade da filosofia em ministrar à causa da “unificação” do empreendimento intelectual numa instituição como a universidade em razão da sua própria fragmentação interna, há pelo menos duas estratégias alternativas de abordagem que encontram seu fundamento em partes da obra de MacIntyre.

MacIntyre considera que a divergência filosófica deve ser entendida e ajuizada não em termos do confronto direto entre teses divergentes, pois o que frequentemente separa os diferentes filósofos que discordam em temas fundamentais vai muito além de posições e argumentos pontuais, alcançando formas radicalmente distintas e não diretamente comparáveis de conceber os fundamentos da própria razão filosófica. Antes de confrontar diferentes “ideias”, é preciso tratar da contenda entre diferentes *tradições* de pesquisa racional (MACINTYRE, 1991, cap. XVIII; 1990a, Introdução). Uma tradição de pesquisa, no mais, deve enfrentar o problema da teleologia da investigação, isto é, uma determinação daquilo que constitui os fins próprios da investigação racional, sendo que as mudanças internas da tradição, pela percepção de problemas, pelos debates internos e pela alteração com tradições rivais (que deve contemplar, inclusive, a possibilidade não só de reforma, mas também de derrota e capitulação), terminam por identificar a finalidade primaz a certa adequação do investigador a seu objeto, entendido ele mesmo como íntegro, de forma que certa integralidade deve ser reconhecida como meta e o caráter meramente local e técnico das discussões deve ser superado (sendo a redução de uma tradição a tais discussões de minúcia tomada como sinal de enfraquecimento da própria tradição) (MACINTYRE, 1991, cap. XVIII; 1990b; 1990a, cap. VII).

Em linha com essas considerações, a mais célebre (e controversa) proposta de MacIntyre para a educação universitária consiste na ideia da universidade *identitária*, isto é, uma universidade informada pelos princípios de uma determinada tradição, capaz de conduzir um inquérito organicamente articulado em torno da compreensão de pesquisa racional avançado por ela. Portanto, a “unidade filosófica” na determinação do currículo daquele gênero de universidade estaria dada desde os seus estatutos de fundação. Não quer dizer que essa visão de filosofia permaneça inquestionada, não somente porque o questionamento contínuo da identidade e dos fins da própria tradição é um bem a ser sistematicamente buscado por todas elas (ao menos se aspiram à qualificação de “racionalis”), mas também porque cada uma dessas instituições deveria dedicar-se ao estudo e à compreensão, em seus próprios termos, das tradições rivais, idealmente encarnadas em outras tantas instituições identitárias particulares, além de buscarem construir interfaces de diálogo e discussão com instituições diversamente constituídas (MACINTYRE, 1990a, cap. IX; 2009a, cap. 19)<sup>7</sup>.

A viabilidade dessa proposta e, particularmente, de sua generalização é decerto bastante discutível, especialmente em se considerando o contexto das universidades públicas nas sociedades pluralistas da pós-modernidade. Embora a ideia de uma universidade identitária também fosse a proposta de Newman, que fora encarregado justamente de se por à frente

<sup>7</sup> MacIntyre também defende a ideia de *escolas* identitárias, afirmando que as diversas comunidades morais devem ter à disposição a possibilidade de educar seus filhos em conformidade com seus próprios valores. Dá como exemplos, no caso da Irlanda do Norte, escolas católicas nacionalistas e escolas protestantes unionistas (isto é, favoráveis ao jugo inglês), mas acrescenta que elas devem dar igualmente acesso ao conhecimento das mundivisões e narrativas rivais, o que se poderia favorecer pela presença, seguindo o mesmo exemplo, de professores protestantes unionistas nas escolas católicas e professores católicos nacionalistas nas escolas protestantes (MACINTYRE; DUNNE, 2002, p. 12). É de presumir que o mesmo se aplicasse nas instituições de educação superior.

DOI: <https://doi.org/10.25244/tf.v12i1.34>

## O ensino de filosofia e a ideia de uma universidade: de Newman a MacIntyre BATISTA NETO, A. L.

de uma instituição católica na Irlanda depois de um longo período de supressão de todas as iniciativas abertamente católicas pela ocupação inglesa, este concede que, circunstancialmente, pode ser desejável a defesa de um ensino aconfessional. (NEWMAN, 2001b, p. 63-65).

Num texto menos conhecido (MACINTYRE, 2010b), posterior aos textos até aqui considerados, MacIntyre, reportando-se à sua própria trajetória pessoal como investigador filosófico e professor de filosofia, descreve as qualidades que se deve esperar de um departamento universitário de filosofia apto a promover uma conversação filosófica de alta qualidade e, surpreendentemente (em vista de suas opiniões anteriormente defendidas sobre um modelo ideal de universidade), caracteriza-o como um ambiente em que se verifica, entre outras condições, um intercâmbio entre membros que aderem a projetos filosóficos divergentes e incompatíveis, sem o que as discussões se reduzem à esterilidade. Não que MacIntyre em algum momento desvalorizasse a divergência intelectual e o debate entre posições incompatíveis, mas a ideia de um pluralismo filosófico (implicando uma pluralidade de posições *radicalmente* inconciliáveis) interno a uma instituição parece ir diretamente na contramão de sua proposta sobre uma universidade identitária.

Seja como for, trata-se de uma perspectiva com aparência de maior viabilidade na situação atual, embora fosse preciso desenvolvê-la em mais detalhe, tendo em vista especialmente a noção de unidade do inquérito intelectual e o protagonismo da filosofia no ideal interdisciplinar, que são enfaticamente reafirmados por MacIntyre no mesmo texto (MACINTYRE, 2010b, p. 67-68). Como um caminho possível, poder-se-ia pensar que a comunidade acadêmica devesse ser encorajada a tomar interesse nas disputas filosóficas, buscando identificar os princípios da perspectiva que mais promissora a cada membro parecesse, mas com a responsabilidade de identificar (e preferencialmente justificar) seus próprios princípios, ciente também da rivalidade que opõe as perspectivas diversas e do debate racional que ela enseja.

Em relação à terceira objeção, que censura à concepção newmaniana de universidade o caráter de exclusividade do ensino por ser obsoleto e atualmente impraticável, é preciso observar que existe já, a tal respeito, um afastamento de MacIntyre em relação a Newman, que afirma categoricamente serem o ensino e a pesquisa atividades diferentes, com diferentes competências envolvidas (NEWMAN, 2001a, p. 45-49). MacIntyre, com efeito, exclui o ensino do âmbito próprio das práticas (o que lhe mereceu duras críticas de Dunne, 2003) por considerar que o ensino não persegue bens internos próprios, mas se coloca a serviço de bens de outras práticas, para as quais prepara os ingressantes e reforça as habilidades dos praticantes já consolidados, de modo que o ensino opera pela iniciação no exercício da própria prática (MACINTYRE; DUNNE, 2002, p. 5, 8-9). Na medida, portanto, em que o conhecimento de uma determinada área seja atingido através da pesquisa, o ensino prepara o neófito precisamente ao torná-lo participante dos bens próprios da pesquisa. Uma proposta com exatamente essas características, convidando à inserção do aluno da educação básica na prática da investigação científica, é aventada por Santiago, Santos e Santos (2016).

Entretanto, como se viu, MacIntyre critica duramente o modelo “investimento-resultado” das modernas universidades de pesquisa, que as põem à mercê de interesses externos e fazem-nas descurar da formação humana integral do estudante. Além do mais, considera excessiva e prejudicial a exigência de que os praticantes de uma determinada disciplina se destaquem pelo aporte de contribuições originais ao seu próprio campo, uma vez que o tipo de habilidade requerida em especial do educador envolve introduzir o aluno

DOI: <https://doi.org/10.25244/tf.v12i1.34>

## O ensino de filosofia e a ideia de uma universidade: de Newman a MacIntyre BATISTA NETO, A. L.

aos princípios gerais daquela prática, sendo de fato uma espécie de competência distinta daquela exigida ao pesquisador avançado (MACINTYRE; DUNNE, 2002, p. 5). Nesse sentido, há uma aproximação em relação a Newman. Pode-se dizer que a posição de MacIntyre a respeito da relação entre ensino e pesquisa encontra-se a meio caminho entre a rigorosa separação proposta por Newman e a fusão característica da moderna universidade de pesquisa.

Semelhante posição de MacIntyre termina também por aproximar educação superior e educação básica, uma vez que ambas se achariam voltadas a um ideal de formação humana integral do aluno. Além do mais, a ideia de uma “educação liberal” como aquela que está na base da concepção newmaniana de universidade é fundamental, na visão de MacIntyre, para a formação de um público educado, condição, como foi visto, para uma participação política efetivamente democrática.

### O CONTEXTO BRASILEIRO

Restaria ainda mostrar como uma proposta sobre a ideia de uma universidade e o ensino da filosofia baseada em Newman e MacIntyre poderia ajustar-se à realidade nacional e local. Sabe-se que o ensino superior no Brasil não se estabeleceu senão tardiamente. No período da colônia, os membros da elite que desejassem se submeter a uma educação universitária encaminhavam-se à Universidade de Coimbra, na Metrópole, aos cuidados dos jesuítas, que primavam por uma forte formação nos quadros da filosofia escolástica. Fora desse contexto universitário, a filosofia era ensinada no Brasil em colégios como o da Bahia, de Olinda e do Rio de Janeiro. As primeiras faculdades brasileiras, fundadas no século XIX, dedicavam-se à formação profissional, período em que as tendências na filosofia em voga no Brasil se diversificaram, mas o país não veio a ter uma universidade até 1920, embora concentrada também na formação profissional e com estrutura precária. Também ocorreu a fugaz experiência de uma universidade leiga e liberal no Distrito Federal (então no estado do Rio de Janeiro), que enfrentou a resistência da Igreja, ainda bastante influente na educação nacional (OLIVE, 2002, p. 31-33).

Quando, em 1934, foi fundada a Universidade de São Paulo, havia o expresse propósito de fazer da faculdade de filosofia o coração da instituição, propósito malgrado em vista da ênfase continuada sobre a formação profissional. Entretanto, houve uma renovação do ensino universitário de filosofia, sobretudo pela instalação, no quadro da instituição, de diversos professores oriundos da França. A partir da década de 1940, na República Nova, foram fundadas diversas instituições universitárias, principalmente federais e católicas.

Nas escolas, a filosofia era ensinada, ao longo de quase todo o século XX, principalmente por membros do clero. Durante o regime militar, contudo, houve uma guinada tecnocrática e a filosofia terminou expurgada do currículo escolar, sendo ainda ensinada (e pesquisada) nas universidades. Mas então já se vinha consolidando o modelo da universidade de pesquisa (OLIVE, 2002, p. 33-39; PINHO, 2014, p. 758-762). Ainda quando departamentos de filosofia prosperaram (especialmente nas universidades públicas e nas

DOI: <https://doi.org/10.25244/tf.v12i1.34>

## O ensino de filosofia e a ideia de uma universidade: de Newman a MacIntyre BATISTA NETO, A. L.

religiosas), o enfoque na produtividade lhes acabou por reservar um posto marginal na vida universitária em geral.

Nos últimos anos, tem havido uma multiplicação considerável das instituições do setor privado, com um modelo integralmente empresarial, embora mantenham cadeiras de filosofia como requisitos para alguns cursos, sendo que algumas dessas instituições foram alçadas à condição de universidades. Com a *Lei de Diretrizes e Bases* de 1996, estabeleceu-se a inserção de conteúdos filosóficos no currículo escolar (BRASIL, 1996), mas sem se estatuir propriamente a obrigatoriedade do ensino da filosofia, que se obteve somente em 2009. Mesmo assim, a implementação efetiva desse ensino não deixou de enfrentar as resistências que procedem de uma mentalidade utilitária arraigada e da própria marginalização acadêmica que a filosofia experimenta. A situação foi agravada com a publicação da medida provisória 746/2016, referendada pela lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017, que coloca a posição da filosofia (a exemplo da sociologia) no Ensino Médio em situação mais precária, omitindo-se o seu estatuto de disciplina obrigatória (BRASIL, 2017), afetando diretamente, de modo especial, os cursos universitários de licenciatura em filosofia. Isso, em conjunção com a recente crise dos programas de financiamento estudantil e com as ameaças de ingerência unilateral do governo recém-empossado sobre a universidade, contribui para tornar ainda mais precária a situação do ensino da filosofia, comprometendo sua eficácia social (DEINA, 2017)<sup>8</sup>.

Os desafios que se erguem contra a proposta de MacIntyre/Newman aqui se replicam, embora seja necessário levantar as particularidades da cultura e da situação educacional do país. Frente às deficiências históricas da universidade como instituição e do caráter titubeante do pensamento filosófico nacional (veja-se, por exemplo, a polêmica levantada em Gomes (1994), em que a própria existência de uma razão filosófica brasileira é posta em questão), tomando ainda em consideração a tese macintyriana da essencial continuidade entre a filosofia como prática e seu ensino, é de esperar mesmo um agravamento nas dificuldades enfrentadas, especialmente diante das graves incertezas conjunturais que se apresentam. Porém, justamente esse agravamento é capaz de despertar um senso da urgência da discussão que aqui se propõe.

