

# Filosofia da Educação como crise e como prática

## novos caminhos

LÍLIAN DO VALLE  
PEDRO ANGELO PAGNI  
(ORGS.)

**NAU**  
EDITORA

**SOFIE**  
Sociedade Brasileira de Filosofia da Educação

Filosofia da Educação  
como crise e como prática  
novos caminhos

LÍLIAN DO VALLE  
PEDRO ANGELO PAGNI  
(ORGS.)

Filosofia da Educação  
como crise e como prática  
novos caminhos



**Conselho editorial Sofie.ed**

Alexandre Simão de Freitas (UFPE)  
Antonio Joaquim Severino (UNINOVE)  
Evandson Paiva Ferreira (UFG)  
Lílian do Valle (UERJ)  
Luiz Roberto Gomes (UFSCar)  
Nadja Herman (UFRGS)  
Pedro Angelo Pagni (UNESP)

**Conselho editorial Nau Editora**

Alessandro Bandeira Duarte (UFRRJ)  
Claudia Saldanha (Paço Imperial)  
Eduardo Ponte Brandão (UCAM)  
Francisco Portugal (UFRJ)  
Ivana Stolze Lima (Casa de Rui Barbosa)  
Marcelo S. Norberto (CCE /PUC-Rio, PUCRS)  
Maria Cristina Louro Berbara (UERJ)  
Pedro Hussak (UFRRJ)  
Roberta Barros (UCAM)  
Vladimir Menezes Vieira (UFF)

**Revisão e preparação de textos** Rony Farto Pereira e Lílian do Valle

**Projeto gráfico e editoração** Estúdio Arteônica

**Capa** Mariana Lloyd

**Coordenação editorial** Simone Rodrigues

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**

Tuxped Serviços Editoriais (São Paulo, SP)

Ficha catalográfica elaborada pelo bibliotecário Pedro Anizio Gomes - CRB-8 8846

---

**V181f Valle, Lílian do; Pagni, Pedro Angelo (org.).**

Filosofia da Educação como crise e como prática: novos caminhos / Organizadores: Lílian do Valle e Pedro Angelo Pagni. -- 1. ed. -- Rio de Janeiro, RJ : NAU Editora; Sofie.ed, 2025.

214 p.

E-book: 1.5 Mb; Pdf.

Inclui bibliografia.

ISBN 978-85-8128-164-3

1. Educação Estética. 2. Filosofia da Educação. 3. Formação Humana. 4. Humanidades. I. Título. II. Assunto. III. Organizadores.

CDD 370.1

CDU 37

---

# SUMÁRIO

## APRESENTAÇÃO

*A Filosofia da Educação como crise e como prática* 7

Lílian do Valle

Pedro Pagni

**1. Filosofia da Educação no Brasil: ensaio de uma  
sistematização temática** 13

Antônio Joaquim Severino

**2. Jacques Rancière: estética, arte, formação humana** 87

Lílian do Valle

**3. Aprender com as utopias: traduzir Rancière para  
novas cenas de emancipação** 101

Javier Bassas Vila

**4. A formação a partir de narrativas literárias e  
audiovisuais** 135

Thiago Leite Cabrera

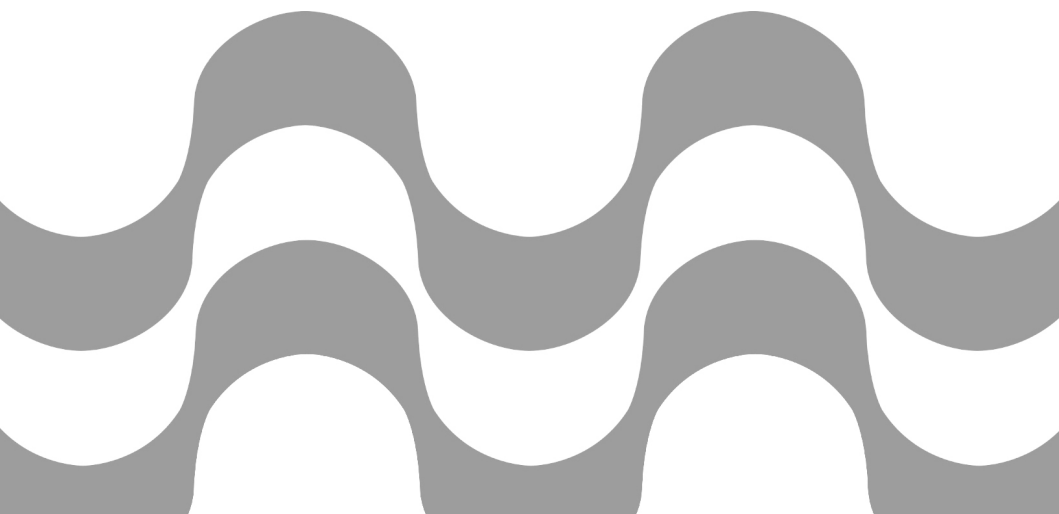
**5. A guinada terapêutica em Educação e o  
esvaziamento das humanidades:  
apontamentos foucaultianos** 155

Christian F. R. G. Vinci

**6. Da matemática curricular à transição filosófica:  
reflexões na contramão do neoliberalismo** 181

Cassiana Lopes Stephan

**SOBRE OS AUTORES E ORGANIZADORES** 211



## APRESENTAÇÃO

### *A Filosofia da Educação como crise e como prática*

Muitas são as temáticas que interessam à reflexão filosófica sobre a formação humana, contudo, acreditamos que é chegado o momento de elegermos, como eixo central que orienta e dá sentido a todas essas tematizações, ***a discussão sobre a própria área da Filosofia da Educação e o lugar que lhe é hoje reservado***, não só no seio dos estudos sobre a educação, mas igualmente das iniciativas e investimentos que se dirigem para essa área.

Entendemos que recaem sobre a Filosofia da Educação as sobras de uma pesada reputação, ligada ao dogmatismo de índole metafísica que, no passado, estava associado à prática doutrinária que coube ao ensino da filosofia. Constatamos também, com grata satisfação, a forma como as humanidades, e a área da educação entre elas, passaram a encontrar no esforço crítico que a filosofia contemporânea empreendeu e continua a empreender os instrumentos privilegiados para a tarefa de desconstrução dos preconceitos, de luta contra a desigualdade e a injustiça social.

Esse enorme sucesso contemporâneo da filosofia correspondeu, entretanto, ao desaparecimento, sobretudo no continente norte-americano, dos departamentos dedicados à filosofia. A consequência mais direta desse fenômeno, além da presença de filósofos em diferentes departamentos das humanidades, foi o desaparecimento das disciplinas especificamente voltadas para a Filosofia da Educação, nos cursos de Pedagogia.

No cenário atual brasileiro, a área de Filosofia da Educação – que, em um passado recente, ocupou um lugar de destaque na constituição dos fundamentos da Educação, tanto nos programas de formação de professores dos cursos de licenciatura, como também nas linhas de pesquisa dos programas de pós-graduação em Educação – hoje se vê à margem das questões mais relevantes.

Assume-se, assim, talvez, que «todos somos filósofos», o que, sem dúvida, se não é uma verdade, poderia se constituir em todo um programa de política educacional... Mas ocorre que o recurso improvisado e nem sempre sistemático aos autores de obras filosóficas acaba por trazer consequências menos favoráveis do que poderia parecer, em um primeiro momento.

O aligeiramento da reflexão sobre a Educação pode, nesse sentido, ser deduzido da ausência de um trabalho minucioso de estudo, crítica e de comentário das obras em voga, ou que deveriam ser conhecidas pela área.

Em razão das novas interrogações trazidas pela ampliação das tecnologias da informação e comunicação e pelo avanço da inteligência artificial, parece extremamente importante que se redobrem o rigor e a atenção às bases conceituais e teóricas que servem às nossas análises e práticas.

Nós, da Sociedade Brasileira de Filosofia da Educação, temos ciência do papel que nos cabe, no esforço de garantir para a área a visibilidade e o interesse que ela merece, pela força instrumental do aparato analítico que lhe assegura o patrimônio do pensamento em ação, por sua capacidade crítica, pela enorme diversidade de perspectivas e abordagens, que hoje acolhe e faz frutificar. Uma área decerto aberta à pluralidade de questões e desafios com que se enfrenta a formação humana, na atualidade – e que constituem a razão primeira de sua atividade –, mas que busca, por meio do estudo sistemático



das temáticas e autores, contribuir para o aprofundamento e a constante renovação do pensamento da educação. Crítica e criação são as forças que nos permitem ir além dos limites da simples denúncia e dos perigos da reiteração.

Pensar o espaço político da Filosofia da Educação parece ser hoje, enfim, uma urgência, não só para nossa disciplina, mas para toda a área da educação e para a prática da formação humana. Por isso, propusemos como título do V Congresso da Sofie, realizado em 2024, *A Filosofia da Educação como crise e como prática*. Esta coletânea apresenta algumas das contribuições que o Congresso suscitou e vem se juntar aos Anais do evento, disponíveis em: <https://congressosofie.org.br/wp-content/uploads/2025/07/AnaisVCongressoSOFIE.pdf>

Na primeira parte da coletânea, o capítulo **Filosofia da Educação no Brasil: ensaio de uma sistematização temática**, de Antônio Joaquim Severino, apresenta um retrato quase exaustivo da área, indicando o relevo dado à formação humana pelos professores atuantes em disciplinas a ela consagradas e suas pesquisas nas últimas décadas e, assim, reconstituindo as diversas perspectivas teóricas que contribuíram, em diversas medidas, para seu desenvolvimento, para a análise de sua prática e sucessivas crises.

Especial atenção foi dedicada ao tema do corpo e da sensibilidade na formação humana, o que levou ao destaque para o papel da arte na formação humana. É com essa intenção que o artigo **Jacques Rancière: estética, arte, formação humana**, de Lílian do Valle, introduz a questão a partir das luminosas pistas fornecidas pelo filósofo francês, para quem estética e política se encontram nas práticas de ressignificação do sensível e na formação de subjetividades emancipadas. Essa relação que articula o estético ao político, que ainda recebe parca atenção na pedagogia, é explorada com

o brilho e a criatividade de sempre por Javier Bassas Vila, tradutor e estudioso de Rancière, em **Aprender com as utopias: traduzir Rancière para novas cenas de emancipação**. No capítulo, o professor espanhol parte dos dilemas da tradução de Jacques Rancière, para discutir a temporalidade da arte e aproximá-la da educação, convocando à produção de novas formas de estética utópica que alimentem a cena educativa e fortaleçam os projetos de construção da igualdade e das condições de emancipação intelectual. Também segue nessa linha o artigo **A formação a partir de narrativas literárias e audiovisuais**, de Thiago Leite Cabrera, que busca discutir o conceito alemão de *Bildung*, em suas relações filosóficas com a literatura e as artes audiovisuais. Eis como o eixo estético serve de referência para uma análise que, sem dúvida, será de grande proveito para a superação da crise atual produzida pelo abuso das imagens e pelo esgotamento dos relatos, na experiência formativa contemporânea.

Entretanto, o horizonte de possibilidades abertas para a prática não pode nos afastar da perspectiva crítica: importa debater, de um ponto de vista mais institucional, o papel da Filosofia da Educação no enfrentamento da crise das humanidades e suas repercussões sobre os currículos dos ensinos médio e superior: a isso se dedica o texto **A guinada terapêutica em Educação e o esvaziamento das humanidades: apontamentos foucaultianos**, de Christian F. R. G. Vinci. O autor problematiza o giro terapêutico, na pedagogia, argumentando ser essa uma estratégia atual da governamentalidade neoliberal que dificulta o acesso das gerações mais jovens às humanidades e ao exercício crítico do pensamento, localizando aí a prática da Filosofia na Educação. Da mesma forma e para além do aporte foucaultiano, em **Da matemática curricular à transição filosófica: reflexões na contramão**

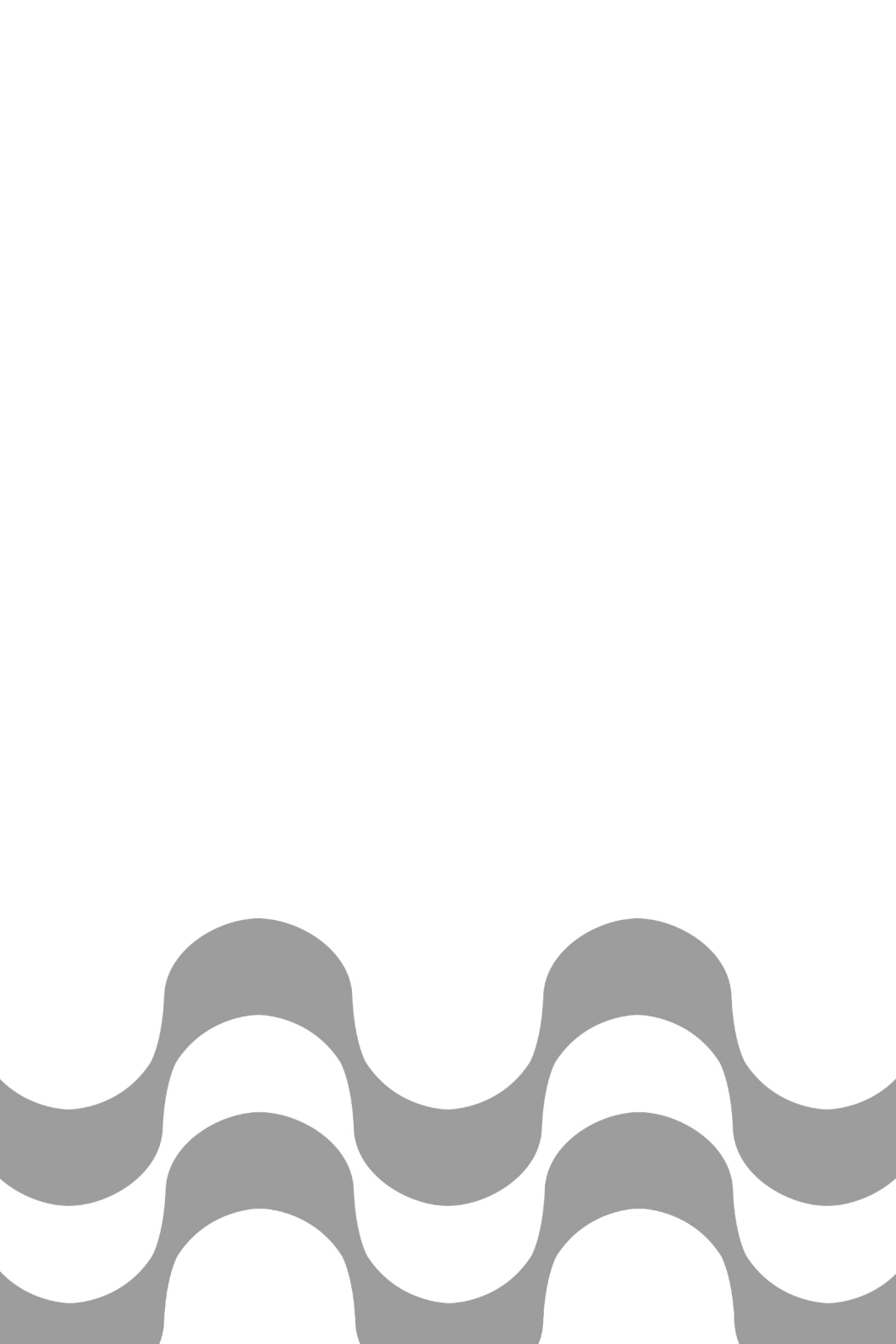
**do neoliberalismo**, Cassiana Lopes Stephan discute os matices dessa prática e, aproximando-a dos estudos feministas e descoloniais, descortina para nós um fértil terreno de resistência ao neoliberalismo. O artigo fecha nossa coletânea, concluindo com chave de ouro o projeto que nos orientou desde o início: instigar os leitores e a própria Filosofia da Educação a se repensar como prática, ante as crises políticas, estéticas e éticas que emergem, no tempo presente.

Agradecemos, por fim, ao apoio financeiro da Faperj, da Capes (processo nº 88887.942577/2024-00) e do CNPq (processo nº CNPQ 446368/2023-7), sem o qual a realização do evento e a presente publicação não teriam sido possíveis.

*Em junho de 2025,*

**Lílian do Valle**

**Pedro Pagni**



## **FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL: ENSAIO DE UMA SISTEMATIZAÇÃO TEMÁTICA**

Antônio Joaquim Severino  
*Uninove/Feusp*

### **INTRODUÇÃO**

O presente trabalho tem o propósito de elaborar um breve panorama das expressões da filosofia da educação, no contexto nacional, que se registram desde as últimas décadas do século passado aos dias de hoje. Propósito ambicioso e desafiador, dadas as inúmeras dificuldades inerentes a esse tipo de trabalho. Por isso, o resultado obtido pode não atender às expectativas esperadas e, por isso, já alerto o leitor quanto às possíveis lacunas, incompletudes e insuficiências das informações, das análises e das interpretações. O texto assume, assim, as marcas pessoais, decorrentes de minhas idiossincrasias nos modos de pensar e de escrever, à vista do que espero que o texto seja visto mais como um depoimento pessoal, a partir de minha vivência na área. Além das inevitáveis intromissões subjetivas que interferem na atividade de autoria, cabe assinalar que ainda são poucas as investigações sistemáticas sobre a situação da filosofia da educação, em nosso contexto acadêmico e cultural, seja no que se refere a sua presença histórica nesse contexto, seja na sua configuração teórica.

Contudo, nas últimas décadas, tem crescido o número de estudos sobre a história e sobre o perfil teórico da área, fruto das atividades dos grupos de estudos e pesquisas que têm se multiplicado no país e que têm investido também na consolidação da área como campo científico específico. Assim, já contamos com numerosos trabalhos que apresentam registros da manifestação histórica da área (Capalbo, 1978; Albuquerque, 2012; Henning; Maurano, 2014; Pagni, 2014; Saviani, 1984; Severino, 1995, 2000, 2004; Aguiar; Weller, 2016; Gadotti, 1987, Rabuske, 1981b) bem como investimentos em análises e reflexões voltadas para a interpretação do estatuto teórico desse campo de conhecimento, com vistas à construção de sua identidade (Gadotti, 1978, 1979, 1991; Saviani, 1980, 1983, 1984, 1990; Mendes, 1983b, 1987; Lorieri; Almeida; Queiroz, 2007; Gallo, 2007; Dalbosco; Pagni, 2013; Marinho, 2014; Severino, 1990, 1993; Quilici Neto, 2017; Paviani, 1990, 2008; Rocha, 2004; Pagni, 2011b). Sem dúvida, a área vive um já significativo processo de autoconstituição como campo de conhecimento, buscando delimitar seu alcance teórico e sua impregnação sistemática, seja no campo do ensino, da pesquisa e de sua própria prática.

Esse investimento mais incisivo em busca da própria identidade se expressa também pela criação de entidades associativas,<sup>1</sup> fundadas como espaços especiais destinados ao estudo e ao debate sistemáticos sobre a educação, da perspectiva filosófica, pela realização de eventos, pela manutenção de revistas com a publicação regular de artigos com temáticas

---

1 Além do GT-17 - Filosofia da Educação, integrado à Anped, desde 1993, mais recentemente foram criadas entidades associativas voltadas para o cultivo da Filosofia da Educação: a SOFIE (Sociedade Brasileira de Filosofia da Educação); a ALFE (Associação Latino-Americana de Filosofia da Educação), a SOFELP (Sociedade de Filosofia da Educação dos Países Lusófonos), das quais participam intensa e extensamente educadores brasileiros.

específicas da área, pela produção de coletâneas com a mesma finalidade, pela existência de Linhas de Pesquisa em Filosofia da Educação, junto a Programas da Pós-Graduação em Educação, com a decorrente realização de pesquisas e produção de dissertações e teses sob essa abordagem filosófico-educacional e com temáticas do mesmo campo. Outra frente marcante do cultivo da Filosofia da Educação se encontra nos numerosos Grupos de Estudos e Pesquisas que têm sido criados, Brasil afora, junto a Departamentos, a Programas de Pós-Graduação e Universidades.<sup>2</sup> Cabe especial destaque à criação do Grupo de Filosofia da Educação junto à Anped, em 1993, pelo lugar que ele passou a ocupar, no universo do cultivo da área e pela influência que vem exercendo nela, para o desenvolvimento da prática desse campo. E, nessa linha, o GT, entidade pioneira no processo de associação de estudiosos da área, teve contribuição inspiradora na criação da SOFIE, a Sociedade Brasileira de Filosofia da Educação, entidade que representa, com grande significatividade, a chegada da área a sua maturidade.

Todas essas iniciativas, com seu trabalho específico, são mediações objetivas para a constituição do campo teórico, acadêmico e investigativo, como área de conhecimento re-

---

2 São numerosos esses Grupos, sendo impossível registrá-los todos, neste espaço. Geralmente integrados ao Diretório dos Grupos de Pesquisa do CNPq, são núcleos que agregam praticantes da área, conferindo um espaço articulador para suas produções. A Sofelp, no volume 2 de seu Boletim, iniciou a produção de um cadastro deles. Já estão apresentados os seguintes: Edu-Cogitans [FURB. Blumenau-SC], GPEE: Grupo de Pesquisa em Epistemologia e Educação [Univás. Pouso Alegre-MG], GRUPEFE. Grupo de Pesquisa e Estudo de Filosofia da Educação [Uninove. São Paulo-SP]; GT-17-Filosofia da Educação [Anped]; Mandacaru - Filosofia e Educação [IFSP-Registro-SP]; NUPEFE. Núcleo de Pesquisa em Filosofia da Educação [UPF. Passo Fundo-RS]; Paidea. Grupo de Estudo e Pesquisa em Filosofia da Educação [Unicamp. Campinas-SP].

conhecida pela comunidades acadêmicas e científicas da sociedade, configurando também referências necessárias para a ocorrência e o desenvolvimento do debate teórico e do registro histórico da área. É, certamente, o que vem ocorrendo, com crescente intensidade, em que pesem as dificuldades e obstáculos sempre presentes nas nossas atuais condições socioculturais. Quanto a essas limitações, há de se destacar a menor importância que as instâncias acadêmicas e as agências públicas de avaliação e fomento atribuem aos estudos nas áreas das humanidades, em geral, e do campo filosófico, em particular. Uma postura excessivamente pragmática parece continuar presidindo as políticas públicas relativas à educação nacional que não dão o devido valor aos aspectos teóricos da educação, praticando um exagerado reducionismo tecnicista e pragmatista, no desenvolvimento de seus programas de ação.

À vista do exposto, o ensaio tem o seguinte percurso: num momento preliminar, busca explicitar as possibilidades e limitações da retomada histórica e teórica da produção, em nossa área; na segunda e na terceira etapas, colocam-se os pressupostos teóricos da abordagem do texto, tratando respectivamente do sentido do filosofar em geral e do sentido do filosofar sobre a educação, em particular. Na sequência, o quarto passo apresenta os focos temáticos das expressões da Filosofia da Educação, quais sejam, a formação ética, a formação estética, a formação política, a formação cultural, assim como outras três preocupações que considero inerentes à tarefa da Filosofia da Educação: sua prática sob o signo da interculturalidade, a reflexão sobre o ensino institucional da filosofia e a abordagem metarreflexiva sobre o conhecimento educacional, destacando a busca pelo seu estatuto epistemológico.



## DA DIFICULDADE DA TAREFA: POSSIBILIDADES E LIMITAÇÕES

Diante desse quadro, tratar da eventual presença da Filosofia da Educação, no contexto da realidade cultural brasileira, não é tarefa simples. Além da já assinalada carência de registros históricos e de estudos teóricos, não há, nas limitadas fontes disponíveis, um entendimento consensual a seu respeito e o sentido que dela se tem, entre nós. Seu sentido flutua numa certa ambiguidade e imprecisão, nos debates que sobre ela têm surgido, nos últimos anos, como se pode aquilatar na literatura aqui indicada, nas referências finais

Assim, para que se possa delinear o perfil da expressão da Filosofia da Educação, no Brasil, objetivo deste texto, tomarei por demarcador do sentido da Filosofia da Educação como o exercício de um pensar sistemático sobre a educação, ou seja, de um pensar a educação, procurando entendê-la na sua integralidade, abrangendo as dimensões pessoais e sociais. Reportando-me ao pensamento escrito e divulgado e não à prática concreta dos educadores, pauto-me no que consta em amostras da literatura já produzida na área, a qual é tomada como tradutora das expressões dos fundamentos dessa prática. Até que ponto os paradigmas sustentadores das posições teóricas desses pensadores impregnam a prática concreta dos educadores é uma questão de difícil equacionamento e não é objeto do ensaio. A análise leva em conta apenas o discurso que expressa esse pensamento. Além disso, minha amostra do território da Filosofia da Educação, no Brasil, é intrinsecamente limitada, pois, em princípio, todo aquele que se envolve com a filosofia e/ou com a educação está umbilicalmente vinculado à educação, uma vez que a filosofia é sempre *paideia*, e toda educação pressupõe necessariamente a filosofia. Por isso, todos os nossos colegas que estudam, analisam e teorizam, nos diversos âm-

bitos da prática educativa, como os historiadores, os gestores, os curriculistas e demais profissionais do campo, fundam seus posicionamentos em referências de natureza eminentemente filosófica. Ademais, não há como rastrear e acompanhar o número crescente, se novos estudiosos se interessam pela filosofia da educação, principalmente nos programas de pós-graduação e que fazem suas pesquisas nesse campo, lançando suas primeiras produções e que muito prometem para o desenvolvimento da área. E o que não dizer dos executores da educação, daqueles que atuam diariamente na escola, interpelados pelos radicais desafios dessa prática!!! Mas não é dessa filosofia implícita ou pressuposta de que se trata aqui.

Por conseguinte, o que se pretende expor no ensaio é apenas um fragmento de um universo muito amplo e complexo, limitando-se, pois, a alguns pensadores que assumiram explicitamente a educação como temática de uma abordagem específica e minimamente sistematizada. De qualquer modo, em que pese essa limitação, a pretensão é descrever um quadro atual representativo do pensar filosófico-educacional, no nosso contexto sociocultural dos dias de hoje. E na impossibilidade de fazer um registro detalhado e completo de todas as particularidades dos pensamentos dos autores que merecem ser indicados, já se antecipa que muitas lacunas acabarão ocorrendo, nessa retomada. Por sinal, toda tentativa de sistematização de pensamentos corre sempre o risco de levar a esquematizações, as quais, além de não darem conta da especificidade de cada um, podem omitir nomes representativos, podem não priorizar aspectos que os autores considerem centrais em seus pensamentos. Ademais, não há espaço para resgatar toda a riqueza e densidade do pensamento de cada um dos autores abordados.

## O SENTIDO DO FILOSOFAR

Para uma primeira aproximação categorizante da concepção de filosofia da educação, objeto do presente ensaio, impõe-se colocar preliminarmente um breve perfil do próprio conhecimento, tal como o entendo: trata-se de um exercício geral da subjetividade, concebida como um território composto de múltiplas e variadas dimensões que se expressam como atividades mentais, as quais designamos não só como conscientes, mas sobretudo como autoconscientes. Vivências que se vivenciam e sabemos que as estamos vivenciando. Trata-se de se referir a todas as formas de sensibilidades internas de nossa mente: epistêmicas, éticas, estéticas, políticas e culturais, fantasiosas, míticas, religiosas. Atividades entretecidas tanto pelo sentir como pelo pensar, tanto pelo sabor como pelo saber. Esse exercício da subjetividade é a única e privilegiada ferramenta da espécie para a condução de sua existência histórica.

Já num sentido mais delimitado, cabe tomar o conhecimento como o exercício da atividade propriamente epistêmica, fulcro da dimensão conceituante ativada pela inteligência, pela racionalidade lógica. É aqui que se inserem as atividades consideradas, em nossa cultura, como a ciência e a filosofia: estas são duas modalidades de conhecimento que envolvem prioritariamente a dimensão epistêmica da subjetividade, quando se trata da relação desta com a objetividade do mundo real. Ambas buscam conhecer o real, contando com o instrumental epistêmico da mente, mas o fazem de maneira diferenciada. Enquanto a ciência se impõe limites metodológicos, em sua abordagem dos objetos do mundo, fazendo deles uma imagem fundamentalmente quantitativa, a filosofia pretende construir um sentido desses objetos e situações com um perfil mais qualitativo.

Isso posto, pode-se então entender a Filosofia da Educação como o esforço epistêmico para a atribuição de sentido à educação como prática técnica, política e cultural, à luz do sentido da existência histórica humana, alvo do conhecimento filosófico em geral. Pode e deve contar com os subsídios das ciências, em particular das ciências humanas, contudo, indo além das conclusões viabilizadas pela aplicação dos métodos positivos por elas utilizados, em seu protocolo de trabalho.

Todavia, a construção desse sentido não parte de algum modelo abstrato, a-histórico, como se fosse uma essência metafísica transcendente ao mundo real. Ao contrário, visa, certamente, a chegar a uma condição ontológica, ou seja, a um modo de ser pessoal e coletivo que é a condição do nosso existir num contexto histórico concreto, uma existência encarnada num tempo histórico e num espaço social. Assim, pode-se conceber a educação como um projeto antropológico e a Filosofia da Educação como a expressão cognitiva desse projeto.

Mas a filosofia da educação precisa pensar a condição humana para encontrar aí o fundamento da própria atividade valorativa. Nessa perspectiva, cabe-lhe a construção de uma imagem do homem como sujeito fundamental envolvido na educação. Trata-se de delinear o sentido mais concreto da existência humana com relação às suas coordenadas de educabilidade. Como tal, a Filosofia da Educação constitui-se como uma antropologia filosófica, entendida como tentativa de construção de uma visão integrada do ser humano. Consiste em uma antropologia a ser construída, não mais daquela antropologia metafísica, fundada numa essência humana preconfigurada, da qual se deduziriam as referências para o agir, nem de uma antropologia naturalista de acordo com a qual o homem se reduziria a sua condição de mero organismo biológico.

## **VEREDAS DO FILOSOFAR SOBRE A EDUCAÇÃO**

Isso posto, pode-se visualizar três perspectivas de apreensão da educação, constitutivas de um olhar filosófico-educacional: uma visão da Filosofia da Educação como um olhar da subjetividade delineando a dimensão ontoantropológica dos entes envolvidos na educação, sem se configurar como uma metafísica essencialista, dado seu compromisso com a realidade histórico-social e com a prática histórica concreta, porém, desdobrando essa abordagem numa dupla direção: de um primeiro ponto de vista, axiológico, busca explicitar os valores que devem presidir as nossas práticas educativas, sem se reduzir a uma axiologia idealista, pois esses valores estão encarnados na própria malha da realidade histórica; e, sob um segundo movimento, epistemológico, ela pretende clarear os processos cognitivos envolvidos no conhecimento, na pesquisa e na própria prática educativa, sem se limitar a essa epistemologia, até porque o compromisso com o conhecimento é exigência universal de toda prática.

Entretanto, é bom lembrar que é exatamente quando se imbui desse mister epistemológico que a Filosofia da Educação desempenha também seu papel de desmascaradora das ideologias que impregnam todas as esferas de nossa existência, justamente para tentar desvelar e denunciar todos os desvios do exercício de nossa subjetividade. E a educação, seja como teoria, seja como prática, é terreno particularmente fértil para a camuflagem ideológica.