Em suma, a precariedade histórica da tradição filosófica nacional, juntamente com o caráter temporão da universidade brasileira (CUNHA, 2007), bastante tardia em comparação com a da América hispânica, além da forte pressão profissionalizante que não tardou a tomar a direção da maior parte das instituições de ensino superior, resultando numa ampla marginalização da cultura filosófica no seio da academia no país, com conseqüente dificuldade de inserção cultural mais ampla para a filosofia, de modo que o ensino de filosofia, em todos os níveis, se torna especialmente desafiador em nossa realidade. Verifica-se uma muito disseminada resistência ao estudo filosófico, frequentemente estigmatizado como “inútil” ou mesmo contraproducente, enquanto a formação superior no Brasil, de um modo geral, ainda que os cursos conservem cadeiras de introdução à filosofia, em regra não conseguem entabular um diálogo interdisciplinar suficientemente vigoroso ou o desenvolvimento de um senso da importância, para o alunado, do tipo de reflexão proporcionado pela filosofia. Tendo havido um crescimento, em termos absolutos, da pesquisa e da pós-graduação na academia brasileira, inclusive no próprio campo da filosofia (GONTIJO, 2017, p. 7-10), a incorporação da demanda por produtividade em conformidade com o modelo de investimento-resultado tendeu antes, replicando a tendência global, a

<sup>8</sup> Embora não contemple os eventos mais recentes.

DOI: <https://doi.org/10.25244/uf.v12i1.34>

## O ensino de filosofia e a ideia de uma universidade: de Newman a MacIntyre BATISTA NETO, A. L.

reforçar o isolamento disciplinar. A situação do ensino da filosofia no Brasil não evita, assim, uma condição de vulnerabilidade. Enquanto muito se insiste na necessidade de investir na formação filosófica no ensino básico (GONTIJO, 2017, p. 12-13) (discussão, sem dúvida, muito relevante), discutir o lugar (e mesmo a centralidade) da filosofia no ensino superior, principalmente no âmbito da instituição universitária, pode ser um caminho indispensável para o progresso dos debates.

### CONCLUSÕES

Em meados do século XIX, John Henry Newman já apontava os elementos de uma crise na instituição universitária, devida ao que entendia como a perda do caráter filosófico da educação aí cultivada. Historicamente, o modelo de universidade proposto por Newman como solução vislumbrada para aquela crise saiu derrotado. Ainda que, face à diversidade de contextos e ao próprio avanço de certas discussões filosófico-pedagógicas, esse modelo não se apresente mais como integralmente defensável, estudiosos mais recentes não deixaram de sublinhar a pertinência de várias das percepções do cardeal inglês, nem de enxergar uma ampliação da crise por ele denunciada em tempos mais recentes. Dentre esses estudiosos, destaca-se o nome do filósofo escocês Alasdair MacIntyre. As reflexões de MacIntyre sobre a prática da filosofia e sobre a universidade, acrescentadas àquelas de Newman e mesmo corrigindo-as quando necessário, podem ajudar-nos a repensar seriamente o ensino da filosofia e sua função sociocultural, inclusive na conjuntura brasileira.

Seria ainda importante integrar à discussão outros elementos notáveis entre as contribuições do pensamento de MacIntyre, tais como a importância da dimensão narrativa na formação pessoal e no desenvolvimento das tradições (MACINTYRE, 2001, cap. 15) e a importância das condições para a formação dos seres humanos como raciocinadores práticos/agentes morais autônomos, tomando em especial consideração as situações de vulnerabilidade e dependência e a relevância das chamadas “virtudes da dependência reconhecida” e da “generosidade justa” (MACINTYRE, 1999, cap. 10). Abrem-se, assim, caminhos para uma fecunda exploração de possibilidades, apta a converter-se em genuíno programa de pesquisa.

### REFERÊNCIAS

ARRIOLA, Claudia Ruiz. **Tradicón, Universidad y Virtud**: Filosofia de la Educacion Superior en Alasdair MacIntyre. Pamplona: EUNSA, 2000.

ARISTÓTELES. *Ethica Nicomachea*. In: MCKEON, Richard (Org.). **The Basic Works of Aristotle**. New York: The Modern Library, 2001.

ARTIGAS, Mariano. **Mind of the Universe**: Understanding Science and Religion. Philadelphia: Templeton Foundation, 1999.

DOI: <https://doi.org/10.25244/tf.v12i1.34>

**O ensino de filosofia e a ideia de uma universidade: de Newman a MacIntyre**  
BATISTA NETO, A. L.

BISHOP, Jeffrey P. Waiting for St. Benedict among the Ruins: MacIntyre and Medical Practice. **Journal of Medicine and Philosophy**, 36 (2011), p. 107-113.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, 20 dez. 1996.** Brasília: Diário Oficial da União, 1996.

BRASIL. **Lei nº 13.415, 16 fev. 2017.** Brasília: Diário Oficial da União, 2017.

BREWER, Kathryn Balstad. Management as a Practice: A Response to Alasdair MacIntyre. **Journal of Business Ethics**, 16 (1997), p. 825-833.

CAVANAUGH, William T. **The Myth of Religious Violence: Secular Ideology and the Roots of Modern Conflict.** New York: Oxford University Press, 2009.

CERLETTI, Alejandro. **O ensino de filosofia como problema filosófico.** Trad. Ingrid Müller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CROSS, Bryan R. MacIntyre on the Practice of Philosophy and the University. **American Catholic Philosophical Quarterly**, 88, 4 (2014), p. 751-766.

CUNHA, Luiz Antonio. **A universidade temporã: o ensino superior, da Colônia à era Vargas.** 3. ed. São Paulo: Ed. UNESP, 2007.

DUNNE, Joseph. Arguing for Teaching as a Practice: A Reply to Alasdair MacIntyre. **Journal of Philosophy of Education**, 37, 2 (2003), p. 353-369.

DUNNE, Joseph. Newman Now: Re-Examining the Concepts of 'Philosophical' and 'Liberal' in The Idea of a University. **British Journal of Educational Studies**, 54, 4 (2006), p. 412-428.

DEINA, Wanderley José. Filosofia no ensino médio: considerações sobre a reforma educacional brasileira a partir do pensamento de Theodor Adorno. **Sofia**, 6, 3 (2017), pp. 5-25.

FÓRUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso.** 3. ed. São Paulo: Ave Maria, 1997.

GALLO, Sílvio. A filosofia e seu ensino: conceito e transversalidade. **Ethica**, 13, 1 (2006), p. 17-35.

GOMES, Laécio de Almeida. Filosofia como educação moral: a filosofia da educação em Alasdair MacIntyre. **Saberes**, 1, 6 (2011), p. 65-76.

GOMES, Roberto. **Crítica da razão tupiniquim.** 11. ed. São Paulo: FTD, 1994.

GONTIJO, Pedro. O ensino da filosofia no Brasil: algumas notas sobre avanços e desafios. **Perspectivas**, 2, 1 (2017), p. 3-17.

DOI: <https://doi.org/10.25244/tf.v12i1.34>

**O ensino de filosofia e a ideia de uma universidade: de Newman a MacIntyre**  
BATISTA NETO, A. L.

GOVERNO DO ESTADO DO PARANÁ. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Ensino Religioso**. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 2008.

HALDANE, John. MacIntyre's Thomist revival: What's next? *In*: HALDANE, John. **Faithful Reason: Essays Catholic and Philosophical**. London: Routledge, 2004, p. 15-30.

KERR, Clark. **The Uses of a University**. 5. ed. Cambridge: Harvard University Press, 2001.

LAMBETH, Edmond B. Waiting for a New St. Benedict: Alasdair MacIntyre and the Theory and Practice of Journalism. **Journal of Mass Media Ethics**, 5, 2 (1990), p. 75-87.

MACINTYRE, Alasdair. The Idea of an Educated Public. *In*: HAYDON, Graham (Org.). **Education and Values: The Richard Peters Lectures**. London: University of London Press, 1987, p. 15-35.

MACINTYRE, Alasdair. **Three Rival Versions of Moral Enquiry: Encyclopaedia, Genealogy, and Tradition**. Indiana: University of Notre Dame Press, 1990a.

MACINTYRE, Alasdair. **First Principles, Final Ends and Contemporary Philosophical Issues**. Milwaukee: Marquette University, 1990b.

MACINTYRE, Alasdair. **Justiça de quem? Qual racionalidade?** Trad. Marcelo Pimenta Marques. São Paulo: Loyola, 1991.

MACINTYRE, Alasdair. **Dependent Rational Animals: Why Human Beings Need the Virtues**. Peru (Il): Open Court, 1999.

MACINTYRE, Alasdair. **Depois da virtude: um estudo em teoria moral**. Trad. Jussara Simões. Bauru (SP): EDUSC, 2001.

MACINTYRE, Alasdair. Moral Philosophy and Contemporary Social Practice: What Holds Them Apart? *In*: MACINTYRE, Alasdair. **The Tasks of Philosophy: Selected Essays, Volume I**. New York: Cambridge University Press, 2006, p. 104-122.

MACINTYRE, Alasdair. **God, Philosophy, Universities: A Selective History of the Catholic Philosophical Tradition**. Lanham: Rowman & Littlefields, 2009a.

MACINTYRE, Alasdair. The Very Idea of a University: Aristotle, Newman and Us. **The New Blackfriars**, 91, 1031 (2010), p. 4-19 (2010a)

MACINTYRE, Alasdair. On Not Knowing Where You Are Going. **Proceedings and Addresses of the American Philosophical Association**, 84, 2 (2010), p. 61-74. (2010b)

MACINTYRE, Alasdair; DUNNE, Joseph. Alasdair MacIntyre on Education: In Dialogue with Joseph Dunne. **Journal of Philosophy of Education**, 36, 1 (2002), p. 1-19.

DOI: <https://doi.org/10.25244/uf.v12i1.34>

**O ensino de filosofia e a ideia de uma universidade: de Newman a MacIntyre**  
BATISTA NETO, A. L.

MADARIAGA CÉZAR, Manuel García de. **La educación en Alasdair MacIntyre: contextos y proyectos**. Tese de doutorado. 2009. Pamplona. Facultad Eclesiástica de Filosofía. Universidad de Navarra.

MICHEL, Andrew A. Psychiatry After Virtue: A Modern Practice in the Ruins. **Journal of Medicine and Philosophy**, 36 (2011), p. 170-186.

NEWMAN, John Henry. Prefácio. *In*: TURNER, Frank M. (Org.). **Newman e a ideia de uma universidade**. Trad. Gilson César Cardoso de Sousa. Bauru (SP): EDUSC, 2001a, p. 59-71.

NEWMAN, John Henry. Introdução. *In*: TURNER, Frank M. (Org.). **Newman e a ideia de uma universidade**. Trad. Gilson César Cardoso de Sousa. Bauru (SP): EDUSC, 2001b, p. 59-71.

NEWMAN, John Henry. Teologia, ramo do conhecimento. *In*: TURNER, Frank M. (Org.). **Newman e a ideia de uma universidade**. Trad. Gilson César Cardoso de Sousa. Bauru (SP): EDUSC, 2001c, p. 73-89.

NEWMAN, John Henry. Relação da teologia com outros ramos do conhecimento. *In*: TURNER, Frank M. (Org.). **Newman e a ideia de uma universidade**. Trad. Gilson César Cardoso de Sousa. Bauru (SP): EDUSC, 2001d, p. 91-110.

NEWMAN, John Henry. Relação dos outros ramos do conhecimento com a teologia. *In*: TURNER, Frank M. (Org.). **Newman e a ideia de uma universidade**. Trad. Gilson César Cardoso de Sousa. Bauru (SP): EDUSC, 2001e, p. 111-130.

NEWMAN, John Henry. Conhecimento, fim em si mesmo. *In*: TURNER, Frank M. (Org.). **Newman e a ideia de uma universidade**. Trad. Gilson César Cardoso de Sousa. Bauru (SP): EDUSC, 2001f, p. 131-148.

NEWMAN, John Henry. O conhecimento em relação à capacidade profissional. *In*: TURNER, Frank M. (Org.). **Newman e a ideia de uma universidade**. Trad. Gilson César Cardoso de Sousa. Bauru (SP): EDUSC, 2001g, 169-188.

OLIVE, Arabela Campos. Histórico da educação superior no Brasil. *In*: SOARES, Maria Susana Arrosa (Org.). **A educação superior no Brasil**. Brasília: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2002, pp. 31-42.

PAVIANI, Jayme. **Interdisciplinaridade: conceitos e distinções**. 2. ed. Caxias do Sul (RS): Educs, 2008.

PINHO, Rozana Isabel Brázio Valente. O ensino de filosofia no Brasil: considerações históricas e político-legislativas. **Educação e Filosofia Uberlândia**, 28, 56, (2014), p. 757-771.

ROHDEN, Valerio (Org.). **Idéias de universidade**. Canoas: Ed. ULBRA, 2002.