Ideologia deve ser ida aqui não como uma forma particular de conhecimento, mas um modo de tratar todas as demais modalidades de conhecimento, um processo, igualmente subjetivante, de enviesar os sentidos das coisas, em função de interesses particulares descompromissados com os interesses

universais, vinculados ao bem comum. Daí se compreender a educação como um processo ontoantropológico e a Filosofia da Educação como uma tarefa com o duplo direcionamento: uma mirada axiológica e uma mirada epistemológica. Uma dupla preocupação envolve o trabalho teórico de nossos filósofos da educação: como entender a formação humana, como deve se dar a humanização, a construção da pessoa e como se realiza o conhecimento que possamos ter do processo educativo (Severino, 2001). De sua perspectiva axiológica, a Filosofia da Educação é, pois, concebida como uma reflexão sobre os fins da atividade educativa, os quais se lastreiam em valores. Compreende-se então a Filosofia da Educação como explicitação dos valores éticos, políticos, estéticos e culturais, os quais pudessem “nortear” a prática educacional, incumbida da formação dos sujeitos humanos, em busca de sua plena humanização. A questão central dessa perspectiva axiológica é aquela dos fins da educação, a questão do educar para quê. Já de sua perspectiva epistemológica, ela questiona o próprio processo cognitivo que lhe viabiliza o acesso à realidade educacional.

No entanto, quaisquer que sejam suas perspectivas de abordagem (ontológica, axiológica ou epistemológica), o exercício da reflexão filosófico-educacional pressupõe uma visão da educação se realizando sob três grandes dimensões que a marcam como pressupostos de sua natureza filosófica: um primeiro pressuposto é que a Filosofia da Educação, tal como vem sendo praticada, em nosso contexto, concebe a educação como uma prática histórico-social; em segundo lugar, entende-se que a educação tem por finalidade intrínseca a formação do humano; de um terceiro ângulo, assume-se que essa reflexão se expressa e se configura, predominantemente, mediante categorias retomadas de paradigmas universalizantes. Creio admissível, em todas as expressões nacionais da Filosofia da Educação,

o entendimento da educação sob essas três premissas, plenamente incorporadas em sua prática.

Com efeito, quando compulsado o representativo espectro da produção filosófico-educacional, no contexto da cultura nacional, pode-se afirmar com segurança que a concepção da educação que sempre aparece como seu lastro fundante é de que a educação é a mediação, por excelência, da formação humana. O que a justifica e legitima é a premissa de que estamos diante de um processo de humanização, partindo-se do pressuposto de que não nascemos plenamente humanizados. E a condição de plena humanização fica na dependência de um investimento, ao longo da vida, como uma meta a se alcançar. A educação, sob todas as suas modalidades, é esse investimento.

Mas esse processo fundamental de humanização ocorre necessariamente no seio do processo histórico-cultural da nossa sociedade. Essa pressuposição afasta qualquer vínculo às perspectivas metafísicas tradicionais, eivadas de um essencialismo universalista, idealista e a-histórico. Portanto, vê-se a educação como uma prática social e histórica concreta. Trata-se de um processo sociocultural que se dá na história de uma determinada sociedade, envolvendo comportamentos sociais, costumes, instituições, legislações, programas educacionais, atividades culturais, organizações burocrático-administrativas etc. É o que se poderia chamar a “realidade educacional” de um país, com suas escolas, com seus currículos, com seus sistemas de ensino, com suas estruturas e funcionamento concretos, o lado visível de sua manifestação. Este é o solo real no qual se dá o processo educacional institucionalizado. Dessa perspectiva, pode-se fazer uma história da educação, enquanto retomada descritiva e sistematizante dos fatos e das práticas socioculturais da educação. É a educação enquanto evento social, desdobrando-se no tempo histórico. E a razão de se aludir a um

discurso pedagógico enquanto prática educacional, enquanto atividade real presente no conjunto total da prática de uma dada sociedade. Esta é também uma forma de discurso pedagógico, ainda que não descrito ou verbalizado através de palavras: ele se exprime mediante ações concretas, porém, comporta um sentido, tanto quanto o discurso teórico.

Já quando se busca apreender o sentido pleno da formação humana, nessa realidade histórica, constata-se outro traço marcante de que o pensar filosoficamente a educação, no país, seja sob uma forma assumida e explícita, seja sob o modo da pressuposição, está sempre relacionado com algum paradigma constante da tradição filosófica ocidental, a algum modelo teórico tomado como referência de fundamentação. Na verdade, o que se observa é que o pensamento nacional, sempre que alcança uma dimensão filosófica, ele o faz numa espécie de simbiose com os modelos estrangeiros que foram para cá transplantados, assim como ocorre com tantos outros elementos culturais. Mas, por outro lado, há de se reconhecer igualmente que todo esforço reflexivo sobre a educação, o qual vem se desenvolvendo entre nós, não deixa de se preocupar com a realidade histórica de seus processos sociais e culturais. Desenrola-se sempre como tentativa de enfrentar e de superar os desafios que são postos por essa realidade. E, ao fazê-lo, busca apoiar-se em acervos categoriais de fundo eminentemente filosófico. Em que pese essa vinculação, o esforço teórico investido na compreensão da educação não tem deixado de levar em conta a realidade histórico-social brasileira.

A aproximação da experiência filosófico-educacional brasileira, a qual se pretende fazer neste ensaio, não tomará como eixo essa vinculação paradigmática. A sistematização terá por base o campo temático a partir do qual os pensamentos se estruturaram, independentemente da opção dos autores por de-



terminado paradigma. Registro também que não se abordarão aquelas expressões baseadas nas retomadas de pensadores clássicos, do tipo estudo de autores. São formas de pensar a educação, valiosas em si mesmas, pelo diálogo direto com esses pensadores da tradição, todavia, que não cabem neste breve ensaio. Igualmente não se toma, como lugar do pensamento filosófico-educacional, aquelas concepções de educação subjacentes às análises e reflexões desenvolvidas no âmbito das outras áreas das ciências humanas da educação, bem como aquelas contidas nas programações curriculares dos cursos de formação dos profissionais da área educacional.

## **OS FOCOS TEMÁTICOS NUCLEADORES**

O processo educativo é extremamente complexo, dada a própria condição humana, tecida por múltiplas dimensões e aspectos que desenham a configuração de nossa existência histórica. É um processo que não ocorrerá de forma mecânica, espontânea, puramente natural; ao contrário, depende muito de uma contínua intervenção intencionada, projetada e conduzida com base em opções assumidas pelos sujeitos nele envolvidos. Exatamente por isso, a filosofia desempenha um importante papel, quando está em pauta o delineamento dessas opções, cabendo a ela elucidar quais dimensões da condição humana estão em jogo. Desse modo, diferentes aspectos podem ser destacados como espaços privilegiados da formação dos educandos. Essa diversidade delinea e especifica as diferentes perspectivas que assumiram as expressões filosófico-educacionais, em nosso contexto, permitindo assim que se possa fazer um quadro de alguns focos temáticos nucleadores das manifestações da Filosofia da Educação. Obviamente, toda classificação, em todos os campos, a qual pretende fazer um

desenho sistemático de ocorrências concretas, corre sempre o risco de violar a realidade, que é sempre intrinsecamente muito complexa, emaranhada mesmo.

Mas, em que pese essa ameaça, também sempre nos ajuda a entender melhor essa manifestação. Feita essa ressalva, entendendo que a Filosofia da Educação se nos apresenta, articulando-se em torno de focos temáticos vinculados às dimensões ontológicas da ética, da política, da estética e da epistemologia. Configura-se de perspectivas específicas conforme diferencia, enfatiza e privilegia uma determinada via para a formação humana. Apresenta-se como problema crucial da humanidade que sentido atribuir à prática real em sua existência, o que leva ao sistemático investimento em abordagens éticas, políticas e estéticas e epistêmicas, na medida em que são os valores dessas ordens que fundamentariam nossas práticas. Daí a decisão de apresentar as expressões da Filosofia da Educação em núcleos que se dão em torno dessas perspectivas. São focalizadas sem qualquer hierarquização valorativa. É sob esse enfoque que procurarei construir um panorama da sua prática, em nosso atual contexto.

Os valores aos quais se vincula a educação desdobram-se num amplo leque de expressões, tal a multiplicidade dos aspectos que a condição humana manifesta, na sua abrangente abertura para a ação. Tendo em vista a educabilidade do homem, ao lado de sua enorme complexidade, a ação educativa que nela se funda precisa sensibilizar-se a todos esses valores. Articular o agir a valores é reconhecer neles uma referência para qualificá-lo, para direcioná-lo à maior humanização do homem. Por isso, não são apenas os valores éticos e políticos, os quais qualificam as ações mais diretas dos sujeitos humanos, que precisam ser levados em consideração. Também há de se destacar ainda os valores estéticos, aqueles que se vinculam à sensibilidade, à

condição corpórea do ser humano como organismo vivo, condição que, se violada, atinge a dignidade do agente. Igualmente os valores culturais dão testemunho da solidariedade que tece a espécie humana como constituída por seres que doam sentidos diferenciados e específicos a todos as dimensões de seu existir, expressando a intencionalidade que atribui ao mundo e a si mesma. E os valores cognitivos da atividade epistêmica merecem igual consideração.

Impõe-se ainda assinalar que as análises e reflexões desenvolvidas pelos seus autores, nesses diversos direcionamentos teóricos, não constituem blocos fechados e isolados entre si. Na verdade, todas as dimensões acabam sendo envolvidas, embora com diferentes ênfases. Há de se reconhecer uma sempre presente interligação entre as diversas perspectivas axiológicas, na medida em que elas sempre se implicam em algum grau de relevância. Ao se enfatizar a formação ética, considera-se que ela é radicalmente interpelante da formação política e da formação estética, o mesmo ocorrendo nas relações recíprocas. E são todas interpeladas igualmente pela dimensão epistêmica, donde é normal que pensamentos gestados numa perspectiva podem se fazer presentes em outra abordagem. Afinal, todas elas compartilham pressupostos comuns, como já se viu anteriormente. A classificação que se tenta fazer, situando os pensadores nas diferentes esferas, se baseia na maior ênfase que dão, ao explicitar suas concepções da educação.

## **A EDUCAÇÃO COMO FORMAÇÃO ÉTICA**

Um destacado grupo de estudiosos que se dedicam a pensar a educação, em nosso contexto, atribui como finalidade central à educação a formação da pessoa, concebida como sujeito ético, ou seja, um sujeito consciente, dotado de autonomia e

de crítica, agente de suas próprias decisões. É assim que se torna plenamente humano. A ênfase é, então, posta na condição pessoal dos sujeitos. Trata-se de uma perspectiva fundamentalmente de formação ética. Contudo, essa perquirição da condição pessoal não é entendida como mera elucidação de valores e fins assumidos por uma sociedade particular. Embora nascendo num contexto singular de uma sociedade e de uma cultura, condição que não pode perder de vista, a indagação sobre os valores éticos se coloca numa perspectiva abrangente de universalidade, referente à condição humana em geral. Por isso mesmo, cabe aqui relembra a necessária distinção entre valores morais e valores éticos, diferenciação feita exatamente para marcar o que se avalia como o que deve ser, daquilo que se constata como vigendo socialmente, nos agrupamentos humanos, como padrões de comportamento socialmente assumidos no ambiente social. A perspectiva ética se distingue da moralidade hegemônica encontrada nas sociedades históricas (Severino, 2023).

Por isso mesmo, para esses pensadores, a Filosofia da Educação busca explicitar valores para a condução da prática educacional, apoiando-se numa antropologia fundada em mediações histórico-sociais, dimensões estas que qualificam e especificam a condição de existência real dos homens. Tal perspectiva nega, retoma e supera aqueles aspectos enfatizados pelas abordagens essencialista e naturalista, os quais se fundam em princípios ontológicos, abstratamente configurados, transcendentos à condição histórica concreta da realidade humana. Mas levar em conta as injunções concretas da realidade histórico-social não significa retomar e reproduzir os valores vigentes da sociedade.

Nesse direcionamento filosófico-educacional, situam-se pensadores que adotam uma abordagem hermenêutica, con-

siderada via privilegiada de interpretação e de doação de sentido para a prática humana. Procura interpretar, descobrir, compreender. Compreender, antes de tudo, que é o mesmo homem que procura a sua própria realização em todos os setores da cultura, desde a técnica até a meditação transcendental (Rabuske, 1981a, 1981b). Nessa linha de valorização da autonomia subjetiva, a educação é sempre encarada como um investimento feito pelos sujeitos, dos recursos da exterioridade, com vistas ao desenvolvimento de sua interioridade subjetiva. A educação identifica-se, por conseguinte, com o próprio método do conhecimento, com o exercício da vivência da consciência, uma vez que educar-se é apreender-se cada vez mais como sujeito, buscando agir com vistas a realizar-se cada vez mais como tal. O ético predomina sobre o político, atuando o educacional como mediação entre essas duas dimensões. Nesse sentido, enfatiza mais os fundamentos antropológicos e éticos dos processos do que suas mediações práticas ou suas implicações políticas. Expressa-se sobretudo pelas posições assumidas sob uma perspectiva neo-humanista, donde a busca de apoio paradigmático na fenomenologia existencial, no existencialismo, no personalismo.

Integram esse grupo certos teóricos, como Antônio Muniz Rezende (1979), que almejou alicerçar a Filosofia da Educação numa perspectiva fenomenológica. Newton Aquiles Von Zuben (1990, 1992), que desenvolveu seu pensamento sob inspiração de Buber e Merleau Ponty, tendo se dedicado ultimamente à reflexão bioética. Dulce Mara Critelli (1980, 2000, 2006, 2008, 2019) inspirou-se no pensamento heideggeriano, à luz do qual configura a condição humana; Maria Aparecida Bicudo (1989), filósofa da educação matemática, encontrou na fenomenologia as categorias mediante as quais pensa a formação humana; Hilton Japiassu (1983, 1997, 1998), igualmente inspi-

rado na fenomenologia existencial, desenvolveu crítica cerrada ao positivismo e repensou os caminhos para a educação; Jayme Paviani (1990, 2004, 2005, 2008, 2012) se preocupa com a própria natureza da Filosofia da Educação, situando-a em sua relação com as teorias pedagógicas e demais áreas de conhecimento, e aborda a formação sob uma perspectiva humanística, avançando uma proposta educativa na qual articula valores éticos, estéticos e epistêmicos, sempre em diálogo com a tradição filosófica. Edvino Rabuske (1981a) lastreou sua concepção filosófica da educação num horizonte ampliado das compreensões do homem, incorporando contribuições inovadoras da antropologia filosófica e Paulo Reglus Freire (1967, 1971a, 1971b, 1974, 1976, 1979), para quem a educação é prática da liberdade e a pedagogia, processo de conscientização.

Paulo Freire é referência destacável dessa orientação da Filosofia da Educação, uma vez que toda sua proposta foca radicalmente a emancipação do educando como sujeito que se encontra historicamente oprimido, nas tramas historicossociais. Tornou-se inclusive uma referência para muitos outros estudiosos, nacionais e estrangeiros. Retomando e desdobrando a visão filosófica de Paulo Freire, José Eustáquio Romão vem pensando a educação como via de tomada da consciência e referência fundamental para a prática da liberdade. Estudo sistemático do legado freiriano, desenvolve sua Filosofia da Educação, defendendo uma pedagogia dialógica, à luz da qual enfoca as questões da avaliação e da gestão dos sistemas educacionais. Alípio Dias Casali (2016, 2018b) aborda as perspectivas freirianas éticas e estéticas, em diálogo com as categorias dusselianas. E Marisa del Cioppo Elias (2003, 2009) toma a ética freiriana em relação às visões de Freinet. Fazendo convergir as perspectivas freirianas e mounierianas, Balduino Andreola (1992, 2008, 2010, 2013) reforça a necessária abordagem hu-

manística da educação, enquanto José Renato Polli (2006, 2018, 2020a, 2020b) desenvolve sua reflexão sobre a educação, aproximando as contribuições de Paulo Freire àquelas de Jurgen Habermas, assim como Cesar Nunes (2019, 2020), enfatizando ambos, em suas reflexões, a temática dos direitos humanos. Gumercindo Ghiggi (2008, 2011), igualmente inspirado em Paulo Freire, reflete sobre educação popular, formação de professores, realçando as categorias de autoridade, liberdade, em sua relação com a educação. Fausto dos Santos Amaral Filho (2018a, 2018b, 2018c, 2021) e Leoni Henning (2017) seguem as mesmas trilhas, ressaltando particularmente as exigências da formação do educador.