DOI: <https://doi.org/10.25244/tf.v12i1.34>

**O ensino de filosofia e a ideia de uma universidade: de Newman a MacIntyre**  
BATISTA NETO, A. L.

ROSSI, Paolo. **O Nascimento da Ciência Moderna na Europa**. Trad. Antonio Angonese. Bauru (SP): EDUSC, 2001.

SANTIAGO, Maria Francilene Câmara; SANTOS, Ivaldo; SANTOS, Simone Cabral Marinho. Notas sobre o ensino e a iniciação científica na Educação Básica. *In*: SANTOS, Ivaldo; SANTIAGO, Maria Francilena Câmara; SANTOS, Simone Cabral Marinho (Org.). **Ciência na escola: fazendo, vivendo e experimentando**. Curitiba: CRV, 2015, p. 19-32.

SANTOS, Ivaldo. O método de pesquisa em Tomás de Aquino. *In*: SANTOS, Ivaldo. (Org.). **Método de pesquisa: perspectivas filosóficas**. Mossoró (RN): Edições UERN, 2010, p. 25-36.

SANTOS, Ivaldo. A presença de Tomás de Aquino nas universidades. **Aquinate**, 21 (2013), p. 14-24.

SANTOS, Ivaldo. Ensino religioso: possibilidade de vivência e de convívio da diversidade religiosa do Brasil. *In*: SILVEIRA, Ronie Alexandro Teles; LOPES, Marcos Carvalho (Org.). **A religiosidade brasileira e a filosofia**. Porto Alegre: Fi, 2016, p. 252-268.

SELLMAN, Derek. Alasdair MacIntyre and the Professional Practice of Nursing. **Nursing Philosophy**, vol. 1 (2000), p. 26-33.

SILVA, Raimundo Fábio da; SANTOS, Ivaldo. A arte, sua função e a necessidade de seu ensino enquanto disciplina curricular e reflexão filosófica. **Revista Ensino Interdisciplinar**, 2 (2016), p. 30-41.

SNOW, C. P. **As duas culturas e um segundo olhar**. Trad. Renato Rezende Neto. São Paulo: EDUSP, 1993.

STOLZ, Steven A. **Alasdair MacIntyre, Rationality and Education: Against Education of Our Age**. Cham (Switzerland): Springer, 2019.

WAIN, Kenneth. MacIntyre: Teaching, Politics and Practice. **Journal of Philosophy of Education**, 37, 2 (2003), p. 225-239.

WEINBERG, Justin. Notre Dame Philosophers Issue Statement on Threats to Philosophy at Univ. of St. Thomas Houston. **Daily Nous**. 24 maio 2017. Disponível em: <http://dailynous.com/2017/05/24/notre-dame-philosophers-issue-statement-threats-philosophy-univ-st-thomas-houston/>. Acesso em: 17 jun. 2019.



**LA ESCRITURA ACADÉMICA EN LA FORMACIÓN DE  
PROFESORES DE FILOSOFIA**

[A ESCRITURA ACADÊMICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE  
FILOSOFIA]

[ACADEMIC WRITING IN THE TRAINING OF TEACHERS OF PHILOSOPHY]

**Maximiliano Lionel Durán**

*maximiliano1771@gmail.com*

*Possui graduação em Filosofia e Doutorado em Filosofia pela Universidade de Buenos (UBA). Realizou estudos de pós-doutorado com Walter Kohan junto ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (ProPED/UERJ) com apoio da FAPERJ. Compõe o Núcleo de Estudos de Filosofias e Infâncias (NEFI). Tem experiência como professor universitário na Faculdade de Filosofia e Letras e da Faculdade de Direito da Universidade de Buenos Aires (UBA). Tem experiência docente na Educação Infantil, Ensino Fundamental, Médio e Técnico. Desde a graduação está envolvido com a proposta de Filosofia com crianças. No ensino superior tem atuado nas áreas da Filosofia e Licenciaturas, especificamente: Filosofia da Educação, Ensino de Filosofia, Estágio Supervisionado, Educação Latino-americana, História da Filosofia e Filosofia Política, este último com Alain Badiou e Slavoj Žižek. Temas: Escola Pública, Emancipação, Alienação, Educação Popular, Simón Rodríguez, Formação de Professores, Filosofia com crianças.*

DOI: <https://doi.org/10.25244/tf.v12i1.35>

Recebido em: 08 de julho de 2019. Aprovado em: 09/07/2019

Caicó, ano 12, n. 1, 2019, p. 253-270, ISSN 1984 - 5561  
Dossiê Introdução à Filosofia e Filosofia do Ensino de Filosofia



DOI: <https://doi.org/10.25244/tf.v12i1.35>**La escritura académica en la formación de profesores de filosofía**

LIONEL DURÁN, Maximiliano

**Resumo:** Na atualidade, a Faculdade de Letras da Universidade de Buenos Aires oferece formação em filosofia para duas titulações: Professor de ensino médio e superior em Filosofia e Bacharelado em Filosofia. Ambas titulações apontariam para dois perfis de ensino bem diferenciados. De um modo muito geral, poderíamos dizer que um título propõe a educação de pessoas que têm que se dedicar ao ensino, enquanto o outro busca a formação de pesquisadores. Esta diferenciação no treinamento, dependendo do grau obtido envolve uma série de suposições sobre o ensino e a investigação, bem como uma avaliação deles no campo da filosofia acadêmica. Sobre essa questão, poderíamos dizer que tradicionalmente existe uma tendência institucional de valorizar a pesquisa em detrimento do ensino. Compatível com este estado de situação que queremos acho que se: a) é possível filosoficamente para escrever um artigo acadêmico e b) é possível ensinar a escrever um artigo acadêmico desta natureza para alcançar nosso objetivo dividimos o texto em três partes. No primeiro deles, dedicamo-nos a descrever o que se entende por pesquisa em filosofia. Na segunda parte, nos perguntamos sobre as possibilidades de escrever artigos filosoficamente em revistas especializadas. Isto é, apoiado pelo que é descrito na primeira parte, procuramos explorar a possibilidade de uma produção filosófica que possa ser apresentada em periódicos especializados. Finalmente, nos concentramos na possibilidade de intervir didaticamente nessa escrita filosófica. Nesta seção final do texto, contamos com a caracterização feita de intervenções de papel e pensamento filosófico possível e posições que um professor pode tomar para ajudar a redação de um artigo filosófico por estudantes.

**Palavras-chave:** Pesquisa em filosofia. Ensino filosófico. Escrita acadêmica. Filosofia, ensino da filosofia e formação de professores.

**Abstract:** At present, the Philosophy and Literature Faculty of the University of Buenos Aires offers two qualifications for Philosophy training: Professor in Middle and Higher Education in Philosophy and Bachelor in Philosophy. Both titles would point to two well-differentiated teaching profiles. In a very general way, we could say that a title proposes the education of people who have to dedicate themselves to teaching, while the other pursues the training of researchers. This differentiation in training, depending on the degree obtained, assumes a series of assumptions regarding teaching and research, as well as an assessment of them in the field of academic philosophy. On this issue we could say that traditionally there is an institutional tendency to value research over teaching. Supported in this state of affairs we are interested in thinking if a) it is possible to write an academic article philosophically and b) it is possible to teach to write an academic article of these characteristics To achieve our goal we divided the text into three parts. In the first of them we are dedicated to describe what is meant by research in philosophy. In the second part we ask ourselves about the possibilities of writing philosophically articles in specialized magazines. That is, supported by what is described in the first part, we try to explore the possibility for a philosophical production that can be presented in specialized journals. Finally, we focus on the possibility of didactically intervening in that philosophical writing. In this last section of the text, we rely on the characterization of a philosophical paper and think about the possible interventions and positions that a teacher can assume to collaborate in the writing of a philosophical paper by his students.

**Keywords:** Research in philosophy. Philosophical teaching. Academic writing. Philosophy and teacher training.

DOI: <https://doi.org/10.25244/tf.v12i1.35>

## La escritura académica en la formación de profesores de filosofía

LIONEL DURÁN, Maximiliano

**Resumen:** En la actualidad la carrera de filosofía de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires ofrece para la formación en filosofía dos titulaciones: Profesor en Enseñanza Media y Superior en Filosofía y Licenciado en Filosofía. Ambos títulos apuntarían a dos perfiles bien diferenciados de enseñanza. De manera muy general podríamos decir que, un título propone la educación de personas que han de dedicarse a la enseñanza, mientras que el otro persigue la formación de investigadores. Esta diferenciación en la formación, en función de la titulación obtenida supone una serie de supuestos en relación al enseñar y al investigar, como así también una valoración de los mismos en el ámbito de la filosofía académica. Sobre esta cuestión podríamos decir que tradicionalmente existe una tendencia institucional a valorar a la investigación por encima de la docencia. Apoyados en este estado de situación nos interesa pensar si a) es posible escribir filosóficamente un artículo académico y b) es posible enseñar a escribir un artículo académico de estas características. Para lograr nuestro objetivo dividimos el texto en tres partes. En la primera de ellas nos dedicamos a describir qué se entiende por investigación en filosofía. En la segunda parte nos preguntamos respecto a las posibilidades de escribir filosóficamente artículos en revistas especializadas. Es decir, apoyados en lo descrito en la primera parte, intentamos explorar la posibilidad para una producción filosófica susceptible de ser presentada en revistas especializadas. Por último, nos centramos en la posibilidad de intervenir didácticamente en esa escritura filosófica. En esta última sección del texto, nos apoyamos en la caracterización realizada de un paper filosófico y pensamos las posibles intervenciones y posiciones que un docente puede asumir para colaborar en la escritura de un paper filosófico por parte de sus alumnos.

**Palabras claves:** Investigación en filosofía. Enseñanza filosófica. Escritura académica. Filosofía y formación docente.

## INTRODUCCIÓN

En la actualidad la carrera de filosofía de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires ofrece para la formación en filosofía dos titulaciones: Profesor en Enseñanza Media y Superior en Filosofía y Licenciado en Filosofía. Ambos títulos apuntarían a dos perfiles bien diferenciados de enseñanza. De manera muy general podríamos decir que, un título propone la educación de personas que han de dedicarse a la enseñanza, mientras que el otro persigue la formación de investigadores. Esta diferenciación en la formación, en función de la titulación obtenida supone una serie de supuestos en relación al enseñar y al investigar, como así también una valoración de los mismos en el ámbito de la filosofía académica. Sobre esta cuestión podríamos decir que tradicionalmente existe una tendencia institucional a valorar a la investigación por encima de la docencia. De acuerdo con esta tendencia la docencia es considerada como una dimensión meramente reproductora de la filosofía, mientras que la investigación es el ámbito de creación y producción (RANOVSKY, 2015, p. 86). En función de ello la carrera de filosofía de la Universidad de Buenos Aires durante los últimos años se ha concentrado en la formación de investigadores que eventualmente, por cuestiones materiales, se dedica a la docencia (RANOVSKY, 2015, p. 78).

Esta distinción y valoración de un título sobre otro, no es exclusiva de la UBA, ni de la Argentina. En el caso de Brasil la situación es similar o más diferenciada. La formación en filosofía ofrece dos títulos que se cursan en carreras diferenciada con planes de estudio completamente diferentes. La Licenciatura, apunta a formar docentes de nivel medio, mientras que el Bacharelado en filosofía es una carrera destinada a la enseñanza universitaria y la vida académica universitaria.

En ambas universidades de forma implícita y explícita la investigación es priorizada respecto de la docencia. Es más, en el caso de ambas universidades las plazas de docente universitario están destinadas para aquellos cuya experiencia profesional tienen más acreditaciones en investigación que en docencia. Los reglamentos de concursos así parecen mostrarlo. En la carrera de Filosofía de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires en el reglamento de concursos para docentes de la casa se da mucha más importancia en la evaluación de antecedentes del candidato a la investigación que a la docencia. Si bien es cierto que la dimensión pedagógica es evaluada en el caso de la prueba de oposición, también es cierto que no es claro el o los criterios sobre los que se realiza esa evaluación. En este sentido, si aceptamos que la universidad forma investigadores en lugar de docentes y que, en virtud de ello los docentes de la universidad son principalmente investigadores, entonces hay grandes chances que quienes evalúan esa clase de ensayo lo hacen más como investigadores que como docentes.

Apyados en este estado de situación pensamos que, la interpretación de Alejandro Ranovsky según la cual, la investigación es considerada como la dimensión creativa de la filosofía se ajusta a nuestra realidad institucional. A partir de la afirmación de esta interpretación nos preguntamos: ¿hay alguna relación entre investigar en filosofía y la escritura de trabajos académicos en revistas especializadas? ¿es posible escribir filosóficamente un artículo académico? y ¿es posible enseñar a escribir un artículo académico de estas características? Para lograr nuestro objetivo dividimos el texto en tres partes. En la primera de ellas nos dedicamos a describir qué se entiende por investigación en filosofía. Más

DOI: <https://doi.org/10.25244/tf.v12i1.35>**La escritura académica en la formación de profesores de filosofía**

LIONEL DURÁN, Maximiliano

precisamente nos preguntamos por el lugar y caracterización que tienen los trabajos escritos presentados en las revistas especializadas. En esta parte del trabajo nos apoyamos en los análisis de Mauricio Langon (2015), Alejandro Ranovsky y Castello Dubra (1998). De acuerdo con la postura de estos autores, en la actualidad la investigación en filosofía se apoya en otras disciplinas para estructurar y definir lo que se entiende como trabajo académico o paper de filosofía. En la segunda parte nos preguntamos respecto a las posibilidades de escribir filosóficamente artículos en revistas especializadas. Es decir, apoyados en lo descrito en la primera parte, intentamos explorar la posibilidad para una producción filosófica susceptible de ser presentada en revistas especializadas. Por último, nos centramos en la posibilidad de intervenir didácticamente en esa escritura filosófica. En esta última sección del texto, nos apoyamos en la caracterización realizada de un paper filosófico y pensamos las posibles intervenciones y posiciones que un docente puede asumir para colaborar en la escritura de un paper filosófico por parte de sus alumnos.

**FILOSOFÍA Y CIENCIA: ¿UNA RELACIÓN GENUFLEXA?**

Alejandro Ranovsky y Julio Castello Dubra, observan en un trabajo publicado hace veinte años un desplazamiento de la investigación en filosofía hacia el campo de las ciencias (CASTELLO DUBRA; RANOVSKY, 1998). De acuerdo con los autores la investigación en filosofía aceptó, en las últimas décadas, de forma acrítica, la imposición de una serie de elementos propios de la investigación científica. El modelo de análisis, la especificación e hiperespecialización del objeto de estudio, la metodología de investigación, el recurso a bibliografía primaria, secundaria y terciaria, como así también las formas de comunicación de los avances y resultados de lo investigado, son algunos de los elementos señalados por los autores para mostrar este movimiento de la filosofía para la ciencia (CASTELLO DUBRA; RANOVSKY, 1998, p. 30). La mayoría de estos elementos, sostienen, no sólo no son propios de la filosofía, sino que son incompatibles con ella. Los autores, realizan un análisis y descripción de cada uno de estos elementos enunciados, con el objeto de mostrar esta incompatibilidad (CASTELLO DUBRA; RANOVSKY, 1998, p. 30-32).

En este trabajo voy a detenerme, por cuestiones de interés particular, en uno de los elementos señalados por los autores. La comunicación escrita en el formato de artículos académicos. En la actualidad, los artículos académicos en revistas con referato suelen ser considerados como uno de los medios más adecuados para dar a conocer tanto los avances como los resultados finales de una investigación. Existe hoy en día una compleja red de periódicos locales e internacionales destinados a estas publicaciones. Cada uno de estos espacios suele ser evaluado por distintos órganos nacionales e internacionales que otorgan una puntuación específica que suele variar de país en país, aunque en los últimos años se intentó unificar los mismos, junto con los criterios de edición. El resultado de estas evaluaciones es un ranking de revistas académicas ordenado jerárquicamente. Este supuesto orden jerárquico de los periódicos académicos es de una relevancia laboral muy significativa para los trabajadores de las universidades y los distintos centros de investigación<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Por ejemplo, en Brasil existe un listado denominado Qualis CAPES. Dicho listado ofrece un cuadro jerárquico de los distintos periódicos académicos según la especialidad. Las agencias de investigación consideran válidas para otorgar puntaje a las publicaciones realizadas en periódicos que figuren en este listado.

DOI: <https://doi.org/10.25244/uf.v12i1.35>**La escritura académica en la formación de profesores de filosofía**

LIONEL DURÁN, Maximiliano

La publicación de trabajos académicos en revistas especializadas suele ser considerada, tanto un compromiso explícito o implícito de los docentes de una universidad, como de los becarios de una agencia de investigación. A su vez, la publicación de trabajos académicos suele ser considerado como uno de los baremas que más puntaje otorga en los concursos docentes y en la evaluación de ingreso a las distintas carreras de investigación<sup>2</sup>. De acuerdo con lo escrito la publicación de trabajos en este tipo de revistas podría ser considerado como una condición para el acceso al trabajo universitario y a la investigación. En otras palabras, para ser docente de la universidad y o para trabajar como investigador es necesario publicar.

Ahora bien, esta supuesta necesidad de publicación nada dice sobre las características filosóficas de la misma. Es sumamente probable que dichos trabajos no tengan nada de filosófico y aun así continúen siendo imprescindibles para el acceso a puestos de trabajos y a determinados espacios institucionales. Sobre este punto en particular el texto de Ranovsky y Castello Dubra hace referencia a los modos de publicación y comunicación adoptados por la investigación en filosofía institucionalizada y su proximidad con la ciencia. Ambos autores, sostienen que las formas de comunicar que se imponen en la actualidad en nombre de la filosofía suelen ser de una brevedad y fugacidad que desconocen la larga tradición de diálogo y reflexión que caracteriza a la disciplina. Al respecto escriben “La brevedad, la velocidad, el pantallazo, nunca han sido valores para la investigación filosófica y, sin embargo, en los foros organizados a la manera de la ciencia dominan las cualidades de la información, más que las de la reflexión...” (CASTELLO DUBRA; RANOVSKY, 1998, p. 30). Las comunicaciones académicas, lejos de abordar las cuestiones primeras y últimas de la filosofía y el filosofar, se adaptan a ciertas pautas determinadas por tribunales de arbitraje que pretenden al modo de la ciencia establecer formatos lógicos, prescripciones sobre el lenguaje, exigencias de precisión, univocidad y detalle, como así también una extensión precisa (CASTELLO DUBRA; RANOVSKY, 1998, p. 31)<sup>3</sup>.

Mauricio Langon, por su parte, se refiere a las exigencias requeridas a las producciones escritas en el ámbito académico como instrumentos de control que no garantizan ni la calidad ni la cualidad de los escritos (LANGON, 2015, p. 68). Para, este autor, los modelos de evaluación constituyen un conjunto de normas técnicas, apoyadas fundamentalmente en meros requisitos formales en los que los contenidos son dejados de lado. Se trata de modelos de verificación formal que parten de una disciplina y se aplican a todas. Esta extensión, según Langon, actúa como una “... homogenización ilegítima en las obras intelectuales, al ignorar sus diferencias cualitativas” (LANGON, 2015, p. 69). Es decir, la homogenización del modelo formal tomado de la ciencia desconoce las capacidades de cada una de las disciplinas para establecer sus propios criterios de evaluación. La ilegitimidad, reside en el hecho que una disciplina es la que determina qué se publica y qué no se publica en nombre de todas las disciplinas.

Un movimiento similar es señalado por Castello Dubra y Alejandro Ranovsky (1998). Para los autores la utilización de un modelo padronizado a partir de las ciencias reduce las producciones escritas de lo que solemos llamar filosofía a meros productos consumibles con el aspecto formal de ciencia. Este aspecto formal lleva a la filosofía a una postura imitativa de la ciencia. Para los autores, no se trata que la filosofía sea reducida a la ciencia, sino que la filosofía es pensada como algo parecido a una ciencia. La aceptación del paradigma

<sup>2</sup> Para este punto pueden consultarse los reglamentos de concursos de UBA, UERJ, CONICET, FAPERJ

<sup>3</sup> Sobre este tema ver las instrucciones para evaluadores de las revistas académicas

DOI: <https://doi.org/10.25244/tf.v12i1.35>

## La escritura académica en la formación de profesores de filosofía

LIONEL DURÁN, Maximiliano

cientificidad, por parte de la filosofía no la transforma en ciencia, sino que la lleva a actuar como si lo fuese. De acuerdo con las palabras de los autores “No será, en consecuencia, una ciencia, sino que se parecerá a una ciencia, adoptando sus costumbres... Su objeto no será una porción de la realidad, sino que su objeto será ser como la ciencia” (CASTELLO DUBRA; RANOVSKY, 1998, p. 31). Ella no establece qué se investiga, sino cómo se investiga.

Esta afirmación cobra sustento en el análisis de los modelos internacionales para publicaciones académicas. La mayoría de las revistas académicas hoy en día exigen modelos específicos de escritura y evaluación tomados originalmente de las ciencias naturales. Un caso emblemático es el IMRYD (Introducción, Métodos, Resultados Y Discusión), cuya sigla original en inglés es IMRAD (Introduction, Methods, Results, And Discussion). Este modelo fue creado en 1972 por el American National Standards Institute para ser utilizado como norma de presentación de artículos científicos. Dicho modelo según Camps (2007) posee un formato preestablecido consistente en: a) planteo y justificación de un problema, b) formas de abordar el estudio del problema, c) hallazgos resultantes del proceso de estudio y d) interpretación y sentido de los resultados.

El IMRYD se consolidó unos años más tarde, como el modelo de escritura científica. En 1978, un grupo de editores de revistas biomédicas reunidos en Vancouver con el objeto de establecer un protocolo uniforme para la presentación de artículos establece que todo trabajo susceptible de publicación debe tener: a) portada o título, b) resumen, c) IMRYD, d) conclusión, e) agradecimientos, f) bibliografía y g) apéndice de tablas y figuras que no se encuentran en los resultados (DAY, 2005). El requerimiento de IMRYD, como puede observarse, es un elemento central de la escritura. De hecho, es el molde al que debe adaptarse la escritura de todo trabajo. Esta exigencia, inicialmente de las revistas dedicadas a las ciencias exactas, ganó espacio e importancia dentro de los comités editoriales de revistas de otras disciplinas. Hoy en día su utilización se encuentra ampliamente difundida en el ámbito académico editorial (DÁVALOS, 2008). Es extremadamente difícil encontrar un periódico académico indexado que entre sus reglas para la presentación de trabajos o en las instrucciones para los evaluadores no figure de forma explícita o implícita el IMRYD o una forma derivada de este.

Si bien es cierto que cada revista puede tener exigencias específicas de acuerdo al área temática y al interés, sus estructuras suelen ser cada vez más globales y apuntan a homogenizar los patrones de escritura, recepción y evaluación de trabajos (GONZÁLEZ; MATAR, 2010). Con este objetivo en mente La UNESCO establece que, un artículo científico es una comunicación de resultados de investigación de forma clara, concisa y fidedigna que debe tener entre sus elementos: a) coherencia, b) precisión, c) claridad, e) orden y f) brevedad (MARI, 2003). En esta misma línea se encuentra el proyecto Scielo impulsado por la FPESP. Según Rogelio Meneghini (1998) durante la segunda mitad de la década del noventa del siglo pasado, la Fundación de Amparo a la Investigación del Estado de São Paulo (FAPESP) en coordinación con el Centro Latinoamericano y del Caribe de Información de Ciencias de la Salud (Bireme) idearon el proyecto Scientific Electronic Library (Scielo) con el objeto de establecer estrategias y políticas de gestión científica. Entre las diversas acciones que pueden ser agrupadas bajo la denominación de “gestión científica” el proyecto propone criterios de admisión y de evaluación de periódicos para ser incluidos dentro del proyecto, como así también establece normas para la aceptación de trabajos. Entre ellas figura una condición denominado “carácter científico”. De acuerdo con este criterio los trabajos deben

DOI: <https://doi.org/10.25244/uf.v12i1.35>**La escritura académica en la formación de profesores de filosofía**

LIONEL DURÁN, Maximiliano

ser originales y ser el reflejo de “investigaciones científicas de calidad” en las áreas específicas de pensamiento. A su vez Scielo exige: a) un patrón de bibliografía unificado en Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), b) equipo de evaluadores externos e internos a la revista, c) un consejo editorial y consultivo, d) periodicidad en la publicación (en el caso de las Humanidades este debe ser semestral), e) los trabajos de poseer título, resumen y palabras claves en inglés, cuando este no fuese el idioma original del trabajo, f) puntualidad en la publicación del periódico y g) un tiempo de existencia de la revista (al menos cuatro números). Estos requisitos son propuestos de forma uniforme para todos los periódicos independientemente de la especialidad de cada uno de ellos. Las revistas de filosofía son colocadas dentro del área de humanidades y se les exige casi las mismas condiciones que a las revistas de otras disciplinas.

La cientificación de los artículos, es una suerte de homogenización de las diversas esferas del pensamiento a la ciencia. Filosofía, Historia, Arte, Educación, deben dar cuenta de una científicidad que, en el caso de la filosofía, le es ajena. La filosofía no es ciencia. Tal como señalan Ranovsky y Castello Dubra, se puede observar en este caso particular la exigencia para la filosofía de actuar como si fuera una ciencia. Este requisito no es exclusivo del proyecto Scielo. Existen numerosos indexadores a partir de los cuales se mide la “supuesta” calidad científica de los artículos presentados en periódicos especializados en filosofía. Entre los más destacados se encuentran el *Philosopher's Index*, *Répertoire Bibliographique*, *FRANCIS*, *International Bibliography of the Social Sciences (IBSS)*, *International Bibliography of Periodical Literature in Humanities and Social Sciences*, *Arts and Humanities Citation Index* y *Latindex*, entre otros. Algo muy interesante a destacar es que todas estas bases de datos de revistas prestigiosas tienen como requisito fundamental para que un periódico sea incluido es que la calidad científica de los trabajos esté certificada. A su vez, esta calidad se mide por parámetros que nada tienen que ver con la filosofía. A saber: a) más del 75% de los artículos deben ser trabajos que comuniquen resultado de investigaciones originales, b) más del 75% de los artículos son de autores externos al comité editorial, c) que la revista contenga una sección fija con información estadística acerca de la cantidad de trabajos recibidos y aceptados y d) la progresiva indexación en bases de datos internacionales. Como puede observarse, ninguno de estos elementos podría ser considerado como filosófico. Se trata de una grilla de porcentajes basados en estadísticas.