Sob inspiração personalista, também veem a educação como constituição do sujeito outros estudiosos, como Ali-no Lorenzon (1989, 1998, 2012), que se apoia no pensamento de Mounier e de Paul Ricoeur, enfatizando a exigência do investimento educacional na formação da pessoa e na consolidação da comunidade; Adão José Peixoto (2009, 2010) propõe a formação do ser pessoal, respaldando-se nas categorias mounieristas, destacando a necessidade da íntima articulação entre a formação da pessoa e a construção da cidadania. Il-deu Moreira Coêlho (2009a, 2009b, 2009c, 2012) encontra no existencialismo sartriano o fundamento de uma nova perspectiva humanística que deve alicerçar a formação humana, pleiteando um reequacionamento profundo da educação, da escola básica à Universidade.

Nessa perspectiva neo-humanista também se situam teóricos da educação que a pensam à luz das categorias da complexidade, tais como elaboradas por Edgar Morin: Izabel Petraglia (2001, 2006, 2010), Marcos Lorieri (2006a, 2010, 2014), Terezi-nha Rios (1992a, 1992b, 2006), Cleide Rita Silvério de Almeida (2008, 2015). Sob essa inspiração, a qual envolve uma busca

pela superação da fragmentação dos saberes e dos reducionismos interpretativos, propõem caminhos para a teoria e a prática educativa capazes de enfrentar os desafios da complexidade da condição humana. Propugnam por uma reforma do pensamento para uma transformação da própria vida, mediada por uma pedagogia dialógica, que também leva em conta o cultivo da sensibilidade estética.

## **A EDUCAÇÃO COMO FORMAÇÃO ESTÉTICA**

Um outro grupo, o qual tem tido presença marcante em nosso contexto mais recente, é aquele que também vê na educação uma via privilegiada de constituição do sujeito, mas que tem dele uma compreensão prioritariamente estética. Quer a educação como um processo que explora e investe na subjetividade desejante. Resgata as contribuições nietzchianas, relendo-as à luz de Michel Foucault e demais pensadores pós-modernos, arqueogenealógicos, como Deleuze, Guattari, Derrida, Baudrillard, Lyotard e Maffesoli, entre outros.

Comunga com essas inspirações e entende a educação como lugar de produção e de cultivo da sensibilidade desejante, defendendo que a esteticidade se torne predominante na dinâmica pedagógica. E, com elas, assume uma incisiva crítica desconstrutiva aos modelos e paradigmas de conhecimento, tanto do campo científico como do campo filosófico, questionando a própria validade e pertinência epistemológica do saber fundado na racionalidade pura, contestando o projeto iluminista da modernidade. Privilegia o estar no mundo, despriorizando as questões de natureza epistemológica e até mesmo aquelas referentes à constituição de um projeto antropológico, ético ou político, à vista da impossibilidade de qualquer forma de humanismo. Na realidade, sua preocupação



gira em torno dos caminhos e possibilidades do agir do sujeito, o qual busca ampliar seu território de autonomia, frente aos múltiplos determinismos que o cercam. Todo um pano de fundo constituído de uma explícita tomada de posição contra todas as formas de sistematização serve de horizonte para essa reflexão. Assim, quando aborda os temas educacionais, esse grupo o faz exclusivamente para denunciar o caráter sistêmico, desumanizador e repressivo dos saberes e dos aparelhos sociais envolvidos. Identifica e critica radicalmente, contestando-a, a cumplicidade saber/poder, por entender que as relações entre os homens só podem se legitimar enquanto servirem para a expansão dos afetos e para a diluição dos poderes. O ser humano é, antes de tudo, uma “máquina desejan-te”.

Cotidiano, corpo, amor, desejo, relação pessoal, intimidade, singularidade: a revalorização do singular concreto contra a dominação do universal abstrato, normativo, legislante: tais as referências da reflexão arqueogenealógica, que assim se afasta do discurso universalizante das ciências humanas, acusadas de racionalismo, de positivismo e de historicismo. Quer-se mais cartografia do que política e, sob a inspiração de uma subjetividade não mais iluminista, privilegia o imaginário, o inconsciente, o emocional e o corporal. Só lhe interessa a subjetividade do corpo e não aquela do *cogito*.

Nessa vertente, Rubem Alves (1982, 1986, 1987, 2005) ocupa lugar proeminente, sendo um de seus inauguradores. Abriu significativo espaço em sua obra de balanço crítico de toda a cultura humana, para tratar da educação sob as perspectivas arqueogenealógicas. Outro importante representante dessa orientação da Filosofia da Educação é Tomaz Tadeu da Silva (1994a, 1994b), o qual, embora trabalhando no campo da teoria sociológica, vem desenvolvendo sua reflexão radicalmente crítica contra o discurso pedagógico moderno, que, no seu

entendimento, é tributário de uma filosofia da consciência. Coloca-se, por conseguinte, na perspectiva da desconstrução radical elaborada pelo pensamento pós-estruturalista da pós-modernidade. Na mesma direção caminha Alfredo Veiga-Neto, outro sociólogo da educação que vem interagindo com a Filosofia da Educação: uma postura que se caracteriza pela mais completa e permanente desconfiança sobre as verdades que se costuma tomar como dadas, tranquilas e naturais. Uma postura que se manifesta pelas constantes tentativas de escapar de qualquer enquadramento que postule como não problemáticas as ideias iluministas de um sujeito fundante, de uma razão transcendental e de um homem ou mulher natural e universal que habitaria dentro de cada um de nós.

Para Sílvio Gallo (1998, 2001, 2002, 2015), sob inspiração deleuziana, a Filosofia da Educação se apresenta, assim, como um instrumental reflexivo necessário para a resolução dos problemas colocados pela prática pedagógica. Mas ela deve se instaurar como uma filosofia imanente, destinando-se a preparar o educador para uma atitude aberta diante do mundo, pronto a aceitar o novo e a promovê-lo, ajudando a desenvolver nas pessoas com que se relaciona um processo de subjetivação autônomo e singular; em outras palavras, cabe à filosofia potencializar o educador para o principal desafio que se lhe coloca hoje, que é o de produzir novas potencialidades. Também se inspirando em Deleuze, Pedro Pagni (2011a, 2011b, 2014), em coerência com essa referência, defende que a Filosofia da Educação passe a ser praticada como arte da superfície, exercício de pensamento a partir dos modos de subjetivação que viabilizam o vivenciar que experienciamos em outros modos de ser, de viver, de resistir e superar padrões instituídos; na mesma linha, Cristiane Marinho (2024) também investe seu pensamento filosófico-educacional nessa direção.

A Filosofia da Educação gestada nesta perspectiva não perde, obviamente, uma sensibilidade às exigências propriamente políticas para a condução histórica da existência humana, pelo que não deixa de enfrentar os desafios postos pela grave crise histórica produzida pelo neoliberalismo capitalista. Ralph Bannell (2015a, 2015b, 2017), dialogando com Mészáros, pleiteia um novo modo de internalizar os conhecimentos, valores e sensibilidades estéticas em prol da emancipação humana, com vistas à superação da lógica do capital, a qual ainda sufoca a humanidade.

Também se insere nessa linha Paulo Ghiraldelli Júnior (1995, 1996, 2000), propondo uma revisão radical da tradição filosófica ocidental. Encontra no neopragmatismo uma modalidade epistêmica pertinente para a prática e a teoria da educação, instaurando um diálogo intenso com Rorty e Davidson. O neopragmatismo torna-se aliado íntimo da abordagem pós-moderna. Nessa constelação de estudiosos que abordam a educação sob uma perspectiva assumidamente pós-estruturalista, encontram-se ainda outros autores, como Alexandre Simões de Freitas (2019a, 2019b, 2023), Divino José da Silva (2019, 2020a, 2020b, 2020c), que se apoia igualmente em Benjamin, e Alexandre Filordi de Carvalho (2023, 2024), o qual aborda a questão da infância e a dimensão da sexualidade. Em pauta, um esforço de luta contra toda forma de assujeitamento, para se recalibrar os valores e as prioridades com que nos envolvemos, para desmontar a máquina que produz um mundo de causalidade linear e reduz nossa experiência de vida. Cabe citar ainda Walter Kohan (2002, 2003, 2015), que desenvolve seu pensamento dedicando-se especificamente à temática das relações da educação com a infância, e o faz em estreito diálogo com os pensadores desse paradigma. Para esse filósofo, a infância não é apenas uma fase da vida biológica, mas uma forma de

consciência, uma condição existencial específica, condição de liberdade e de abertura para experienciar a vida.

## **A EDUCAÇÃO COMO FORMAÇÃO DO SUJEITO POLÍTICO**

Já um outro numeroso grupo de teóricos de nossa educação defende que o papel fundamental da educação é contribuir para a formação do sujeito político, ou seja, uma formação sob a insígnia da construção da cidadania. Constitui um já consolidado tronco da filosofia da educação, no Brasil. Entende que o discurso político deve preceder os discursos ético, estético e epistêmico. Trata-se de uma nova tentativa de compreensão do papel da reflexão filosófica, bem como da própria natureza do homem, da sociedade e da educação, perspectiva esta que se poderia designar como sendo uma perspectiva *praxista* da Filosofia da Educação. Por certo, cabe à Filosofia da Educação delinear uma visão da realidade humana, mas ela não o faz, contemporaneamente, nem mais de uma perspectiva essencialista, nem mais de uma perspectiva naturalista, tendo se dado conta de que o poder da razão humana não pode atingir a intimidade do real, como o pretendia a metafísica; não se limita também aos dados imediatos da fenomenalidade empírica, como o pretende a ciência de perfil positivista e muito menos ater-se à volatilidade das vivências puramente estetizantes.

Assim, como em todos os demais aspectos da realidade humana, alguns aspectos da existência dos sujeitos concernidos pela educação, do próprio processo educacional e do conhecimento relacionado com ela, exigem uma abordagem específica pela reflexão filosófica, dessa nova perspectiva. Mantendo, de um lado, a exigência de um olhar de totalidade, e apoiando-se nas aproximações histórico-antropológicas da ciência, a atual reflexão filosófica sobre o homem deve fazer dele uma imagem

como um ser de relações, ser social e histórico, que se constitui através de uma prática social real e concreta. Por sua vez, a Filosofia da Educação deve ver a educação como um processo inserido no processo mais abrangente da existência humana dos educandos. Explorando a fundo as categorias do materialismo histórico-dialético, prioriza as categorias de análise produzidas pelas ciências sociais, particularmente pela economia política e pela história, vendo a educação prioritariamente pelo ângulo do seu sentido eminentemente político.

A Filosofia da Educação de perfil praxista que se desenvolveu no Brasil, nas últimas décadas, inspira-se basicamente na dialética marxista. Os educadores brasileiros que têm desenvolvido suas teorias educacionais, sob essa inspiração, apoiam-se no pensamento de Marx, Althusser e Gramsci, bem como de outros teóricos ligados à tradição marxista, tais como Goldmann, Lukàcs, Adam Schaff, Henri Lefebvre e Agnes Heller.

Durmeval Trigueiro Mendes (1983, 1987) é uma referência inicial obrigatória, quando se discute a questão da Filosofia da Educação, no Brasil. Vê a Filosofia da Educação como um investimento na descolonização cultural. Dermeval Saviani (1980, 1983, 1984, 1990, 1991, 1995, 2009) teve papel relevante na configuração de uma concepção da própria Filosofia da Educação, quer pelo seu trabalho docente nos cursos de Pedagogia e de Pós-Graduação, quer pelos seus escritos: em ambos os lugares, dedicou-se a demarcar o campo epistemológico e temático da Filosofia da Educação, à luz de sua inspiração dialético-marxista, de perfil gramsciano.

Na constelação dos pensadores brasileiros que atribuem esse sentido prioritariamente político da educação, cabe citar ainda José Claudinei Lombardi (2005a, 2005b), Avelino da Rosa Oliveira (2002, 2004), José Luis Sanfelice (2017, 2021), Newton Duarte e Dermeval Saviani (2010) e Newton Duar-

te (2005, 2010, 2011a, 2011b, 2013), o qual faz uma leitura dialética da constituição do sujeito, questionando as concepções liberais da Psicologia construtivista. Paulo Nosella (2015) estabelece um diálogo direto com Gramsci, para enfrentar a problemática histórica da educação. José Carlos Araújo (2005) discute a potencialidade das categorias marxistas para se construir os sistemas educacionais.

O enfoque político da educação é destacado igualmente por autores que dialogam com outros referenciais paradigmáticos. Neiva Afonso Oliveira (2013, 2020a, 2020b) dialoga com Rousseau. Lilian do Valle (2000, 2001, 2002, 2009) coloca sua reflexão filosófico-educacional em sintonia com Castoriadis e Hannah Arendt, explicita a exigência de se pensar a educação sob o signo da criação humana, cabendo, assim, sua impossível tarefa de contribuir para a ressurgência do projeto de autonomia individual e coletiva com vista ao renascimento da vontade de liberdade e para a transformação da sociedade, por instituições verdadeiramente democráticas.

## **A EDUCAÇÃO COMO FORMAÇÃO CULTURAL**

Entrelaçando as perspectivas éticas, estéticas e políticas, um veio da Filosofia da Educação, no Brasil, vai tematizar a formação cultural dos educandos. Ainda se fazendo presente mais na reflexão teórica do que em aplicações práticas, essa vertente se instaura sob inspiração da Teoria Crítica da Escola de Frankfurt, aqueles pensadores que, fazendo um balanço do projeto iluminista da modernidade, resgatando criticamente as contribuições filosóficas de Marx, Freud e Nietzsche, lançam as matrizes do questionamento da hegemonia da racionalidade que dominou a era moderna, configurando o seu perfil. Assim, a Teoria Crítica está na raiz das vertentes filo-

sófico-educacionais que designei como arqueogenealógicas, representativas do pensamento pós-moderno ou pós-estruturalista. Entretanto, levam igualmente em consideração as injunções políticas explicitadas pelo marxismo, forças essas que são entrelaçadas às pulsões psíquicas evidenciadas pela psicanálise, cujo entrelaçamento tece a malha da vida cultural vivenciada pelas pessoas, num emaranhado individual e coletivo. Tal situação gera uma demanda diferenciada da educação, pois está interpelada não só pelas esferas do político, do ético e do epistêmico, mas também pela sensibilidade estética. Desenvolvem análises e reflexões educacionais, explicitando dimensões éticas, estéticas e políticas que tecem a experiência cultural e, dentro dela, a experiência educacional. Um intenso e extenso diálogo com Adorno, Horkheimer, Marcuse, Benjamin e Habermas inspira essas reflexões.

E, reportando-se sistematicamente a essas categorias culturais da Teoria Crítica, muitos educadores brasileiros vêm propondo novos direcionamentos para o pensar a educação, bem como para praticá-la, no seio da complexa sociedade contemporânea, dominada pela configuração capitalista. Faz-se presente, em seus discursos, *a crítica à instrumentalização da razão, às formas totalitários do poder político e social e à mercantilização da cultura. Reconhecendo a incompletude do conhecimento puramente lógico do iluminismo, entendem que o esclarecimento necessário não prescinde das experiências estéticas*, defendendo uma explícita valorização da fruição artística e da sensibilidade estética. São representantes dessa vertente: Bruno Pucci (2001, 2008, 2017), Antônio Alvaro Zuin (2011, 2013, 2014, 2021a, 2021b), Luiz Roberto Gomes (2017) e Newton Ramos-de-Oliveira (1996, 1997, 2003, 2007). Na mesma linha, outros estudiosos de Filosofia da Educação têm tomado o pensamento frankfurtiano como referência de sua interlocução, discutin-

do as questões educacionais sob sua perspectiva, às vezes sob inspiração habermasiana, como Pedro Goergen (1979, 1996, 2001, 2005, 2006, 2011, 2012, 2015, 2017, 2019b, 2019b). Esse destacado pensador tem uma intensa e extensa produção, no âmbito da Filosofia da Educação, defendendo, em todo o conjunto de sua obra, uma íntima conexão entre educação e filosofia. A esta, atribui o papel de fazer a história cultural e civil do homem e refletir crítica e propositivamente sobre os sentidos e perspectivas do humano, no contexto da sociedade contemporânea, e propor uma revolução cultural, um projeto de progresso, a ideia de uma nova racionalidade emancipada, livre da heterodireção dos interesses da produção e do consumo, da cultura de massa, da anulação da subjetividade, da irascibilidade destrutiva e suicida.