Ahora bien, como hemos señalado, la publicación en revistas indexadas es sumamente importante a los fines de nuestro trabajo. Oficinas como el CONICET y CNPQ apoyan sus evaluaciones de los profesionales en los artículos publicados en revistas indexadas. Lo mismo sucede, como ya hemos señalado, en concursos docentes y el acceso a distintos tipos de becas. Nuestro trabajo depende en gran medida de estas publicaciones. Por paradójico que pueda parecer nuestro trabajo como filósofos depende de revistas científicas. Habría que hacer ciencia o, como dicen Castello Dubra y Ranovsky, parecer que hacemos ciencia para poder dedicarnos a la filosofía en espacios institucionales. Ante este estado de cosas nos preguntamos: ¿qué camino seguir? ¿Hacemos que escribimos ciencia, realizamos escritos que se ajusten a las normas de estas revistas sin preguntarnos por el status filosófico de ellos? ¿Podemos resolverlo con un simple “tengo que comer”? o ¿nos apartamos del mundo de las publicaciones indexadas a riesgo de quedar fuera de los espacios en los que nos interesa participar? En la próxima sección del trabajo intentaremos ensayar una posible respuesta a estos interrogantes al plantear la posibilidad de una escritura de trabajos con ciertos rasgos filosóficos

**HACIA UNA POSIBLE ESCRITURA FILOSÓFICA DE UN TRABAJO ACADÉMICO.**

De los espacios consultados sobre el área de indexación y periódicos especializados en humanidades, todos, sin excepción, hacen referencia a la científicidad de los textos que están incluidos en ellos. Ninguno de los buscadores y las páginas de origen de revistas académicas de filosofía garantizan o requieren, entre sus normas de aceptación, el carácter filosófico de los trabajos que figuran en su interior. Es más, ni siquiera se plantea el deseo o la intención por parte de estos espacios de recibir textos filosóficos, aportes, creaciones o construcciones filosóficas por parte de los autores. Se exige científicidad, no filosofía. Este gesto afianzado y que no despierta sorpresa entre la comunidad académica, es el mismo del que dan cuenta Castello Dubra y Ranovsky hace veinte años (CASTELLO DUBRA; RANOVSKY, 1998). Para ellos, la filosofía para ser incluida dentro de estos espacios debe dejar de ser filosofía y hacer un “como si” fuera ciencia. Se trata de la renuncia misma a la filosofía para ingresar en el mundo de los indexadores y las revistas académicas. De acuerdo con este estado de cosas, los filósofos y las filosofas que deseen dar a conocer sus propuestas y creaciones a la comunidad académica tienen al menos dos caminos: a) buscar un medio distinto a los periódicos académicos para comunicar su filosofía y/o b) modificar esa filosofía en un formato parecido al de la “ciencia”. Es decir, o se intenta por un medio no reconocido por la comunidad académica con las consecuencias que esto trae para la vida laboral de las autoras o se lo hace desvirtuando la filosofía que se pretende comunicar. Como puede observarse, ambos caminos nos colocan ante la posibilidad de realizar trabajos que no son tenidos en cuenta por aquellos órganos influyentes a la hora de acceder a determinados puestos de trabajo o no son textos de filosofía.

A nosotras nos interesa plantear otra posibilidad. Si bien estamos de acuerdo en gran parte con los planteos realizados por Langon, Castello y Ranovsky pensamos que aún, es posible rescatar algo de la filosofía en la escritura académica. Según nuestro punto de vista es posible la escritura de un paper filosófico. Es decir, pensamos que se pueden realizar trabajos con ciertos rasgos propios de la filosofía que sean susceptibles de ser aceptados en revistas indexadas. De acuerdo con nuestro punto de vista, la posible construcción de un paper filosófico se juega en gran medida, en la relación que el autor consiga establecer entre su producción y la pregunta por la filosofía. Pensamos que, toda producción filosófica supone de alguna manera un intento por actualizar qué se entiende por filosofía. En este sentido un paper filosófico es aquél que guarda una relación próxima entre lo cada autor piensa y entiende por filosofía y lo que se presenta en esa producción escrita. En otras palabras, en un paper filosófico hay un vínculo muy estrecho entre lo que se escribe y cómo se escribe. Esta afirmación se apoya y se sigue de una idea de Alejandro Cerletti inicialmente presentada en *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico* (2008).

En el primer capítulo de este libro, Cerletti sostiene que toda enseñanza de la filosofía supone la puesta en práctica, consciente o inconsciente, de una posición en relación a la filosofía (CERLETTI, 2008, p. 14). Ya sea que lo que se despliegue en su nombre sean datos históricos, una concepción del mundo, ciertas habilidades intelectuales, herramientas argumentativas o el desarrollo de posturas críticas frente a la realidad y los textos, se lo hace siempre, desde una concepción de la filosofía. En el ámbito educativo institucional, señala Cerletti, la reflexión en torno a la explicitación de la idea de filosofía a desplegar por parte de las docentes suele ser acotada a unas breves referencias a filósofos más o menos ilustres al

**La escritura académica en la formación de profesores de filosofía**

LIONEL DURÁN, Maximiliano

inicio de la cursada o directamente reemplazada por contenidos específicos de la disciplina. En ambos casos, a pesar que su definición no es un problema central de la clase, se caracteriza implícitamente la filosofía. Según su punto de vista, en la decisión del profesor hay una forma de entender la filosofía reconocible en la manera que tiene de enseñar aquello que se enseña en su nombre. En este sentido, habría un vínculo entre la concepción de filosofía que se afirma por parte de la docente y su forma de enseñarla. Para Cerletti, el grado de problematización de esta relación determina en gran medida la caracterización filosófica de una práctica docente (CERLETTI, 2008). La reflexión explícita, detenida y comprometida de este vínculo entre el qué y el cómo nos coloca ante la enseñanza de la filosofía como un problema filosófico. Tomar una posición explícita en relación a lo que entendemos por filosofía es un problema filosófico en sí mismo, en la medida que se haga comprometidamente. En este sentido el qué se enseña es el resultado de un posicionamiento filosófico respecto de lo que se entiende por filosofía y el cómo se enseña es una expresión de fidelidad respecto de lo que se concibe como filosofía. En función de esto podría decirse que enseñar filosofía sería en cada caso particular algo distinto. Puesto que, la forma de enseñarla variaría si se la asume como el despliegue de su historia, una lectura crítica y radical de la realidad, creación de conceptos o el aprendizaje e incorporación de habilidades argumentativas. En cada caso la forma de enseñar debería ajustarse a la concepción que cada profesora asuma en relación a la filosofía. Claro está que podríamos continuar enumerando caracterizaciones de la filosofía indefinidamente. Aún así persistiría la misma idea, según la cual "...lo que se considere que es básicamente la filosofía debería expresarse de alguna manera en su enseñanza..." (CERLETTI, 2008, p. 19). De esta forma la enseñanza de la filosofía como problema filosófico consiste en que el profesor despliegue en sus clases la filosofía tal como él la concibe.

Esta idea que expone Alejandro en relación a la filosofía y su enseñanza, pensamos que puede extenderse a cada acción y producción que se realice con el nombre de filosofía. Siempre existe una relación entre el qué y el cómo. La forma en la que hacemos filosofía debería ser siempre una expresión coherente de aquello que entendemos por filosofía. Podríamos decir que la pregunta por la filosofía se encuentra en la base de todo lo que hacemos en su nombre. Ya que, cada expresión y producción filosófica expresa siempre una concepción de la filosofía, una idea de lo que la filosofía es. En este caso en particular pensamos que la escritura de un paper filosófico también se apoya en lo que cada uno entiende por filosofía. De hecho, afirmamos que un paper filosófico es el despliegue de nuestras apuestas filosóficas. Se trata de una producción fiel a la concepción de la filosofía asumida por el autor de forma explícita y comprometida. En este sentido, cabe preguntarnos si las condiciones formales de escritura limitan o prohíben esas apuestas. De manera tentativa nos animamos a decir que no. Pensamos que la extensión, el uso de bibliografía, ni la estructura IMRYD atentan directamente contra el carácter filosófico de un trabajo académico.

Para nosotros el carácter filosófico de un texto no es definido necesariamente por extensión. La filosofía o la falta de la misma no se haya necesariamente en la voluminosidad de las producciones escritas. Existe, a lo largo de la historia de la filosofía una gran variedad de textos de distinta extensión. No sólo son filosóficas las grandes obras de la historia de filosofía cuya extensión supera un número de páginas determinado. Hay textos, cuya extensión se encuentra reducida a un número reducido de páginas, incluso líneas y aún así son considerados producciones filosóficas. Entre la gran cantidad de producciones filosóficas de una extensión reducida se nos ocurre pensar en *¿Qué es la ilustración?* (Kant,

DOI: <https://doi.org/10.25244/tf.v12i1.35>**La escritura académica en la formación de profesores de filosofía**

LIONEL DURÁN, Maximiliano

[1784], 2007) Este texto posee una extensión muy inferior a *Fundamentación de la Metafísica de las Costumbres* (Kant, [1785], 2012) sin embargo, pueden establecerse múltiples vinculaciones y relaciones entre ellos. Según nuestro punto de vista, esto es posible porque ambos textos son expresiones de las apuestas filosóficas de su autor. A su vez, se trata de un texto presentado ante un periódico, no de un libro. Podría decirse que se trata de un texto breve, en la forma de artículo en la que el autor se expresa filosóficamente sobre un tema. De acuerdo con ello, podría decirse que la extensión de un trabajo no es un criterio para determinar el carácter filosófico de un texto. *¿Qué es la ilustración?* no es un texto aislado, ni una excepción a la regla, hay una innumerable cantidad de escritos filosóficos cuya extensión es reducida y expresan las apuestas filosóficas de su autor. Algo similar ocurre con el uso de bibliografía primaria, secundaria y terciaria. Innumerable cantidad de obras filosóficas de distintos períodos históricos poseen entre sus páginas diversos tipos de referencias bibliográficas. Este recurso, no necesariamente debe ser considerado como un elemento que atenta contra el carácter filosófico del texto. El mismo puede ser considerado como un medio para facilitar al lector el contexto de lectura del autor, ofrecer material de consulta disponible para ser buscado y replicado por el resto de la comunidad o simplemente una apelación a la autoridad filosófica de otro pensador. En ninguno de los casos mencionados el recurso a la bibliografía puede ser considerado como un dato concluyente respecto del carácter filosófico de un texto. Desde nuestra perspectiva un texto filosófico puede tener referencias bibliográficas, como también puede carecer de ellas. Tal vez, lo que incomoda es la necesidad de realizar las referencias estandarizadas establecidas por los consejos editoriales. Más allá de esto, pensamos que un texto puede ser acomodado a estas reglas siempre y cuando no afecte las apuestas filosóficas del autor. Por último, tenemos el caso de la estructura. IMRYD, como hemos escrito es la sigla para referirse a Introducción, Método, Investigación y Discusión. De acuerdo con los consejos editoriales de las revistas indexadas, es la estructura que debe tener un trabajo para ser aceptado por ellas. De la misma forma que los otros elementos analizados pensamos que esta exigencia tampoco afecta al carácter filosófico de un texto. Quién estaría en condiciones de afirmar que un texto no es filosófico por presentar esta estructura. Para no extendernos demasiado invitamos al lector a realizar el ejercicio de pensar las grandes obras de la filosofía en el interior de esta estructura. El resultado podría sorprender, ya que un número no menor de ellas bien podrían ser enmarcadas en dicha estructura.