A reflexão filosófico-educacional de Nadja Hermann (Hermann, 2001, 2002, 2005, 2010, 2014, 2021) propõe uma nova sensibilidade que articule ética, estética e educação: esta, a via áurea para a formação humana integral. Raph Ings Bannell (2015a, 2015b, 2017) equaciona as exigências éticas e políticas da formação, enquanto Luiz Carlos Bombassaro (2005) revê o lugar do conhecimento na cultura e seu papel na educação. Ângelo Cenci (1996, 2015, 2017, 2019) explicita o embate para a construção do sujeito, na cultura contemporânea. Cláudio Almir Dalbosco (2004, 2008) investe no esclarecimento das relações entre filosofia e educação, denunciando a positivação do espírito ocorrida na cultura ocidental. Evaldo Kuiava (2005, 2009a, 2009b), Eldon Henrique Mühl (2008, 2027, 2019, 2020) reportam sua reflexão ao contexto da crise da modernidade, com seus impactos sobre a educação. Jayme Paviani (2004, 2005) debate os desafios da educação frente ao descompasso entre filosofia e a educação, no contexto cultural contemporâneo. Amarildo Luiz Trevisan (2004, 2006, 2018, 2020), dia-



logando com Habermas, defende uma quebra das hierarquias epistemológicas e uma reforma na concepção da própria racionalidade. Preconiza abrir a racionalidade pedagógica a uma dimensão estética em toda sua amplitude, superando a estetização meramente superficial.

## **A EDUCAÇÃO COMO FORMAÇÃO TÉCNICO-CIENTÍFICA**

Uma outra vertente da filosofia da educação que também se faz marcante, no nosso contexto, é aquela que privilegia a dimensão epistêmica, abordando tematicamente a relação da educação com o conhecimento. Após ter criticado radicalmente, sob a inspiração positivista, as pretensões metafísicas quanto à capacidade da razão humana em apreender as essências dos entes que constituem a realidade e de deduzir delas os valores que poderiam nortear a prática humana, considera que só mesmo o conhecimento científico pode dar sustentação consistente para se pensar a educação, a ciência como fundamentação da teoria educacional e a técnica como suporte eficaz da prática educativa concreta.

Responsável pela emergência e desenvolvimento da ciência como modalidade fenomenista do conhecimento, o racionalismo naturalista moderno transfigura a cosmovisão da cultura ocidental, instaurando um processo avassalador de desencantamento e de dessacralização do mundo natural e também do mundo cultural. E a educação, como parte integrante da cultura, não escapou dessa impregnação. Por isso, a repercussão dessas transformações na cultura brasileira, ainda que tardia, não poderia deixar de acontecer, atingindo todos os seus setores e aspectos e, particularmente, a educação. Ora, no que concerne às diversas modalidades de abordagem e explicação da educação, no início deste século, em virtude da expansão da

mentalidade científica e de suas fundamentações epistemológicas pelo positivismo, também a educação passa a ser pensada à luz das novas categorias explicativas fornecidas pelas diversas ciências, particularmente da biologia, da psicologia e da sociologia. E, igualmente, passa-se a entender que sua eficácia como formadora das novas gerações encontra-se na sua adequação a diretrizes técnicas de funcionalidade natural.

Advém desse movimento a relevância que a teoria científica adquire para o conhecimento do processo educacional e para a sustentação técnica das práticas pedagógicas. E daí decorre também a tendência a se atribuir à Filosofia da Educação, como suas tarefas fundamentais, a justificação epistemológica do empreendimento educativo e a defesa da utilização dos recursos técnico-científicos para a boa condução dos processos pedagógicos.

Assim, não é sem razão que as primeiras expressões culturais da Filosofia da Educação, após o longo predomínio das pressuposições essencialistas da educação, no Brasil-Colônia e Império, vão surgir representando essa cosmovisão de fundo cientificista, explicitando e dando continuidade às intervenções iluministas já iniciadas, mais timidamente, no século passado (Severino, 1986).

A melhor expressão e tradução dessa nova perspectiva está contida na proposta dos assim chamados Pioneiros da Educação, ao avançarem, como alternativa à tradicional educação jesuítica, com o modelo da Escola Nova, cujas propostas têm seu alicerce no conhecimento científico e numa visão ideológica liberal. Pretendendo ter voz a partir do universo científico, esses teóricos esclarecem que a educação de que a sociedade brasileira precisa é aquela forjada sob as luzes e com as ferramentas do conhecimento científico. Por sinal, considerada também a única apropriada para a construção

de uma sociedade laica e justa, gerenciada por um aparelho estatal que se institui em função de um projeto político iluministicamente concebido e juridicamente implementado. Só desse modo, livre dos erros, da ignorância e da ingerência do autoritarismo e do conservadorismo clerical, poderá a sociedade brasileira adentrar os estágios de sua necessária modernização. Daí a importância crucial da educação para a construção da cidadania e da democracia.

Em termos de Filosofia da Educação, Anísio Teixeira (1975) é o nome mais representativo desse grupo e dessa perspectiva. Incorporando diretamente as ideias de John Dewey, vê a educação como processo intrinsecamente ligado à vida, não devendo ser vista e praticada como preparação para a vida – ela já é vida. E como o objetivo da vida é sempre mais vida, o objetivo da educação só pode ser a intensificação da vida. Disso decorre a necessidade dos mais rigorosos conhecimentos científicos dos fenômenos relacionados à vida orgânica e social, para que a intervenção pedagógica não ocorra indo contra os interesses vitais do educando, o qual só pode desenvolver-se, humanizar-se, se suas tendências naturais forem respeitadas e estimuladas. Sob esse olhar pragmatista e progressista, Anísio Teixeira preocupa-se com o desenvolvimento e investe na proposta de reconstrução nacional pela educação, a reconstrução individual visando à reconstrução social, tendo como meta a sociedade aberta, democrática, via educação pública. Mas, para bem funcionar, as instituições educacionais precisam gozar de autonomia.

Essa visão positivista, já presente no pensamento de Anísio Teixeira, fica implícita nas teorizações científicas vinculadas à Psicologia, que, então, se constituem como referência básica do conhecimento dos sujeitos envolvidos pela educação. Com efeito, a Psicologia, no quadro das ciências humanas, foi a

área que mais contribuiu para configurar a visão científica dos fenômenos educacionais, sendo sobretudo através dela que a educação ganhava foros de cientificidade. Daí o fato de ser ela a ciência da educação mais prestigiada, nos ambientes institucionais de preparação de profissionais da educação.

Todavia, integram ainda o círculo cientificista outros pensadores que atribuem à Filosofia da Educação a tarefa de apenas cuidar da validação da metodologia de investigação e de expressão do conhecimento científico, portanto, de uma tarefa eminentemente lógico-linguística, uma vez que, do ponto de vista epistemológico, dão por admitido que o único conhecimento objetivo é o exercido pela própria ciência. Destacam-se, nessa perspectiva, autores como Tarso Mazzotti (1998), José Mário Azanha (1976, 1977a, 1977b), Carlos Eduardo Guimarães (1976), Péricles Trevisan (1976) e Eduardo Campos Chaves (1979, 1981). A reflexão epistemológica sobre a pesquisa educacional é desenvolvida ainda por Antônio Chizzotti (2004, 2014, 2015), no âmbito da discussão sobre a construção do conhecimento, nas ciências humanas. Ivani Fazenda (2012, 2016, 2017) trata da pesquisa educacional à luz da categoria da interdisciplinaridade. Miriam Warde (1990, 1990b, 1991) analisa a prática da pesquisa educacional, criticando seus enviesamentos em decorrência da positivação do conhecimento na área.

## **A EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA INTERCULTURAL**

Também se mostra sob essa inspiração de abordar a educação sob a insígnia de uma formação integral dos educandos, de modo a buscar, mediante sua prática, uma apropriação abrangente dos valores culturais. Inspira-se na linha de pensamento que vem emergindo no contexto da periferia colonizada do planeta, particularmente naquele da América Latina,

em torno do Grupo Modernidade/Colonialidade, o qual está investindo no resgate das experiências nativas das sociedades originárias do continente. Além de Dussel, integram esse universo de pensadores alguns autores, como Mignolo, Anibal Quijano, Leopoldo Zea, Grosfoguel, Castro-Gomez, Catherine Walsh, entre outros.

Foi o que ocorreu igualmente com o pensamento filosófico-educacional, entre nós, que se configurou historicamente assumindo os cânones epistemológicos e linguísticos da tradição filosófica eurocêntrica, desde suas alegadas origens clássicas na Grécia até as formulações teóricas contemporâneas. Sem dúvida, a prática atual da Filosofia da Educação, teorizada pelos pensadores e pressuposta pelos educadores latino-americanos, ainda tem se desenvolvido intimamente vinculada a essa tradição filosófica ocidental, que é tomada não como uma tradição particular da logosfera europeia, mas como o modo universal de conhecer, de pensar e de sentir, apresentado como sustentação da própria legitimidade, unicidade e hegemonia da cultura euro-ocidental.

No entanto, nesta virada de século e de milênio, começou a emergir, em nosso contexto, uma tomada de consciência dessa condição, alienada e alienante, de colonialidade de nossos modos de ser e de saber, tendo se desencadeado uma crítica e propostas para sua superação. Reconhece-se, em consequência, a multiplicidade de culturas no tempo/espaço latino-americano, marcada pela presença de alteridades, impondo-se o respeito a todas perante uma prática intercultural no relacionamento entre essas diversas identidades. E se passa a cobrar espaço cultural explícito para a razão nativa, pelo resgate das expressões até então silenciadas, questionando-se a hegemonia dos paradigmas filosóficos euro-norte-americanos. Começa a ganhar vulto a proposta de uma virada ontoaxioepistemológica, na

configuração teórica e prática da filosofia, em geral, e da Filosofia da Educação, em particular, de maneira a se alcançar uma compreensão mais autêntica da cultura e da educação latino-americanas. Considera-se que, sem esse reequacionamento, se torna inviável a implementação, na práxis histórica do continente, de uma educação efetivamente emancipadora.

Defendendo a exigência de resgate da subjetividade local, essa vertente parte da premissa de que o colonialismo, embora superadas suas expressões jurídico-administrativas, continua presente no tecido cultural das ex-colônias, sob a forma da colonialidade, configurada sobretudo por um epistemicídio que perseguiu, sufocou, desqualificou, quando não destruiu, as expressões filosóficas das comunidades nativas. Daí propõe a prática de uma denúncia sistemática do eurocentrismo ainda vigente na cultura local e preconiza uma reformulação radical das relações com as culturas metropolitanas, assumindo uma postura de interculturalidade. A proposta filosófica é de que se passe a praticar não apenas outra epistemologia, mas uma epistemologia outra, ou seja, profundamente diferente da epistemologia eurocêntrica. E, com essa epistemologia outra, atacar a colonialidade do ser, do saber e do poder.

Por conseguinte, exige da educação um compromisso com uma proposta de emancipação de todas as pessoas que se encontrem em situação de opressão, de alienação e de exclusão, na fruição dos direitos humanos. É uma exigência para a Filosofia da Educação de se pensar como potência decolonizante e compromissada com um diálogo intercultural em toda abordagem educativa, exigência de se praticar, então, como modalidade de efetivo etnoconhecimento, implicando levar em conta suas raízes culturais e reconhecer e respeitar sua dignidade. Mas essa não é uma postura isolacionista que tenderia a se fazer monocultural. A realidade humana histórica se dá num

contexto objetivo multicultural, em sua manifestação real, de sorte que as culturas são postas frente a frente e precisam interagir. É essa interação que se deve dar, de forma intercultural, acontecer mediante um diálogo horizontal, com o qual as partes dialogantes se enriquecem mutuamente.

No contexto brasileiro, essa nova abertura vem impactando todas as esferas culturais, não apenas na filosofia *stricto sensu* e na educação, mas também no campo jurídico (Bragato, 2014, 2015, 2017) e no campo político (Ballestrin, 2013, 2014, 2015). Na área da educação, Paulo Freire é considerado um dos pioneiros dessa orientação do pensar, por ter pautado, mesmo de forma indireta, essa perspectiva, uma vez que a humanização pela via da educação, por ele proposta, pressupõe a emancipação das pessoas oprimidas, pela libertação de suas consciências.

Entretanto, foi Antônio Sidekum (1981a, 1981b) que, reportando-se a Paulo Freire e a Lévinas, abriu essa perspectiva de abordagem, ao enfocar o lugar da filosofia no contexto latino-americano. Giselle Moura Schnorr (2019a, 2019b, 2031, 2023), alicerçando suas reflexões também em Paulo Freire e Raul Fornet-Betancourt, aborda a educação sob a insígnia da interculturalidade e o ensino de filosofia como mediação poderosa para a libertação. Vera Candau (2010), refletindo a partir da didática e tendo em vista a realidade multicultural em que a educação ocorre historicamente, propugna pela postura intercultural nas relações pedagógicas, única via para evitar que as diferenças se transformem em desigualdades.

Antônio Joaquim Severino (2019a, 2019b, 2021), por sua vez, reflete sobre a perspectiva de uma prática da filosofia como etnoconhecimento, uma epistemologia enraizada na problemática contextual histórica latino-americana. Alonso Carvalho (2024), inspirado no diálogo com Max Weber, questiona o

projeto iluminista da modernidade e pensa a prática pedagógica como devendo se dar numa articulação entre ética, amizade e paixão, propondo uma abordagem sob uma nova estética da sensibilidade; José Eustáquio Romão (2005, 2008, 2019) insiste na necessidade de se inserir a reflexão epistemológica e educacional no contexto da geopolítica global do conhecimento, desvendando os grilhões da opressão que se ocultam na condição de colonialidade. Para Ofélia Marcondes (2019, 2022a, 2022b, 2023), a filosofia latino-americana, em chave decolonial, faz a crítica ao pensamento hegemônico e compreende que os processos de libertação são perpassados pela tomada de consciência da temporalidade humana e das circunstâncias nas quais os seres humanos se encontram, sendo que libertação e emancipação são em relação às diferentes formas de tutela que oprimem e manipulam, em favor de centros de poder.

Esses centros de poder submetem as singularidades a processos ideológicos de dominação dos modos de pensar, de ser e de sentir. A autora explicita as condições de colonialidade que subjazem à teoria e à prática pedagógicas, cobrando a necessidade da crítica ao eurocentrismo cultural, particularmente nos âmbitos da filosofia e da educação. Daniel Pansarelli (2007, 2009, 2016), seguindo as trilhas de Enrique Dussel, pleiteia uma práxis educacional mais atenta às especificidades da cultura latino-americana e defende uma abordagem decolonizante e intercultural para a educação, na sociedade latino-americana. Jórissa Aguiar (2018b) discute as possíveis convergências entre o marxismo e a teoria da colonialidade. Elvis Rezende Messias (2023a, 2023b, 2024) desvela os laços eurocêntricos, na constituição da Filosofia da Educação, em nosso contexto. Alípio Dias Casali (2014, 2018a) examina a inclusão dos direitos humanos na educação, à luz de uma perspectiva dusseliana.



## A PREOCUPAÇÃO PEDAGÓGICA DA FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO

Destacam-se, entre as preocupações dos cultores da Filosofia da Educação, entre nós, a reflexão e os debates sobre o ensino da filosofia, nas diferentes etapas do desenvolvimento do educando. Tem ocorrido uma intensa e extensa discussão sobre o papel da filosofia, tanto na formação universitária quanto no ensino médio e mesmo no ensino fundamental. Tal debate que tem sempre em mira a defesa da presença de componentes filosóficos, nesses estágios formativos, mas sempre sob a justificativa de que a filosofia é elemento fundamental de toda *paideia* (Gallo, 2002; Guido, 2010, 2014, 2015; Velasco, 2016; Silveira, 2007; Valle, 2000).

A linha de força que tem perpassado esse esforço de reflexão sobre o sentido da filosofia, quando se pauta sua razão de ser como mediadora da formação, é a reafirmação bastante incisiva da filosofia como *paideia*, ou seja, o reconhecimento convicto de seu caráter formativo. Tem-se reiterado, intensiva e extensivamente, a possibilidade de se concebê-la e de se praticá-la como mediadora da formação humana – formação como processo de construção do humano, sem nenhuma ambiguidade, sem qualquer identificação desse processo com a imposição de qualquer tipo de forma, de enquadramento, adestramento ou domesticação.

Reconhecendo e afirmando a profunda contingência e a finitude da condição humana, os trabalhos desse grupo reiteram o insubstituível papel da atividade da esfera subjetiva, da construção dos sentidos, conceituais e valorativos, os quais possam redesenhar o caminho e o destino dos homens na terra. Certamente, a filosofia não tem o poder de transformar diretamente a condição humana, porém, ela tem a capacidade de contribuir para essa transformação, denunciando seus entraves e anunciando veredas novas, em cada momento histórico. Daí

seu destacado papel no âmbito da educação, uma vez que esta é prática mediadora fundamental de todas as demais práticas humanas, quais sejam, a prática técnico-produtiva, a prática político-social e a prática simbólica, estas, sim, condutoras diretas do existir histórico dos homens.

Assim, não há ambiguidade nenhuma no entendimento do que vem a ser formação. É a própria construção do humano, passagem da condição de pura naturalidade para a condição de culturalidade, de construção de autonomia, vinculada à dignidade que deve ser atribuída à pessoa humana, a ser buscada e implementada em todas as nossas práticas, e, consequentemente, na prática educativa. Não se trata de formação escolar, processo institucionalizado, mas da constituição integral do homem como ente especificamente humano. É o sentido da *paideia*, processo que alimenta todo o vir-a-ser dos integrantes da espécie.

Essa formação deve ser concebida como a própria humanização do homem, a ser pensado como um ente que não nasce pronto, o qual tem necessidade de cuidar de si mesmo, como que buscando um estágio de maior humanidade, uma condição de maior perfeição em seu modo de ser humano. Portanto, a formação é processo do devir humano como devir humanizador, mediante o qual o indivíduo natural deverá um ser cultural, uma pessoa. Por isso, a educação não é apenas um processo institucional e instrucional, seu lado visível, mas fundamentalmente um investimento formativo do humano, seja na particularidade da relação pedagógica pessoal, seja no âmbito da relação social coletiva (Severino, 2006).

São muitos os educadores que desenvolveram análises e reflexões sobre o ensino da filosofia, nos diferentes estágios da educação institucionalizada, do ensino fundamental ao ensino superior. Repercutindo forte influência de Mathiew Li-

ppman, por sua vez inspirado por John Dewey, Marcos Lorieri (2002,2010) e Walter Kohan (2002, 2006) se dedicaram intensamente a defender a necessidade de uma iniciação filosófica já na infância, o que os leva a refletir sobre a própria condição dessa infância. Também Darcísio Natal Muraro (2008, 2010, 2012a, 2012b, 2013, 2015, 2021) e Leoni Henning (2023) investem na mesma direção, refletindo sobre os temas de ensino de filosofia, experiência, diálogo, pensamento, democracia, escrita biográfica filosófica.

Já com relação à presença curricular da filosofia, no ensino médio, há uma expressiva literatura, certamente nascida da resistência do sistema em manter esse componente nos currículos oficiais. A militância dos professores de filosofia no nível médio incentivou a produção de uma significativa literatura que busca legitimar a presença dessa disciplina, nos currículos escolares, literatura que abriga, então, argumentações alicerçadas no seu papel formativo dos adolescentes. Destacam-se, como autores de obras específicas sobre o tema, Sílvio Gallo (2002), René Trentim da Silveira (2000, 2007), Dalton Alves (2002), Antônio Joaquim Severino (1997, 2017), Lídia Maria Rodrigo (2007, 2009) e Rodrigo Gelamo (2009, 2010a, 2010b) A preocupação com ensino da filosofia, no nível superior, se faz presente em ensaios produzidos por Adriana Mattar Maamari (2006, 2010, 2019a, 2019b, 2021), por Antônio Severino (2006, 2017). Esses pensadores defendem que a formação filosófica é exigência intrínseca da formação universitária, pois esta precisa ir além do domínio de conteúdos informativos, da mera habilitação técnica. O que se tem como finalidade essencial é uma formação integral dos futuros profissionais, mediante o desenvolvimento de sua sensibilidade intelectual à condição da existência histórica dos homens. Aí se encontra a razão de ser da presença na filosofia nas mediações curriculares do ensino superior.

Merecem destaque, nesse conjunto, os ensaios que focalizam especificamente o lugar e o papel da Filosofia da Educação na formação do profissional da educação. Esse recorte é recorrente nas preocupações de muitos autores, entre os quais se destacam José Pedro Bouffleur (2004), Ildeu Coêlho (2009a, 2009b, 2012), Marcos Lorieri (2017), Adriana Mattar Maamari (2021), Sílvio Gallo (1995, 1997, 2016), Antônio Severino (2001, 2004, 2017), Maria Ely Genro (1992, 1994), Luiz Roberto Gomes (2017), Sílvio Guarde (1998), Marilene Vieira (2010), Cleoni Fernandes (1999, 2001, 2011), Eldon Henrique Mühl (2009), Jayme Paviani (2009) e Paulo Rudi Schneider (2002a, 2002b, 2006, 2009). Em seus trabalhos, está em pauta a defesa da presença da filosofia, no ensino superior, como elemento imprescindível na formação profissional que se espera da Universidade, garantindo-lhes não só consistência científica e técnica, mas também sensibilidade aos valores humanísticos.

## **O MOMENTO METARREFLEXIVO DA FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO**

Ainda no âmbito do núcleo epistêmico, mas agora de uma perspectiva metafilosófica, se faz presente outro universo da reflexão filosófico-educacional, decorrente da preocupação de se posicionar quanto a sua própria identidade, fase muito própria da fase de autoconstituição pela qual passa a área (Gallo, Severino, xxx). Embora pouco desenvolvido, esse núcleo, em que pese sua necessidade e relevância teóricas para a legitimação da Filosofia da Educação como área específica de conhecimento, não ocupa espaço significativo na literatura filosófico-educacional. Parece existir um consenso de que a Filosofia da Educação se autojustificaria *de per se*, se autolegitimando apenas pela própria prática. O que é, certamente, um equívoco. Todavia, como qualquer outro campo de conhecimento, a Fi-

losopia da Educação precisa ainda tematizar o próprio processo do conhecimento, quando implicado na compreensão teórica e na prática histórica da educação como atividade psicossocial.

Assim, além de investir na configuração de seu estatuto como campo consolidado de conhecimento, ela precisa também levantar as condições epistemológicas que alicerçam a produção do conhecimento, no âmbito educacional. Esta é sua tarefa epistemológica. Nesse seu momento propriamente epistemológico, a Filosofia da Educação investe, pois, no esclarecimento das relações entre a produção do conhecimento e o processo da educação. Por isso, cabe-lhe enfrentar um espectro bem amplo de questões, nesse plano da produção do saber, desde aquelas relacionadas com a natureza da própria subjetividade até aquelas que se encontram implicadas no mais modesto ato de ensino ou de aprendizagem, passando pela questão da possibilidade e da efetividade de um conhecimento científico da educação. Com efeito, estão em pauta os esforços que têm sido desenvolvidos com vistas à criação de um sistema de saber, no campo da educação, de tal modo que se possa dispor de um corpo de conhecimentos fundados numa *episteme*, num saber rigoroso e consistente. Trata-se da questão da cientificidade para o campo educacional.

Paradoxalmente, estudos e reflexões epistemológicas sobre o estatuto da Filosofia da Educação pouco aparecem na literatura especializada da área. Registram-se os textos de Severino (1990, 1993, 2000, 2017), Gallo (2007, 2015), Ghiraldelli Júnior (2000), Gadotti (1978, 1979, 1991), Saviani (1980, 1983, 1984, 1990), Mendes (1983b, 1987), Lorieri; Almeida; Queiroz (2007), Dalbosco; Pagni (2013), Marinho (2014), Quilici Neto (2017), Paviani (1990, 2008), Rocha (2004), Pagni (2011b). Nesses textos, os autores, mesmo quando não estão tratando diretamente da questão do estatuto da Filosofia da Educação,

expõem suas concepções sobre as especificidades do conhecimento filosófico sobre a educação, aduzindo, assim, subsídios sobre sua natureza e perfil.

Quanto ao debate sobre as condições e a natureza da pesquisa em Filosofia da Educação, são destacados os trabalhos de Sílvia Sánchez Gamboa (2005, 2012), os quais englobam uma vasta produção epistemológica sobre a prática investigativa, no campo educacional brasileiro. José Mario Azanha (1977, 1997) também se ocupou do assunto, defendendo a exigência do protocolo científico, na produção do conhecimento na área. Claudio Almir Dalbosco (2014) abordou a questão da pesquisa educacional, na perspectiva hermenêutica. Leoni Henning (2023, 2024) reflete igualmente sobre essa temática, reportando-se ao paradigma freiriano. Amarildo Trevisan (Trevisan; Devecchi, 2004), à luz da hermenêutica habermasiana, desvela criticamente as compreensões da pesquisa educacional em nosso contexto e propõe sendas de superação de suas limitações.

## REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Jórissa D. N. A colonização do conhecimento e a crítica ao eurocentrismo nas ciências sociais a partir da produção teórica brasileira. *Religación – Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, v. 3, p. 133-147, 2018a.
- AGUIAR, Jórissa D. N. Por um marxismo decolonial: contribuições para a reflexão sociológica contemporânea. *Revista Observatório Latinoamericano y Caribeño*, v. 2, n. 1, p. 68-87, 2018b.
- AGUIAR, Thomas P. de; WEBER, Vivian. Filosofia da educação no Brasil: a trajetória de uma disciplina e sua constituição como campo de pesquisa. In: ENCONTRO DA ANPED CENTRO-OESTE, XIII., 2016, Brasília-DF. *Anais*

- [...], Brasília-DF: Universidade de Brasília, 2016, p. 1-14.
- ALBUQUERQUE, M. Betânia B.; DIAS, Alder S. Quinze anos da Filosofia da Educação na ANPED: balanços e desafios. *Revista Diálogo Educacional*. Curitiba: PUC/PR, v. 12, n. 35, p. 233- 252, jan./abr. 2012.
- ALMEIDA, Cleide R. S. de. Pós-moderno: um mundo de imagens e sem memória. *Eccos – Revista Científica*. São Paulo, v.1, n. 1, p. 25-34, 1988.
- ALMEIDA, Cleide R. S. de. A Condição Humana: uma jornada poética e prosaica. *Notandum*, São Paulo, v. 1, p. 05-10, 2008.
- ALMEIDA, Cleide R. S. . Literatura, Cinema e Complexidade. *Notandum*, São Paulo, v. 23, p. 51-56, 2010.
- ALMEIDA, Cleide R. S. de. A filosofia como uma das fontes do pensamento complexo de Edgar Morin: a importância da dialógica cultural. *Eccos – Revista Científica (on-line)*, v. 38, p. 189-200, 2015.
- ALVES, Dalton J. *A filosofia no ensino médio: ambiguidades e contradições na LDB*. Campinas: Autores Associados, 2002.
- ALVES, Rubem. *Conversas com quem gosta de ensinar*. 3. ed. São Paulo, Cortez e Autores Associados, 1982 (Col. Polêmicas de nosso Tempo, nº 1).
- ALVES, Rubem. *A gestação do futuro*. Campinas: Papirus, 1986.
- ALVES, Rubem. *Da esperança*. Campinas: Papirus, 1987.
- ALVES, Rubem. *Entre a ciência e a sapiência: o dilema da educação*. 14. ed. São Paulo: Loyola, 2005.
- ALVES, Rubem. *A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir*. 9. ed. Campinas: Papirus, 2007.
- AMARAL FILHO, Fausto dos S. As raízes filosóficas das questões que envolvem a revisão ética nas pesquisas científicas no Brasil. *Conjectura: Filosofia e Educação (UCS)* , v. 23, p. 287-306, 2018a.
- AMARAL FILHO, Fausto dos S. Ética e Estética são Um? O que isto pode ter a ver com a Educação escolar? *Educação e Realidade*, v. 43, p. 387-399, 2018b.

- AMARAL FILHO, Fausto dos S. O que podemos esperar da escola?: uma reflexão para além da modernidade. *Educere et Educare* (versão eletrônica), v. 13, p. 1-12, 2018c.
- AMARAL FILHO, Fausto dos S. *Prospecções Educacionais*. Caxias do Sul: EDUCS, 2021.
- ANDREOLA, Balduino A. Radicalidade ética de pedagogia do oprimido. *La Salle*, Canoas, v. 13, p. 75-87, 2008.
- ANDREOLA, Balduino. A. Educação e Direitos Humanos na perspectiva ética da Educação Popular. *Diálogo*, Canoas, v. 17, p. 107-132, 2010.
- ANDREOLA, Balduino. A.; LOPES, R. S. Dimensões Psicológicas e Epistemológicas da Obra de Freire. Canoas, *Diálogo*, v. 1, p. 27-38, 2013.
- ARAÚJO, J. Carlos S. O embate marxiano com a construção dos sistemas educacionais. In: LOMBARDI, J. Claudinei; SAVIANI, Dermeval (org.). *Marxismo e educação: debates contemporâneos*. Campinas: Autores Associados/ HISTEDBR, 2005. p. 39-68.
- AZANHA, J. Mário P. A questão dos pressupostos no discurso pedagógico. In: NAGLE, Jorge (org.). *Educação e linguagem*. São Paulo: Edart, 1976. p. 83-98.
- AZANHA, J. Mário P. *Experimentação educacional: uma contribuição*. São Paulo, Edart, 1977.
- AZANHA, J. Mário P. *Uma ideia de pesquisa educacional*. São Paulo: Edusp, 1997.
- BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. *Rev. Bras. Ciênc. Polit.*, Brasília, n. 11, p. 89-117, maio/ago. 2013.
- BANNELL, Ralph I. Razão e Educação Política: Crítica de um Fragmento da Ideologia Liberal. *Educação em Foco*, Juiz de Fora, v. 20, p. 195-229, 2015a
- BANNELL, Ralph I. Razão prática, ética e educação. *Educação e Cultura Contemporânea*, v. 12, p. 84-102, 2015b.
- BANNEL, Ralph I. Formação, reconhecimento e traição: educação para além do capital. In: BANNELL, Ralph; GOMES,



- Luiz R.; GALLO, Sílvio D.; PAGNI, Pedro A. (org.). *Filosofia da Educação: entre a formação de educadores e a qualificação profissional*. São Paulo: Cortez, 2017. p. 63-80.
- BICUDO, Maria A. Educação: a filosofia e a filosofia da educação auxiliando a compreender o seu significado, *Cadernos PUC*, São Paulo, n. 34, p. 63-80, 1989.
- BOMBASSARO, Luiz C. A educação e o sentido do humano. In: KUIAVA, Evaldo A.; PAVIANI, Jayme (org.). *Educação, ética e epistemologia*. Caxias do Sul: UCS, 2005. p. 127-140.
- BOUFLEUR, J. Pedro. Ciências da educação/ciência pedagógica: a questão do núcleo teórico-prático da educação. In: DALBOSCO, Cláudio A; TROMBETTA, Gerson L.; LONGHI, Solange M. *Sobre filosofia e educação: subjetividade-íntersubjetividade na fundamentação da práxis pedagógica*. Passo Fundo: UPD/DAAD, 2004. p. 311-322.
- BRAGATO, Fernanda F. Para além do discurso eurocêntrico dos direitos humanos: contribuições da descolonialidade. *Novos Estudos Jurídicos*. 2014. Disponível em: <https://livros-e-revistas.vlex.com.br/vid/ala-discurso-humanos-descolonialidade-522804870>. Acesso em: 07 nov. 2017.
- BRAGATO, Fernanda F. *A colonialidade do direito*. 2016. Disponível em: <http://emporiododireito.com.br/leitura/a-colonialidade-no-direito>. Acesso em: 07 nov. 2017.
- BRAGATO, Fernanda F. *et al. Pós-colonialismo, pensamento descolonial e direitos humanos*. 2. ed. rev. e aum. Santo Angelo: FuRI, 2015.
- CANDAU, Vera M.; RUSSO, Kelly. Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 10, n. 299, p. 151-169, jan./abr. 2010.
- CAPALBO, Creusa. As raízes históricas da Filosofia da Educação no Brasil. In: CRIPPA, Adolpho (ed.). *As idéias filosóficas no Brasil*. São Paulo: Convívio, 1978. p. 39-83.
- CARBONARA, Vanderlei. Educação e ciência: sobre a formação científica. In: KUIAVA, Evaldo A.; PAVIANI, Jayme