Según nuestro punto de vista las exigencias planteadas por las revistas para la publicación de textos pueden o no afectar el carácter filosófico de un texto. En este sentido pensamos que es bien posible escribir un trabajo filosófico que respete las normas de publicación de algunas revistas. Somos consciente que si un autor asume que la filosofía sólo se produce aforísticamente y no puede someterse a ningún tipo de exigencia proveniente más allá de ella misma, la escritura de un paper filosófico se hace casi imposible. También reconocemos que, de la misma forma en la que hemos referido a la existencia a obras filosóficas que bien pueden ser encuadradas dentro de las normas de publicación, existe un número igualmente grande de obras que no. Sin embargo, lo que aquí nos interesa destacar es que la escritura de un paper, no necesariamente, ni en todos los casos implique una claudicación, ni una traición a la filosofía. Es más, de acuerdo con lo escrito pensamos que es posible intentar una escritura filosófica del mismo. Para ello, la única condición que no puede ser negociada es que el texto sea coherente con la concepción de filosofía que expresa el autor. Para nosotros el texto es filosófico en la medida que sea una expresión coherente y comprometida de su filosofía. En última instancia será cada filósofo el que decida, en función

DOI: <https://doi.org/10.25244/tf.v12i1.35>**La escritura académica en la formación de profesores de filosofía**

LIONEL DURÁN, Maximiliano

de sus apuestas filosóficas, si sus producciones pueden estructurarse de tal manera que puedan ser publicadas en revistas indexadas. No es la revista la que decide el carácter filosófico del texto. Por ello pensamos que no habría, a priori, impedimento por parte de las revistas para que un texto filosófico sea publicado. Dicho esto, nos interesa pensar si existen posibilidades de enseñar a escribir un paper filosófico y qué papel juega el profesor en esta enseñanza.

**EL LUGAR DEL PROFESOR EN LA ESCRITURA DE UN PAPER FILOSÓFICO**

Nos gustaría comenzar esta sección del trabajo preguntando quién debe enseñar a escribir un paper filosófico y cuándo puede hacerlo. La respuesta para nosotros es, los profesores y profesoras de filosofía en cualquier materia de la carrera. Incluso en Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza de la Filosofía. Pensar lo contrario es, a nuestro juicio, afirmar el prejuicio que sostiene que el docente no es investigador. Que su tarea se limita a dar clases o que dar clases no supone investigar. De acuerdo, con nuestra perspectiva es imposible dar clase, ser profesor sin investigar y viceversa. Por ello pensamos que la escritura de un paper filosófico podría enseñarse en cualquier instancia de la carrera, o mejor dicho, en todas las instancias de la misma.

En las páginas anteriores hemos puesto de manifiesto la importancia que tiene para la enseñanza de la filosofía el posicionamiento de cada profesor respecto de la pregunta por la filosofía. A su vez, hemos destacado la relevancia que tiene para la escritura de un paper filosófico las apuestas teóricas de cada autor. En esta sección del trabajo intentamos pensar la posibilidad trazar algunos caminos a partir de los cuales enseñar a escribir un paper filosófico. Para nosotros, cada encuentro, cada curso, cada aula es una puesta en acto, por parte del profesor, de una concepción filosófica sea ella explícita o no. Enseñar filosofía tienen que ver con asumir una posición respecto de la filosofía y desplegar una enseñanza consecuente con ella. Para ser coherentes con lo escrito, este intento de enseñar a escribir un paper filosófico también se realiza sobre una apuesta teórica. En las próximas líneas nos apoyamos en la filosofía de Alain Badiou, más específicamente en la filosofía tal como se despliega en su *Teoría del sujeto* (2009), *El ser y el acontecimiento* (1999) y la *Lógica de los mundos* (2008). Por cuestiones de espacio, no entramos en el trabajo pormenorizado de esta concepción filosófica, ni en el análisis de la misma, simplemente hacemos referencia a ella y sostenemos que esta concepción subyace y actúa en las reflexiones que a continuación realizamos.

A partir de lo escrito, sostenemos una idea de filosofía como conceptualización de una novedad que interrumpe la continuidad de un estado de cosas y lo transforma. Habría dos aspectos implícitos en la afirmación precedente que nos interesa destacar. Por un lado, la filosofía tiene que ver con una creación, con una conceptualización inédita para el contexto de su irrupción. Se trata de nominar, crear nuevos conceptos a partir de los cuales pensar el espacio intelectual y práctico desde una perspectiva radicalmente diferente. Educación popular como el nombre filosófico de una novedad es un ejemplo de la dimensión creativa de filosofía. Este concepto es una invención de Simón Rodríguez para dar cuenta de un hecho imposible de nominar con los saberes de su época (la inclusión de niños y niñas en un mismo salón de clases a partir de la afirmación de su igualdad). Esta afirmación conceptual

DOI: <https://doi.org/10.25244/tf.v12i1.35>**La escritura académica en la formación de profesores de filosofía**

LIONEL DURÁN, Maximiliano

transformó el mundo educativo de Latinoamérica, en la medida que el que introdujo un nuevo ordenamiento a partir del cual pensar y vivir tanto la escuela como su entorno. En este sentido, apoyado en las palabras de Badiou decimos que, la filosofía en su dimensión creativa "... es el acto de reorganizar todas as experiencias teóricas y prácticas, proponiendo una nueva gran dimensión normativa que invierte el orden intelectual establecido y promueve nuevos valores más allá de los comunes" (BADIOU, 2007).

Junto a esta dimensión creativa de la filosofía hay otra invariante que permanece a lo largo del tiempo. Obras, planteos, problemas, principios, valores que más allá de la singularidad de cada caso en particular comparten el hecho de pertenecer a la filosofía. Es decir, a lo largo de la historia se recrean, casi incesantemente, preguntas, problemas, temáticas en el marco y contexto de esa tradición. De acuerdo con esta dimensión, toda filosofía es una suerte de recreación de preguntas, planteos y problemas realizados por otros desde una actualidad determinada. Hacer filosofía es recrear desde un determinado presente, las preguntas y problemas reformulados anteriormente, pero desde una perspectiva propia de cada filósofo (CERLETTI, 2008, p. 32). Incluso aquellos que asumen que su filosofía es radical y completamente novedosa, lo hacen siempre a partir de un contexto, a partir de un gesto que se repite. Sobre este punto, Badiou sostiene que "... el acto filosófico es formalmente el mismo y el retorno de lo mismo" (BADIOU, 2007, p. 130). Más allá de la diversidad del contexto histórico, la filosofía reitera el gesto creativo permanentemente. Es decir, toda filosofía, como hemos escrito, es siempre una decisión de conceptualizar una novedad que invierte el orden intelectual de su época y promueve una nueva división de la realidad. Así, Platón propone una división entre lo sensible y lo inteligible bajo la condición de la geometría y de una concepción post-pitagórica del número y la medida (BADIOU, 2007, p. 130). Simón Rodríguez introduce una división normativa entre la igualdad como axioma y la igualdad como objetivo dentro del mundo escolar republicano, a partir de su concepto de "educación popular". Y Fanon desarrolla el concepto de violencia en el interior de la recuperación de la condición humana en las luchas de emancipación anticolonial. En todos estos casos los filósofos, no proponen conceptos a partir de la nada, lo hacen en el interior de un contexto y una tradición de pensamiento determinada. Se trata de nueva distinción y una nueva jerarquía para las experiencias de su tiempo. Se repite el gesto creativo a partir de problemas y planteos que tienen más de veinticinco siglos. Por ello, basado en Badiou, sostengo que la filosofía es una repetición creativa (BADIOU, 2007).

Ahora bien, cómo se juega esta forma de entender la filosofía en el ámbito educativo. Más precisamente, cómo es posible enseñar filosofía desde esta concepción y cómo podría ser viable, a partir de la misma, enseñar a escribir un paper. Para ensayar una respuesta tentativa, me apoyo en el trabajo de Cerletti sobre este tema (CERLETTI, 2008). De acuerdo con él, profesor y alumno constituyen un binomio en el que se replantean las preguntas y problemas de la historia de la filosofía en dos direcciones. La primera de ellas tiende hacia el pasado, en pos de las respuestas que los filósofos se han hecho sobre esos problemas. Se trata del estudio cuidadoso y reflexivo de la tradición filosófica en sus distintos ámbitos de aparición y producción. De acuerdo con esa dirección profesor y estudiante confrontan con los problemas y la solución de los mismos por parte de los distintos filósofos a lo largo de la historia. Esta dirección estaría vinculada con el carácter repetitivo de la filosofía, con la tradición, con aquello que hace que la filosofía sea una. La segunda dirección tiende al presente y el futuro. Se trata de una dirección que apunta al preguntarse singular de cada alumno. Es la apropiación subjetiva y el intento de respuesta singular por parte de los alumnos a los mismos problemas que atraviesan la filosofía a lo largo de su historia

DOI: <https://doi.org/10.25244/tf.v12i1.35>**La escritura académica en la formación de profesores de filosofía**

LIONEL DURÁN, Maximiliano

(CERLETTI, 2008, p. 36). Esta apropiación supone una re creación singular de los problemas, a partir de relecturas críticas de las fuentes e intento de una respuesta propia. Podría decir que, esta dirección tiende a la intervención del alumno en la tradición filosófica y estimula su interrupción a partir de una creación propia. Esta dirección tiende al estímulo de la dimensión creativa de la filosofía. Ella apunta a lograr lo que Badiou llama “transformación directa de un sujeto” (BADIOU, 2007, p. 127). De acuerdo con lo escrito, en la clase de filosofía se entrelazan y estimulan ambas dimensiones. Enseñar filosofía no es transmitir información y conocimientos exclusivamente, sino que es la puesta en escena de los mismos con el objeto de producir una transformación subjetiva (CERLETTI, 2008, p. 36).

La profesora que enseña a escribir un paper filosófico interviene en el texto de diversas formas y en ambas dimensiones (repetitiva y creativa). Aquí nos detenemos en el desarrollo de algunas de las posibles acciones y decisiones filosófico-didácticas por parte de las docentes. En este punto es muy importante aclarar que, no es nuestra intención brindar recetas sobre cómo se debe enseñar a escribir un paper, ni agotar el posible espectro de acciones a realizarse. Simplemente intentamos reflexionar sobre las intervenciones de la profesora en relación al elemento subjetivo de cada texto y el vínculo de cuidado y diálogo que se entabla en el encuentro de ambas dimensiones. El texto creado o en vías de creación por parte del alumno es asumido siempre, como toda filosofía, como una repetición creativa. En este sentido, la profesora asume una posición doble frente a la producción escrita de la alumna. Por un lado, realiza un movimiento hacia el interior de la tradición. Ella considera la información histórica que brinda el texto como elemento del canon filosófico que da cuenta de planteos, problemas y respuestas realizados en el devenir histórico. Por ello es posible escribir textos sobre o desde el pensamiento de Silvia Federici, Silvia Rivera Cusicanqui, Chimamanda Ngozi Adichie o cualquier filósofa en particular. Estos trabajos pueden estructurarse sobre cualquiera de los conceptos que las autoras han acuñado. El saber del profesor, la información que posee en relación al tema se pone al servicio del texto para potenciarlo. Nunca para confrontarlo, ni derribarlo. No se trata de ejercer el trabajo de un evaluador de una revista indexada, ni demostrar la banal erudición que arroja la lectura sistemática de un mismo tema durante muchos años. Dichas actitudes, se centran exclusivamente en la vanidad y el ego del que se autodenomina portador de un saber. Simón Rodríguez llama “maestros bocinas”, que no se cansan de soplar su saber a los cuatro vientos a los profesores centrados en su propio saber (RODRÍGUEZ, 1999, TI, p. 233). Para nosotras, el trabajo filosófico de la docente no consiste en el reflejo especular de su saber, sino una relación con el propio saber asumido como apertura al saber del otro. Lo realmente importante es el saber del alumno, su aporte, su intervención subjetiva sobre un tema o problema de la tradición filosófica. En ese contexto es que el saber del profesor se pone como sostiene Rodríguez “al alcance de todos consultando, las capacidades” (RODRÍGUEZ, 1999, TII, p. 17). Es un elemento más que la profesora ofrece y pone a disposición de la alumna para potenciar su escrito.

Por otro lado, la profesora realiza un segundo movimiento. Ella entra en diálogo con la dimensión creativa del texto. Interroga sobre las reapropiaciones y lecturas subjetivas de los conceptos presentados por el autor y la relación que estos guardan con sus apuestas filosóficas. En este punto no hay que confundir al profesor con un guardián o policía del pensamiento filosófico. El profesor es, en última instancia, un compañero atento que busca disponer los materiales que entran en juego en la escritura de un texto de manera tal que el autor pueda relacionarlos explícita e implícitamente con sus decisiones teóricas en relación a

DOI: <https://doi.org/10.25244/uf.v12i1.35>**La escritura académica en la formación de profesores de filosofía**

LIONEL DURÁN, Maximiliano

la filosofía. La docente realiza un trabajo de atención sobre la apuesta de la alumna. Ella dirige la atención de su propio alumno a sus propios supuestos y fundamentos filosóficos en el interior del texto. Lo invita a revisarlos, exponerlos y confrontarlos con su producción escrita. La función del profesor es entrar en diálogo con la concepción filosófica del autor. Intenta encontrar el elemento filosóficamente creativo del texto inserto sobre la base histórica en la que se desarrolla y lo confronta con la filosofía del autor. Es un trabajo sobre el elemento subjetivo del texto. No enseña estructuras, formas gramaticales, o saberes históricos. El profesor dialoga con el carácter militante del autor; con su propia filosofía. Interroga el texto, en busca de las posiciones del autor, no con el fin de destruirlas o demolerlas sino fortalecerlas y explicitarlas en el interior del escrito. Para que ello suceda una dimensión de la igualdad necesita ser desplegada. El diálogo que se produce con la dimensión creativa del texto, es un encuentro entre iguales. En este punto, se trata de dos filósofas, que piensan y discuten en torno de las apuestas filosóficas presentes en un texto académico.