- (org.). *Educação, ética e epistemologia*. Caxias do Sul: UCS, 2005. p. 163-176.
- CARVALHO, Alexandre F. de *et al.* Dissidências e diferenças de sexualidade e gênero: o que as crianças narram de si mesmas? *REBEH - Revista Brasileira de Estudos da Homocultura*, v. 07, p. 1-24, 2024.
- CARVALHO, Alexandre F. de; GONÇALVES, Danilo da S. Experimentar literatura na educação: uma estratégia nômade de microrrevolução do desejo? *Educação Temática Digital*. ETD, Campinas, SP, v. 25, p. 1-19. 2023.
- CARVALHO, Alonso B. Desafiando os paradigmas educacionais: a estética da sensibilidade e a psicologia escolar sob a perspectiva decolonial. *Revista Políticas Públicas & Cidades*, v. 2, p. 1-20, 2024.
- CASALI, Alípio M. D. Descolonização e Direitos Humanos na Educação. *Revista de Educação Pública*, v. 23, p. 259-279, 2014.
- CASALI, Alípio M. D. Ética y estética como expresiones de espiritualidad en Paulo Freire. *Rizoma freireano*, v. 21, p. 340, 2016.
- CASALI, Alípio M. D. Direitos humanos e diversidade cultural: implicações curriculares. *Revista de Educação Pública*, v. 27, p. 549-572, 2018a.
- CASALI, Alípio. Paulo Freire: uma prática pedagógica ética, sob o olhar de Enrique Dussel. *Revista Práxis*, v. 2, p. 48-55, 2018b.
- CENCI, Angelo (org.). *Ética, racionalidade e modernidade*. Passo Fundo: Ediupf, 1996.
- CENCI, Angelo V. Autonomia, reconhecimento e educação. *Práxis Educativa* (Impresso), v. 10, p. 253-274, 2015.
- CENCI, Angelo V. Renascer das próprias cinzas: a formação e a atual problemática do sujeito. *Espaço Pedagógico*, v. 24, p. 470-486, 2017.
- CENCI, Angelo V. A educação, a crise da esfera pública e o desafio da formação da vontade democrática sob a égide do neoliberalismo. *Espacios en Blanco*, v. 2, p. 305-319, 2019

- (Serie Indagaciones).
- CHAVES, Eduardo O. C. A Filosofia da Educação e a análise dos conceitos educacionais. In: REZNDE, Antônio M. de. (org.). *Iniciação teórica e prática às ciências da educação*. Petrópolis: Vozes, 1979. p. 111-140.
- CHIZZOTTI, A. O Cotidiano e as Pesquisas em Educação. In: FAZENDA, Ivani (org.). *Novos Enfoques da Pesquisa Educacional*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2004. v. 1, p. 85-98.
- CHIZZOTTI, A. *Pesquisa Qualitativa em ciências humanas e sociais*. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- CHIZZOTTI, A. A pesquisa educacional e o movimento 'pesquisas científicas baseadas em evidências'. *Práxis Educativa* (Impresso), v. 10, p. 1-14, 2015.
- COÊLHO, Ildeu M. Filosofia e educação. In: PEIXOTO, Adão J. *Filosofia, educação e cultura*. Campinas: Alínea, 2001. p. 19-70.
- COÊLHO, Ildeu M. Filosofia, educação, cultura e formação: uma introdução. In: COÊLHO, Ildeu M. (org.). *Educação, cultura e formação: o olhar da filosofia*. Goiânia: Ed. PUC Goiás, 2009a. p. 15-28.
- COÊLHO, Ildeu M. Cultura, educação e escola. In: COÊLHO, Ildeu M. (org.). *Educação, cultura e formação: o olhar da filosofia*. Goiânia: Ed. PUC Goiás, 2009b. p. 181-202.
- COÊLHO, Ildeu M. Escola e formação de professores. In: COÊLHO, Ildeu M. (org.). *Educação, cultura e formação: o olhar da filosofia*. Goiânia: Ed. PUC Goiás, 2009c. p. 203-218.
- COÊLHO, Ildeu M. (org.). *Escritos sobre o sentido da escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2012.
- COÊLHO, Ildeu M.; GUIMARÃES, Ged. Educação, escola e formação. *Inter-Ação*, Goiânia, v. 37, n. 3, p. 323-339, jul./dez. 2012.
- CRITELLI, Dulce M. *Educação e dominação cultural: tentativa de reflexão ontológica*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1980.
- CRITELLI, Dulce M. Da Solidariedade: uma abordagem filosófico-existencial. *Revista Kairós Gerontologia*, n. 3, ano 3, 2000.

- CRITELLI, Dulce M. A condição humana como valor e princípio para a educação. *Cadernos CENPEC*, v. 2, p. 43-48, 2006.
- CRITELLI, Dulce M. Consumo e obediência: a desarticulação da liberdade. *Psicologia USP*, v. 19, p. 477-485, 2008.
- CRITELLI, Dulce M. Pensamento e Política. *Cosmos e Contexto*, v. 29, p. 01, 2019.
- DALBOSCO, Cláudio A. Teoria interacionista da ação e educação. In: DALBOSCO, Cláudio A.; GASAGRANDA, Edison A.; MÜHL, Eldon H. (org.). *Filosofia e pedagogia: aspectos históricos e temáticos*. Campinas: Autores Associados, 2008. p. 205-232.
- DALBOSCO, Cláudio A. Pesquisa educacional e experiência humana na perspectiva hermenêutica. *Cadernos de Pesquisa*, v. 44, n. 154, p. 1028-1051, 2014.
- DALBOSCO, Cláudio A. Filosofia da Educação como forma de vida e orientação do mundo. In: GALLO, Sílvio D. *et al.* (org.). *O papel formativo da filosofia*. Jundiaí: Paco, 2016. p. 45-68.
- DALBOSCO, Cláudio A.; PAGNI, Pedro A. As produções do GT-17 da ANPED e o seu papel para o desenvolvimento da Filosofia da Educação no Brasil. *Site da ANPED/Grupos de Trabalhos/GT 17/Histórico*, 2013.
- DALBOSCO, Cláudio A.; TROMBETTA, Gerson L. ; LONGHI, Solange M. *Sobre filosofia e educação: subjetividade-íntersubjetividade na fundamentação da práxis pedagógica*. Passo Fundo: UPD/DAAD, 2004.
- DUARTE, Newton. A educação escolar e a teoria das esferas de objetivação do gênero humano. *Perspectiva: Filosofia e Educação*. Florianópolis, n. 19, p. 67-80, 1993.
- DUARTE, Newton. Por que é necessário uma análise crítica marxista do construtivismo? In: LOMBARDI, J. Claudinei; SAVIANI, Dermeval (org.). *Marxismo e educação: debates contemporâneos*. Campinas: Autores Associados/HISTEDBR, 2005. p. 203-222.
- DUARTE, Newton. Limites e contradições da cidadania na sociedade capitalista. *Pro-Posições* (Impresso), v. 21, p. 75-87, 2010.

- DUARTE, Newton. Luta de classes, educação e revolução. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, v. 3, p. 128-138, 2011a.
- DUARTE, Newton. As artes na educação integral: uma apreciação histórico-crítica. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, v. 6, p. 115-126, 2011b.
- DUARTE, Newton. A Pedagogia Histórico-Crítica e a Formação da Individualidade para si. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, v. 5, p. 59-72, 2013.
- DUARTE, Newton; SAVIANI, Dermeval. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. *Revista Brasileira de Educação* (Impresso), v. 15, p. 422-433, 2010.
- ELIAS, Marisa del C. O papel do professor nas novas relações contemporâneas. *Revista Brasileira de Linguística*, São Paulo, v. 12, n.1, p. 163-176, 2003.
- ELIAS, Marisa del C. Significados e contribuições das pedagogias de Paulo Freire e Célestin Freinet para a educação popular. *Direcional Educador* (Impresso), v. 57, p. 16-20, 2009.
- ELIAS, Marisa C.; MARTINS, M. A. V. A Pesquisa Qualitativa e o trabalho de formação do educador. *Linhas de rumo em formação*, v. 04, p. 163-173, 1993.
- FAZENDA, Ivani C. A. Interdisciplinaridade-Transdisciplinaridade: visões culturais e epistemológicas e as condições de produção. *GEPI Interdisciplinaridade* v. 1 p. 33-41, 2012.
- FAZENDA, Ivani C. A. Interdisciplinaridade. *GEPI Interdisciplinaridade*, v. 1, p. 1080-1083, 2016.
- FAZENDA, Ivani C. A.; JOSÉ, Mariana Aranha Moreira; SANTOS, Carlos Alberto Moreira dos. Formar pesquisadores interdisciplinares. *Revista Ciências Humanas – Educação e desenvolvimento humano*, v. 9, p. 62-69, 2017.
- FERNANDES, Cleoni M. B. *et al.* Inovação na Universidade: a pesquisa em parceria. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*, Botucatu, v. 03, p. 55-67, 1999.
- FERNANDES, Cleoni. M. B. Docência Universitária e os desafios da formação pedagógica. *Interface. Comunicação*,

- Saúde e Educação, Botucatu, v. 9, p. 177-182, ago. 2001.
- FERNANDES, Cleoni M. B. Formação de professores, ética, solidariedade e cidadania: em busca da *humanidade* do humano. In: SEVERINO, Francisca E. S. (org.). *Ética e formação de professores*: política, responsabilidade e autoridade em questão. São Paulo: Cortez, 2011. p. 58-77.
- FERNANDES, Cleoni M. B.; GRILLO, Marlene (org.). *Educação Superior*: Travessias e Atravessamentos. Canoas: Editora da ULBRA, 2001. v. único.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1971a.
- FREIRE, Paulo. *Papel da educação na humanização*. Paz e Terra. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1971b.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.
- FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.
- FREITAS, Alexandre S. de. Corpos alterados, corpos ingovernáveis: cartografias ético-estéticas para segurar o céu pelas diferenças. *Educação e Filosofia (on-line)*, v. 33, p. 617-642, 2019a.
- FREITAS, Alexandre S. de. Geontologia e as artes neoliberais de governo: educar os corpos para além do imaginário do carbono. *Pró-posições (on-line)* v. 30, p. 1-21, 2019b.
- FREITAS, Alexandre S. de; LEÃO, Adalgisa. Quando os cadáveres falam o silêncio da educação: derivas errantes para retrair os deslocamentos críticos de Michel Foucault. *Educação Unisinos (on-line)*, v. 27, p. 01-12, 2023.
- GADOTTI, Moacir. Filosofia, Ideologia e Educação. *Reflexão*, Campinas, v. 3, n.10, p. 239-244. jul. 1978.
- GADOTTI, Moacir. Ideias diretrizes para uma filosofia da educação. Campinas. *Revista Reflexão*, v. 13, jan./abr. 1979.

- GADOTTI, Moacir. *Pensamento pedagógico brasileiro*. São Paulo, Ática, 1987.
- GADOTTI, Moacir. Idéias diretrizes para uma filosofia crítica da educação. In: GADOTTI, Moacir. *Educação e Poder*: Introdução à pedagogia do conflito. São Paulo: Cortez, 1991. p. 37-49.
- GALLO, Sílvio D. Do futuro da filosofia na Universidade. *Impulso*. Piracicaba, v. 9, n. 19, p. 131-142, 1995.
- GALLO, Sílvio D. A filosofia e a formação do educador: os desafios da modernidade. In: BICUDO, M. Aparecida; SILVA JÚNIOR, Celestino. *Formação do educador*, v. 2. São Paulo: Editora da UNESP, 1997. p. 107-118.
- GALLO, Sílvio D. Educação, ideologia e a construção do sujeito. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 20., 1998, Caxambu. *Anais [...]*. Caxambu: Anped, 1998.
- GALLO, Sílvio D. Filosofia, educação e cidadania. In: PEIXOTO, Adão J. (org.). *Filosofia, educação e cidadania*. Campinas: Alinea, 2001. p. 133-153.
- GALLO, Sílvio D. Filosofia e educação: pistas para um diálogo transversal. In: KOHAN, Walter (org.). *Ensino de filosofia: perspectivas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p. 277-288.
- GALLO, Sílvio D. Filosofia da Educação no Brasil do século XX: da crítica ao conceito. *Eccos - Revista Científica*. São Paulo, v. 9, n. 2, p. 262-284. jul./dez. 2007.
- GALLO, Sílvio D. Pensamento e casuística: por uma filosofia da educação imanente. In: DIAZ GENIS, Andrea; GARAY, Gerardo (org.). *Filosofía de la educación: tradición y actualidad*. Curitiba: Appris, 2015. p. 67-72.
- GALLO, Sílvio D. et al. (org.). *O papel formativo da filosofia*. Jundiá: Paco, 2016.
- GELAMO, Rodrigo P. *O ensino da filosofia no limiar da contemporaneidade: o que faz o filósofo quando seu ofício é ser professor de filosofia?* [on-line]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. 95-1. Disponível em SciELO Books.

- GELAMO, Rodrigo P. Notas sobre o problema da explicação e da experiência no ensino da Filosofia. *Educação e Pesquisa* (Impresso), v. 36, p. 527-538, 2010a.
- GELAMO, Rodrigo P. O ensino da filosofia no Brasil: um breve olhar sobre algumas das principais tendências no debate entre os anos de 1934 a 2008. *Educação e Filosofia* (Impresso), v. 24, p. 331-350, 2010b.
- GENRO, M. Ely H. *A filosofia da educação na busca da autonomia intelectual do educador*. 1992. Dissertação (Mestrado) – PUC-RS, Curitiba, 1992.
- GENRO, M. Ely H. A filosofia da educação na formação do educador. *Ciências & Letras* (Impresso), Porto Alegre, v. 14, p. 121-124, 1994.
- GHIGGI, Gumercindo. *A pedagogia da autoridade a serviço da liberdade: diálogos com Paulo Freire e professores em formação*. 2. ed. Pelotas: Seiva, 2008. v. 1.
- GHIGGI, Gumercindo. Ética e autoridade em Programas de Formação de Professores: diálogos com Paulo Freire. In: SEVERINO, Francisca E. S. (org.). *Ética e formação de professores: política, responsabilidade e autoridade em questão*. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2011. v. 1, p. 27-42.
- GHIGGI, Gumercindo; BATTESTIN, Claudia. Repensando a educação a partir da relação com a ética e a filosofia. In: BATTESTIN, Cláudia; GABRIEL, Fábio A. (org.). *Filosofia e educação: um diálogo necessário*. Rio de Janeiro: Multifoco - Iluminária Academia, 2011. v. 1, p. 205-218.
- GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. A Filosofia na Formação do Educador, *Caderno da Linha de Pesquisa Educação e Filosofia da UNESP*, Marília, p. 19-22, 1995.
- GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. A filosofia contemporânea e a formação do professor: o ‘aufklärer moderno’ e o ‘liberal ironista’. *Perspectiva*, v. 25, p. 95-110, 1996.
- GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. O que é filosofia da educação: uma discussão metafilosófica. In: GHIRALDELLI JÚ-



- NIOR, Paulo (org.). *O que é filosofia da educação?* Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 7-88.
- GOERGEN, Pedro Laudinor. Teoria e prática: problema básico da educação. In: REZENDE, Antônio M. de (org.). *Iniciação teórica e prática às ciências da educação*. Petrópolis: Vozes, 1979. p. 23-47.
- GOERGEN, Pedro Laudinor. A crítica da modernidade e a educação. *Pro-Posições*, Campinas, v. 7, n. 2, p. 5-28, 1996.
- GOERGEN, Pedro Laudinor. *Pós-modernidade, ética e educação*. Campinas: Autores Associados, 2001.
- GOERGEN, Pedro Laudinor. Educação e valores no mundo contemporâneo. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 26, p. 983-1012, 2005.
- GOERGEN, Pedro Laudinor. Questões im-pertinentes para a Filosofia da Educação. *Educação e Pesquisa*, v. 32, p. 589-606, 2006.
- GOERGEN, Pedro Laudinor. Filosofia da educação entre a integração e a emancipação. In: SEVERINO, Antônio Joaquim; ALMEIDA, Cleide Rita Silvério de; LORIERI, Marcos Antônio (org.). *Perspectivas da Filosofia da Educação*. São Paulo: Cortez, 2011. v. 1, p. 135-149.
- GOERGEN, Pedro Laudinor. O embate modernidade/pós-modernidade e seu impacto sobre teoria e a prática educacionais. *Eccos - Revista Científica (on-line)*, v. 28, p. 1-3, 2012.
- GOERGEN, Pedro Laudinor. A filosofia da educação entre a transcendência e a diversidade. *Itinerários de Filosofia da Educação*, v. 13, p. 286-313, 2015.
- GOERGEN, Pedro Laudinor. Bildung ontem e hoje: restrições e perspectivas. *Espaço Pedagógico*, v. 24, p. 437, 2017.
- GOERGEN, Pedro Laudinor. Cultura e formação: a ideia de formação humana na sociedade contemporânea. *Pró-posições (on-line)*, v. 30, p. 1-15, 2019a.
- GOERGEN, Pedro Laudinor. Entre o conhecimento e a verdade: o desafiador dilema da educação contemporânea. *Espacios en Blanco*, v. jun., p. 277-292, 2019b.