Podríamos decir, que la enseñanza de un paper se juega permanentemente en el movimiento entre tradición y apropiación subjetiva de los problemas de esa tradición para realizar un aporte novedoso. La docente invita al alumno a recorrer sus producciones en ambas direcciones. Su papel consiste en disponer de ambas dimensiones para ser revisadas, discutidas y compartidas. Se trata de un movimiento constante entre lo que es (la tradición) y aquello que puede ser de otra forma (la reapropiación subjetiva de la tradición por parte del autor). En ese movimiento el papel de la docente es fundamental, ya que ella no es la que conoce el camino trazado de antemano, ni quien ha diseñado las cartografías del territorio. La centralidad del lugar de la docente consiste en la toma de decisión de perderse en esas dimensiones de la tradición y la subjetividad, con la firme convicción que en el extravío surge la orientación que nos puede permitir nuevas significaciones. La docente, invita, convoca a ese extravío en la enseñanza de un paper filosófico. Badiou (2017) llama a este gesto *errancia*. Para nosotros la *errancia* constituye un elemento importantísimo en la enseñanza de un paper filosófico. Es más, nos animamos a decir que es una de sus condiciones de posibilidad. Tal vez la más potente. Para que haya una enseñanza de un paper filosófico, son necesarios docentes y alumnos dispuestos a *construir* y *partir* para *partir* y *construir*. Esto quiere decir, en última instancia, que un paper filosófico, para nosotros, sólo se construye en errancia

**CONCLUSIÓN**

A lo largo del presente texto, hemos intentado pensar la posibilidad de escritura de un paper filosófico y el rol del profesor en dicha producción. Iniciamos el trabajo a partir de la lectura crítica de Ranovsky, Castello Dubra y Langon de las formas de producción escrita académica. Según los autores, en los últimos años las producciones académicas en filosofía carecen de rasgos filosóficos. A pesar de ocupar un espacio institucional en el interior de la producción en filosofía, ella misma no son filosofía. Para los autores lo que institucionalmente se denomina como investigación y producción en filosofía constituye el desempeño de un papel que le es ajeno a la filosofía. Puesto que, supone la necesidad de adaptar las producciones a estructuras formales que no son propias.

Tras analizar las exigencias formales de escritura de revistas e indexadores académicos, hemos coincidido con el diagnóstico inicial de los autores trabajados en la

DOI: <https://doi.org/10.25244/tf.v12i1.35>**La escritura académica en la formación de profesores de filosofía**

LIONEL DURÁN, Maximiliano

primera parte del texto. Coincidimos en el hecho de la importancia que asumió la ciencia en los últimos cincuenta años en relación a los espacios de producción académica. Prueba de ello es que las estructuras formales de escritura y evaluación de los trabajos de todos los periódicos indexados consultados son tomadas de las ciencias naturales. A su vez, indexadores como Scielo, Latin Índex, y Radaluc, entre otros, se preocupan por garantizar la calidad de los periódicos a partir de la “cientificidad” de los artículos que ellas aceptan. A lo largo de nuestra indagación no hemos encontrado ningún indexador, ni periódico del ámbito de las humanidades que haga referencia al carácter “filosófico” de los trabajos a ser presentados. En este sentido, es posible decir que hay exigencias ajenas a la filosofía para la aceptación de los trabajos en las revistas. En esto coincidimos con el análisis inicial de Ranovsky, Castello Dubra y Langon. Sin embargo, nos diferenciamos de ellos en la medida que pensamos que estas exigencias formales, no necesariamente clausuran el carácter filosófico de un texto.

Para nosotros es posible escribir un texto filosófico en el interior de las estructuras exigidas por parte de los indexadores. La segunda parte del trabajo explora esta posibilidad, a partir de una idea que estructura nuestro trabajo en la cátedra de Didáctica Especial y Prácticas de la enseñanza de la Filosofía en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. De acuerdo con esta idea toda producción filosófica debería ser una expresión fiel de una concepción de filosofía determinada. Así, en esta sección sostuvimos que un paper filosófico es aquella producción escrita que guarda una relación próxima entre lo que un autor piensa y entiende por filosofía. Un paper filosófico es una expresión coherente de las apuestas filosóficas de su autor. De acuerdo con ello analizamos las exigencias formales de los indexadores y revistas. Quisimos ver si estas impiden o clausuran los rasgos filosóficos de los textos. De acuerdo con nuestro análisis pensamos que estos requisitos, al menos en principio, no atentan necesaria y directamente contra toda apuesta filosófica.

Por último, pensamos el lugar del profesor en la escritura de este tipo de trabajos. De la misma forma que en el apartado anterior partimos de una idea central de nuestro trabajo en la cátedra. De acuerdo con ello expusimos la idea de filosofía a partir de la cual pensamos el lugar del profesor en la escritura de un paper filosófico. En la tercera parte del trabajo tomamos una decisión teórica apoyada en el pensamiento de Badiou. Sostuvimos que, para nosotros, filosofía es la conceptualización de una novedad que interrumpe la continuidad de un estado de cosas. Al realizar un análisis de esta definición dimos cuenta de dos dimensiones de la filosofía: una creativa y otra repetitiva. Según nuestro punto de vista, el profesor interviene didácticamente en la producción de un paper filosófico en esas mismas dos dimensiones. Por un lado, el profesor entra en diálogo con la información que el texto brinda. El saber del profesor, la información que posee en relación al tema se pone al servicio del texto. Esto es, entra en diálogo, la dimensión invariante, repetitiva. En otras palabras, con la tradición filosófica sobre la que se constituye el escrito. Por otro lado, el docente se relaciona con la dimensión creativa del texto a partir de la lectura y discusión con los conceptos presentados por el autor y la relación que estos guardan con sus apuestas filosóficas.

En función de lo escrito podríamos decir, que el rol de la profesora en la enseñanza de un paper filosófico se mueve entre las dos dimensiones de la filosofía como repetición creativa. En tanto aspecto invariante, repetitivo de la filosofía el saber de la profesora se pone a disposición de la información que el texto ofrece, con el objeto de potenciarlo. Se trata de un diálogo, de un intercambio de saberes entre dos personas en relación a un texto escrito.

DOI: <https://doi.org/10.25244/tf.v12i1.35>

## La escritura académica en la formación de profesores de filosofía

LIONEL DURÁN, Maximiliano

En relación al elemento subjetivo del texto, la profesora entra en diálogo con las apuestas filosóficas del autor. Se trata de la búsqueda y discusión de la coherencia interna del texto con las decisiones teóricas de quien escribe el paper. De acuerdo con esto pensamos que la enseñanza de un paper filosófico es el movimiento que se da a partir de un encuentro entre los saberes y apuestas filosóficas del autor y aquellas que sostiene la profesora. Podríamos preguntarnos cuál es la densidad de ese encuentro y qué sucede con los roles de aquellos que intervienen en el encuentro. Qué sucede cuándo el encuentro y el diálogo se da entre iguales ¿es posible seguir hablando de maestro y alumno o habrá que pensar que ambos, si el encuentro es dialéctico, se subsumen en una tercera figura? ¿será el filósofo? Estos temas serán motivo de futuras reflexiones.

### REFERENCIAS

BADIOU, A. **La verdadera vida**: Un mensaje a los Jóvenes. Buenos Aires: Interzona, 2017.

BADIOU, A. **Teoría del Sujeto**. Buenos Aires: Prometeo, 2009.

BADIOU, A. **Lógica de los mundos**. Buenos Aires: Manatíal, 2008.

BADIOU, A. La filosofía como repetición creativa. **Acontecimiento. Revista para pensar la política**, n° 33-34, 2007, p. 123-131.

BADIOU, A. **El ser y el acontecimiento**. Buenos Aires: Manantial. 1999.

CAMPS, D. El artículo científico: desde los inicios de la escritura al IMRYD. **Archivos de Medicina**. 3, n°5, 2007, p. 1-9.

CASTELLO DUBRA, J. y RANOVSKY, A. La incorporación de la filosofía al paradigma científico. **Artefacto**, n° 2., marzo 1998, p. 29-33.

CERLETTI, A. Didáctica aleatoria de la filosofía, dialéctica del aprendizaje filosófico. *In*: CERLETTI; COULOU (orgs). **Didácticas de la filosofía**: Entre enseñar y aprender a filosofar (15-32). Buenos Aires: Novedades Educativas, 2015.

CERLETTI, A. **La enseñanza de la filosofía como problema filosófico**. Buenos Aires: Del zorzal ediciones, 2008

DÁVALOS, H. Cómo se hace un artículo científico para historia. **Revista Culcyt**, 5, n° 29, noviembre-diciembre 2008, p. 30-38.

DAY, R. **Cómo escribir y publicar trabajos científicos**. Washington: Organización Panamericana de la Salud, 2005.

DOI: <https://doi.org/10.25244/uf.v12i1.35>

**La escritura académica en la formación de profesores de filosofía**

LIONEL DURÁN, Maximiliano

GONZÁLEZ, T y Mattar, V. ¿Formato IMRaD o IMRyD para artículos científicos? **Revista MVZ Córdoba**, 15, n°1, enero-abril 2010, p. 1895-1896.

KANT, I. **¿Qué es la ilustración?** Madrid: Alianza Editorial, 2007.

KANT, I. **Fundamentación de la metafísica de las costumbres**. Madrid: Alianza Editorial, 2012.

LANGON, M. Rigor: una tensión en la enseñanza de la filosofía. *In*: CERLETTI, A.; COULÓ, A. **Aprendizajes filosóficos**: Sujeto, experiencia e infancia. Buenos Aires: Novedades Educativas, 2015, p. 63-76.

MARI MUT J.A. **Manual de Redacción científica**. Disponible en: <http://edicionesdigitales.info/Manual/manual.pdf> , 2003.

MENEGHINI, R. **La evaluación de la producción científica y el Proyecto Scielo**. Trabajo presentado en el Seminario sobre Evaluación de la Producción Científica, realizado en São Paulo por el proyecto Scielo del 4 al 6 de marzo, 1998.

RANOVSKY, A. La formación de profesores de filosofía en la Universidad: ¿reformular el plan de estudio de la carrera de Filosofía... o renovar la Filosofía? *In*: CERLETTI; COULOU (Orgs). **Didácticas de la filosofía**: Entre enseñar y aprender a filosofar. Buenos Aires: Novedades Educativas, 2015, p. 77-97.

RODRÍGUEZ, S. **Obras Completas**. Tomo I y II. Caracas: Ediciones del Senado de la Republica Bolivariana de Venezuela, 1999.

**RESENHA**

CAMPANER, S. **Filosofia: ensinar e aprender.** São Paulo: Saraiva, 2012.

**Alex de Mesquita Marinho**  
*mesquitalex@gmail.com*

*Graduado em Pedagogia pela Universidade Estadual do Piauí (2013) e Filosofia pela Faculdade do Meio Norte (2013). Especialista em Docência do Ensino Superior (FAEME, 2014), Ensino de Filosofia no Ensino Médio (UESPI, 2016) e Geopolítica e Relações Internacionais (IFPI, 2017). Mestre em Filosofia pelo PROF-FILO - Mestrado Profissional em Filosofia (UFPI, 2019). Professor e Coordenador Pedagógico no Ensino Médio da Rede Estadual de Educação do Piauí; experiência no Ensino Superior e atuação nas áreas de Filosofia, Sociologia, História e Pedagogia. Tutor da especialização em Educação Especial e Inclusiva pelo IFPI/UAB.*

DOI: <https://doi.org/10.25244/tf.v12i1.36>

Recebido em: 29 de maio de 2019. Aprovado em: 03/07/2019

Caicó, ano 12, n. 1, 2019, p. 271-276, ISSN 1984 - 5561  
Dossiê Introdução à Filosofia e Filosofia do Ensino de Filosofia



DOI: <https://doi.org/10.25244/uf.v12i1.36>

CAMPANER, S. **Filosofia: ensinar e aprender**. São Paulo: Saraiva, 2012.  
MARINHO, A. M.

## APRESENTAÇÃO DA AUTORA

Sônia Campaner Miguel Ferrari possui graduação em Filosofia pela Universidade de São Paulo (1982), mestrado em Filosofia pela Universidade de São Paulo (1991) e doutorado em Filosofia pela Universidade Estadual de Campinas (2000). Atualmente é professora assistente doutora do Departamento de Filosofia da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Tem experiência na área de Filosofia, com ênfase em Estética e Filosofia Política, atuando principalmente nos seguintes temas: Walter Benjamin, modernidade, soberania, indústria cultural e educação, filosofia contemporânea.

## PERSPECTIVA TEÓRICA DA OBRA

Com base no desenvolvimento teórico apresentado por Campaner, fica claro que a autora, ao estabelecer uma proposta para o ensino de filosofia, está alicerçada na perspectiva de Jacques Rancière, no que tange à concepção de emancipação intelectual descrita na obra *O mestre ignorante*.

A ideia desse ensino calcado no sentimento de ignorância norteia a obra, mesmo quando recorre-se a autores como Sílvio Gallo – com grande contribuição para as discussões acerca do ensino de filosofia no Brasil, sobretudo a partir das obras *Filosofia no Ensino Médio* e *Filosofia do Ensino de Filosofia* – o pensamento de Rancière é recorrente, ou seja, propõe-se frequentemente a noção de um professor que não impõe, mas que, ao conduzir na direção do aprendizado, também aprende no processo.

A autora traça um percurso que parte dos reveses ao longo da história do ensino de filosofia no Brasil; faz uma análise a respeito dos documentos que regem esse ensino e toca na questão da formação docente em filosofia. Todavia, no decorrer de sua produção, a tendência a Rancière é bastante clara, o que nos faz perceber que a sua proposta teórico-metodológica orienta para um ensino que promova a emancipação intelectual.

## BREVE SÍNTESE DA OBRA

A obra está organizada em três partes a saber: 1) A Filosofia e seu ensino; 2) Ensinar por temas e 3) A sala de aula como oficina de Filosofia.

Na primeira parte busca-se estabelecer uma discussão reflexiva acerca do ensino de filosofia e dos elementos que influenciam esse ensino, no sentido de compreender de que forma alcançou seu status atual. Para tanto, é discutido sobre a presença (e ausência em determinados períodos) da Filosofia nos currículos educacionais brasileiros, fazendo uma crítica à forma como os PCN's encaram essa presença. Posteriormente, é abordada a importância da filosofia como disciplina, expondo algumas das possíveis justificativas de sua atuação enquanto disciplina escolar e qual deve ser sua tarefa segundo as perspectivas de Jacques Derrida e Theodor Adorno; apresenta um breve histórico sobre a filosofia e a defesa

DOI: <https://doi.org/10.25244/uf.v12i1.36>

CAMPANER, S. **Filosofia**: ensinar e aprender. São Paulo: Saraiva, 2012.  
MARINHO, A. M.

de sua presença no Ensino superior do século XVIII a partir da concepção iluminista; expõe qual seria o papel da filosofia no Ensino Médio hoje, baseando-se em Rancière por meio de Sílvio Gallo; dialoga com as Orientações Curriculares para o Ensino Médio no que diz respeito ao ensino de filosofia e enfatiza algumas reflexões sobre os cursos de formação do professor de filosofia. Finaliza a primeira parte propondo um ensino baseado em uma concepção de filosofia.

A segunda parte é onde podemos encontrar detalhadamente a proposta de ensino que a autora nos apresenta. Nesta parte, é proposto um ensino por temas, os quais são destacados e apresentados da seguinte forma: Tema 1 – Mimesis, imagem e linguagem; Tema 2 – Corpo e espaço: ambientes de existência; Tema 3 – As culturas: modos de existência; sociedade e Estado; Tema 4 – Desejos e querer: projeções. São colocadas à disposição do professor de filosofia diferentes conceituações sobre os temas em destaque, na perspectiva de diferentes filósofos, com o auxílio de imagens que se relacionam com as temáticas a serem trabalhadas.

Por fim, na terceira parte, sugere-se que a aula se torne uma oficina de filosofia. Nesta parte, são indicadas algumas maneiras de como selecionar fragmentos de textos, filmes, poemas e outros materiais (relacionados às temáticas da segunda parte) que possam criar um ambiente favorável para que os alunos possam discutir os temas sugeridos a partir de ângulos diversos.

## PRINCIPAIS TESES DESENVOLVIDAS NA OBRA

Inicialmente a autora busca colocar a herança do Iluminismo como um obstáculo para um ensino de filosofia, afirmando que a perspectiva iluminista de educação gerou nesse ensino a expectativa de tornar os indivíduos “esclarecidos” perante a vida social, como se essa tarefa fosse exclusiva da filosofia, o que acabou atribuindo um caráter instrumental ao seu processo de ensino.

Em relação à importância da filosofia como disciplina, defende que sua tarefa “pode ser definida como confrontação polêmica com a atualidade para interpretá-la” (CAMPANER, 2012, p. 17). Por exemplo, a filosofia na escola, em meio à sua prática e não como função, poderia muito bem desvelar os interesses de ordem política e ideológica em relação ao seu próprio ensino, ou seja, a atitude filosófica realizaria um movimento sobre a própria filosofia no ambiente escolar.

Analisando as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (BRASIL, 2006, p. 7), Campaner acredita que mesmo que a escola tenha sua realidade como ponto de partida, não deve simplesmente ser uma reprodutora das condições nas quais está inserida. Nesse sentido, destaca que documentos como as Orientações Curriculares não devem ser encarados como normas engessadas a serem seguidas, mas sim como propostas de um caminho para ser trilhado e que os professores desempenham um papel importante em relação à reflexão de como proceder ao ensino de filosofia na escola.

Na ótica de uma didática para o ensino de filosofia no ensino médio, destaca-se que é tarefa do professor levar os alunos à problematização, a um universo de possibilidades, sem pressa de chegar a resultados, ou seja, deixá-los “passear” no campo do pensamento

DOI: <https://doi.org/10.25244/tf.v12i1.36>

CAMPANER, S. **Filosofia**: ensinar e aprender. São Paulo: Saraiva, 2012.  
MARINHO, A. M.

conceitual. Caso sejam trabalhadas temáticas, os textos filosóficos podem ser um importante suporte, porém a autora alerta que “os textos filosóficos não se prestam ao uso como doutrinas ou verdades absolutas: eles são resultados de uma busca, como tal, sujeitos à discussão” (CAMPANER, 2012, p. 27).

Há a ideia de que a elaboração dos currículos em filosofia já é em si uma questão filosófica, pois ao elaborarmos um plano de trabalho a ser seguido nessa disciplina, precisamos ter em mente que a dinâmica filosófica ocorre sobre o próprio planejamento, do contrário, desempenharemos um ensino conteudista, regido por normas fechadas e que, provavelmente, não dará espaço à reflexão e atitude filosóficas.

Sobre ensinar e aprender filosofia, Sônia Campaner delinea seu pensamento à luz da tese de Rancière, na qual ele usa o termo “embrutecimento”. A autora discorre que “não é o mestre quem é ou não inteligente, pois se ele faz isso, ele o faz a partir de um pressuposto do que é ser inteligente, limitando assim a inteligência ao que é o senso comum” (CAMPANER, 2012, p. 42). Nessa ótica, ela busca demonstrar de que forma o professor pode conduzir os alunos ao aprendizado em meio a um sistema com diretrizes já pré-estabelecidas e, nesse percurso, o docente também se junta ao aprendiz tornando-se alguém que se permite aprender e não se coloca como detentor do saber.

Chegando à dimensão metodológica, afirma-se que o ensino numa abordagem temática é aquele que melhor propicia aos estudantes as possibilidades de pensarem por si mesmos, pois na visão de Campaner, a partir de temas estabelecidos com a intenção de promover a prática filosófica, o professor tem um leque de instrumentos que podem auxiliá-lo nesse processo (textos filosóficos, músicas, filmes, entre outros). Acredita-se que esse método de ensino pode ser mais atrativo, pois o professor, de posse desses materiais, pode se tornar uma espécie de “DJ filosófico” – termo utilizado pela autora – dessa forma terá uma maior liberdade e poderá usar de sua criatividade para desenvolver a atitude filosófica em sala de aula.

## REFLEXÃO CRÍTICA SOBRE A OBRA E IMPLICAÇÕES

A presente obra de Sônia Campaner é de grande importância, pois abre e reascende discussões sobre o ensino de filosofia, sobretudo no nível médio brasileiro. Discutir acerca dessa temática é tarefa salutar se pretendemos alcançar um ensino de filosofia que não se prenda a fórmulas ou diretrizes, que por sua vez, podem desviar da atitude filosófica o ensinar e o aprender.

Geralmente, ao iniciarmos um debate sobre a problemática do ensino de filosofia no Brasil, recorremos à história da retirada e reinserção da disciplina nos currículos educacionais. Campaner não foge disso, o que nos leva a observar que esse aspecto parece ser essencial ao abordarmos as questões desse ensino. Podemos perceber isso na perspectiva de Rodrigo (2009, p. 8) “são bem conhecidos os reveses que sofreu a inserção institucional da filosofia em consequência da reforma do ensino de 1º e 2º graus promovida pela lei n. 5.692 de 1971”.

A atitude da autora ao abordar a questão da importância da filosofia como disciplina pode conduzir o docente a repensar sua prática, pois ao questionar-se sobre o status da filosofia quando esta se torna um componente curricular, podem surgir reflexões tais como: até onde a prática filosófica ocorre de fato na sala de aula? Ou ainda se a filosofia não perderia

DOI: <https://doi.org/10.25244/uf.v12i1.36>CAMPANER, S. **Filosofia: ensinar e aprender.** São Paulo: Saraiva, 2012.  
MARINHO, A. M.

seu caráter crítico-reflexivo mediante um sistema que lhe impõe condições para o seu processo de ensino. A autora coloca o seguinte questionamento: “Qual o lugar da Filosofia e do filósofo, no currículo escolar e na sociedade?” (CAMPANER, 2012, p. 37). Partindo de tal questão, pode-se pensar se o filósofo e o professor são a mesma pessoa, ou se o professor ainda é aquele que apenas transmite a tradição filosófica; e se a filosofia trabalhada como disciplina escolar de fato reverbera socialmente como um saber que gere transformação, seja de consciência ou de ações.

A escolha pela abordagem temática proposta por Campaner parece num primeiro momento muito atrativa e inovadora se compararmos com o método de ensino conteudista. De fato, o ensino por temas exposto na obra tem a vantagem de propiciar ao professor a oportunidade de ele mesmo organizar seu material de trabalho sem precisar ficar preso a manuais. No entanto, esse trabalho com temas pode gerar a ideia ingênua de que a reflexão filosófica está realmente acontecendo, pelo fato de os alunos estarem participando. Sobre esse método de ensino Gallo (2010, p.165) faz um alerta do que ele denomina como *eixo temático* assinalando que “se utilizarmos uma abordagem temática, temos mais chances de escapar do enciclopedismo, mas nem por isso garantimos visibilidade aos *problemas filosóficos* que mobilizam o pensamento”. A autora, apesar de propor esse formato de ensino, também reconhece que o simples trato com temas não conduz obrigatoriamente ao filosofar, pois a mera discussão de temáticas pode ficar no “por isso mesmo” dentro do espaço da sala de aula sem causar nenhum efeito mais significativo, logo ela reconhece uma possível problemática nessa forma de ensinar, assim como Gallo.

Ainda sobre o ensino por temas, observou-se que a obra deixa uma lacuna em relação a esse processo. Se a filosofia é apresentada como disciplina escolar, mesmo que não deva se prender a normatizações fechadas para que não deixe de lado suas especificidades, é inevitável que, assim como as outras disciplinas, haja uma avaliação dentro de seu ensino. No decorrer na obra, sobretudo na parte onde se desenrola a proposta de ensino, não é mencionada nenhuma forma de avaliação. Se para Campaner a aula deve ser uma oficina de filosofia, supõe-se que desse trabalho obtenham-se resultados e que tais resultados precisam ser avaliados, pois fazem parte do ensino de uma disciplina que compõe um sistema. Mas como avaliar? Ou melhor, o que avaliar? Claramente, a obra em análise não responde tais perguntas, então se o professor pretende seguir esse ensino por temas, precisará saber o que e como irá avaliar, mas infelizmente a proposta de Sônia Campaner não abarca a dimensão avaliativa.

Portanto, acredita-se que é sempre importante colocar em evidência as preocupações relacionadas ao ensino de filosofia e que, por mais que as propostas metodológicas apresentem problemas ou lacunas, estas também desempenham importante papel nessa discussão, pois nos levam a refletir sobre as melhores possibilidades para um ensino de filosofia que não deturpe sua essência.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.** Brasília: 2006.

DOI: <https://doi.org/10.25244/uf.v12i1.36>

CAMPANER, S. **Filosofia: ensinar e aprender**. São Paulo: Saraiva, 2012.  
MARINHO, A. M.

CAMPANER, S. **Filosofia: ensinar e aprender**. São Paulo: Saraiva, 2012.

GALLO, S. Ensino de filosofia: avaliação e materiais didáticos. *In*: BRASIL. **Filosofia: ensino médio**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

GALLO, S; KOHAN, W. (Org). **Filosofia no Ensino Médio**. Petrópolis: Vozes, 2000.

GALLO, S; CORNELLI, G; DANELON, M. (Org). **Filosofia do Ensino de Filosofia**. Petrópolis: Vozes, 2003.

RANCIÈRE, J. **O mestre ignorante** – cinco lições sobre a emancipação intelectual. Trad. Lilian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

RODRIGO, L. M. **Filosofia em sala de aula: teoria e prática para o ensino médio**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.