- GOMES, Luiz R. Filosofia da Educação na Pedagogia: atualidade e necessidade do pensamento crítico. In: BANNELL, Ralph; GOMES, Luiz R.; GALLO, Sílvia D.; PAGNI, Pedro A. (org.). *Filosofia da Educação: entre a formação de educadores e a qualificação profissional*. São Paulo: Cortez, 2017. p. 116-127.
- GUARDE, Sílvia. *Concepções teóricas e práticas pedagógicas no ensino da Filosofia da Educação*. 1998. Dissertação (Mestrado) –FEUSP, São Paulo, 1998.
- GUIDO, Humberto de O. O diálogo com os clássicos: o ensino da Filosofia como o aprendizado da razão e a formação da pessoa. In: HENNING, Leoni M. P. *Pesquisa, ensino e extensão no campo filosófico-educacional: possibilidades presentes no contexto universitário*. v. 2. Londrina: Eduel, 2010. p. 59-76.
- GUIDO, Humberto A. de O. A filosofia na educação básica: a sua história e o filosofar. In: MARTINS, Marcos F.; PEREIRA, Ascísio dos R. (org.). *Filosofia e educação: ensaios sobre autores clássicos*. São Carlos: EDUFSCar, 2014. p. 137-150.
- GUIDO, Humberto A. de O. Ainda a educação filosófica, ou como resistir à barbárie na escola. In: HENNING, Leoni M. P. (org.). *Filosofia e educação: caminhos cruzados*. Curitiba: Appris, 2015. p. 279-303.
- GUIMARÃES, Carlos E. Filosofia, lógica e educação. In: NAGLE, Jorge (org.). *Educação e linguagem*. São Paulo: Edart, 1976. p. 99-144.
- HENNING, Leoni M. P. A disciplina de Filosofia da Educação nos vários cursos de graduação. In: HENNING, Leoni M. P. *Pesquisa, ensino e extensão no campo filosófico-educacional: possibilidades presentes no contexto universitário*. Londrina: Eduel, 2010. v. 1, p. 277-296.
- HENNING, Leoni M. P. Sentido ético da formação: implicações escolares. *Eccos – Revista Científica (on-line)*, v. 43, p. 85-95, 2017.

- HENNING, Leoni M. P.; ARAÚJO, Renata Miranda de; FERREIRA, Elaine de Souza; GOMES, Gustavo KOSIENCZUK; SOUZA, Camila Cristina Ludovico de. Lições de pesquisa em filosofia da educação: quando o objeto de investigação é Paulo Freire. *Educação em Análise*, v. 9, p. 1-34, 2024.
- HENNING, Leoni M. P.; FERREIRA, Anderson L. Ensino de filosofia desde a infância: uma lição para a contemporaneidade. *Cadernos do NEFI*, v. 3, p. 31-43, 2023.
- HENNING, Leoni M. P.; FERREIRA, Elaine de S.; SOUZA, Camila Cristina Ludovico de. Pesquisa em filosofia da educação, tradições e tendências: investigação da produção no programa de pós-graduação em educação/Uel de 2006 ao presente. *Educação em Análise*, v. 9, p. 164-186, 2024.
- HENNING, Leoni M. P.; MAURANO, Laura dos S. Filosofia da educação brasileira, origem e importância. *Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação*, n. 21, p. 47-71, nov. 2013/abr. 2014.
- HERMANN, Nadja M. *Pluralidade e ética em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- HERMANN, Nadja M. *Hermenêutica e educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- HERMANN, Nadja M. *Ética e estética: a relação quase esquecida*. Porto Alegre: Edipucrs, 2005.
- HERMANN, Nadja M. *Autocriação e horizonte comum: ensaios sobre educação ético-estética*. Ijuí: Editora da Unijuí, 2010.
- HERMANN, Nadja M. *Ética e educação: outra sensibilidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.
- HERMANN, Nadja N. Notas sobre hermenêutica e educação. In: HENNING, Leoni M. P. (org.). *Filosofia e educação: caminhos cruzados*. Curitiba: Appris, 2015. p. 175-188.
- HERMANN, Nadja M. Ética e formação: o vínculo irrenunciável. In: CARVALHO, J. Sérgio de (org.). *Pensar a educação em um mundo problemático: o olhar da filosofia*. São Paulo: Sofelp/Capes/Intermeios, 2021. p. 87-98.
- HORN, Geraldo B.; STANGE, Fábio. A filosofia como criação

- de conceitos: a questão da especificidade da produção do saber filosófico. In: MARTINS, Marcos F.; PEREIRA, Ascísio dos R. (org.). *Filosofia e educação: ensaios sobre autores clássicos*. São Carlos: EDUFSCar, 2014. p. 231-244.
- [https://unicamp.br/cemarx/anais\\_v\\_coloquio\\_arquivos/arquivos/comunicacoes/gt2/sessao3/Avelino\\_Oliveira.pdf](https://unicamp.br/cemarx/anais_v_coloquio_arquivos/arquivos/comunicacoes/gt2/sessao3/Avelino_Oliveira.pdf).
- JAPIASSU, Hilton F. *A pedagogia da incerteza*. Rio de Janeiro: Imago, 1983.
- JAPIASSU, Hilton F. *Um Desafio à Filosofia: Pensar-se nos Dias de Hoje*. S. Paulo: Letras & Letras, 1997.
- JAPIASSU, Hilton F. *Um Desafio à Educação: Repensar a Pedagogia Científica*. São Paulo: Letras & Letras, 1998.
- KOHAN, Walter O. Uma educação da filosofia através da infância. In: KOHAN, Walter (org.). *Ensino de filosofia: perspectivas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- KOHAN, Walter O. *Infância. Entre Educação e Filosofia*. Belo Horizonte: Autêntica: 2003.
- KOHAN, Walter O. Acerca de um motivo infantil para filosofar. In: MAAMARI, Adriana M.; BARROS, A. Tadeu C. de; WEBER, J. Fernandes. *Filosofia na universidade*. Ijuí, Editora Unijuí, 2006. p. 121-136.
- KOHAN, Walter O. *Infância, Estrangeiridade e Ignorância: Ensaios de Filosofia e Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- KOHAN, Walter O. Visões de filosofia: infância. *Alea*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 2, p. 216-226, dez. 2015. Disponível em <https://doi.org/10.1590/1517-106X/172-216>. Acesso em: 17 abr. 24.
- KUIAVA, Evaldo A. Racionalidade e diferença. *Espaço Pedagógico*, v. 16, p. 72-82, 2009a.
- KUIAVA, Evaldo. A. Filosofia da educação: pressupostos antropológicos, éticos e epistemológicos. In: RAMOS, Flávia B.; PAVIANI, Jayme (org.). *O professor, a escola e a educação*. Caxias do Sul: EDUCS, 2009b, v. 1, p. 45-55.
- LOMBARDI, J. Claudinei. *Globalização, pós-modernidade e*

- educação: história, filosofia e temas transversais*. Campinas: Autores Associados /HISTEDBR, 2003.
- LOMBARDI, J. Claudinei. Educação, ensino e formação profissional em Marx e Engels. *In: LOMBARDI, J. Claudinei; SAVIANI, Dermeval (org.). Marxismo e educação: debates contemporâneos*. Campinas: Autores Associados/HISTEDBR, 2005a. p. 1-39.
- LOMBARDI, J. Claudinei. Ética, educação e os parâmetros curriculares nacionais: algumas reflexões histórico-filosóficas. *In: LOMBARDI, Claudinei; GOERGEN, Pedro (org.) Ética e educação: reflexões filosóficas e históricas*. Campinas: Autores Associados/HISTEDBR, 2005b. p. 19-57.
- LOMBARDI, J. Claudinei; SAVIANI, Dermeval (org.). *Marxismo e educação: debates contemporâneos*. Campinas: Autores Associados/HISTEDBR, 2005.
- LORENZON, Alino. Uma Filosofia da Educação sem educação. *Revista Brasileira de Filosofia*, v. 38, n.153, p. 64-72, 1989.
- LORENZON, Alino. A pessoa humana e a Bioética. *Revista de Ciências Humanas*, v. 21, p. 36-46, 1998.
- LORENZON, Alino. O sentido de comunidade humana e a nossa condição terrestre. *Revista de Filosofia SEAF*, v. 13, p. 17-30, 2012.
- LORIERI, Marcos A. *Filosofia: fundamentos e métodos: Filosofia no ensino fundamental*. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- LORIERI, Marcos A. Possível caminho para a superação da fragmentação dos saberes. *In: ALMEIDA, Cleide R. S. de; PETRAGLIA, Isabel. Estudos de complexidade*. I. São Paulo: Xamã, 2006a. p. 37-48.
- LORIERI, Marcos A. Reforma do pensamento e a necessidade da filosofia. *In: ALMEIDA, Cleide R. S. de; PETRAGLIA, Isabel. Estudos de complexidade*. I. São Paulo: Xamã, 2006b. p. 65-76.
- LORIERI, Marcos A. Complexidade, interdisciplinaridade, transdisciplinaridade e formação de professores *Notandum*, v. 23, p. 13-20, 2010.

- LORIERI, Marcos A. Filosofia e educação: contribuições de Edgar Morin. In: MARTINS, Marcos F.; PEREIRA, Ascísio dos R. (org.). *Filosofia e educação: ensaios sobre autores clássicos*. São Carlos: EDUFSCar, 2014. p. 371-386.
- LORIERI, Marcos A. Ideias para a disciplina de filosofia da educação no curso de Pedagogia. In: BANNELL, Ralph I.; GOMES, Luiz R.; GALLO, Sívio; PAGNI, Pedro A. (org.). *Filosofia da Educação: entre a formação de educadores e a qualificação profissional*. São Paulo: Cortez, 2017. p. 81-97.
- LORIERI, Marcos A. Conversando sobre filosofia no Ensino Fundamental. *Revista do NeseF: Filosofia e Ensino*, v. 8, p. 9-18, 2019.
- LORIERI, Marcos A.; ALMEIDA, Cleide R. S.; QUEIROZ, José. Conteúdos nas pesquisas e no ensino de filosofia da educação no Brasil. *Eccos – Revista Científica*. São Paulo, v. 9, n. 2, p. 285-306, jul./dez. 2007.
- MAAMARI, Adriana M.; BARROS, A. Tadeu C. de; WEBER, J. Fernandes. *Filosofia na universidade*. Ijuí, Editora Unijuí, 2006.
- MAAMARI, Adriana M. As novas práticas na formação de professores de filosofia. In: HENNING, Leoni M. P. *Pesquisa, ensino e extensão no campo filosófico-educacional: possibilidades presentes no contexto universitário*. Londrina: Eduel, 2010. v. 2., p. 17-30.
- MAAMARI, Adriana M. A Filosofia na Formação Universitária. *Educação e Filosofia* (UFU Impresso) , v. 1, p. 13-30, 2019a.
- MAAMARI, Adriana Mattar . A Fundamentação Filosófica da Escola Republicana. *Contexto & Educação*, v. 82, p. 58-81, 2019b.
- MAAMARI, Adriana Mattar . A Construção do Professor de Filosofia. *Educação*, São Paulo, v. 1, p. 34-35, 2021.
- MARCONDES, Ofélia M. Paulo Freire: panorama histórico-filosófico. *Revista Cactácea*, Registro, v. 02, n. 05, p. 16-29, 2022a.
- MARCONDES, Ofélia M. Suleando o pensamento latino-americano em busca da decolonialidade, do diálogo intercul-

- tural e de uma educação emancipadora. *Razão e fé*, 23 (2). 2022b. Disponível em [https:// www. rle.ucpel. tche.br/rrf/ article/view/3174](https://www.rle.ucpel.tche.br/rrf/article/view/3174). Acesso em: 14 maio 2025.
- MARCONDES, Ofélia M. Filosofia latino-americana: diálogos e manifestações. *Coluna Anpof*, 2023. Disponível em: <https://anpof.org.br/comunicacoes/coluna-anpof/filosofia-latino-americana-dialogos-e-manifestacoes>. Acesso em: 14 maio 2025.
- MARINHO, Cristiane M. *Filosofia e educação no Brasil: da identidade à diferença*. São Paulo: Loyola, 2014.
- MARQUES, Mário O. *Pedagogia: a ciência do educador*. Ijuí: Unijuí, 1990.
- MARTINS, Francisco M. O conhecimento e disputa pela hegemonia: reflexões em torno do valor ético-político e pedagógico do senso comum e da filosofia em Gramsci. In: LOMBARDI, J. Claudinei; SAVIANI, Dermeval (org.). *Marxismo e educação: debates contemporâneos*. Campinas: Autores Associados/HISTEDBR, 2005. p. 123-160.
- MARTINS, Marcos F.; PEREIRA, Ascísio dos R. (org.). *Filosofia e educação: ensaios sobre autores clássicos*. São Carlos: EDUFSCar, 2014.
- MAZZOTTI, Tarso. Filosofia da Educação: uma outra filosofia? In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 21., 1998, Caxambu. *Anais [...]*. Caxambu: ANPed, 1998. [http://www. ufpel. tche.br/](http://www.ufpel.tche.br/)
- MENDES, Durmeval T. Existe uma filosofia da educação brasileira? Tentativa e esboço. In: MENDES, Durmeval T. (coord.). *Filosofia da educação brasileira*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983.
- MENDES, Durmeval T. Anotações sobre o pensamento educacional no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 68, n.160, p. 493-504, 1987.
- MENDONÇA, Samuel. Pressupostos éticos da educação da solidão. *Filosofia e Educação*, v. 3, p. 159-174, 2011.
- MENDONÇA, Samuel. Objeções à igualdade e à democracia: a

- diferença como base da educação aristocrática. *ETD: Educação Temática Digital*, v. 14, p. 332-350, 2012.
- MENDONÇA, Samuel. A necessidade do dinamismo e fuga da moralização para a compreensão dos fundamentos da educação na conquista de si mesmo. *Fermentario*, v. 2, p. 1-8, 2013.
- MENDONÇA, Samuel. Problemas e Desafios para a Produção do Conhecimento em Educação: Fundamentos Filosóficos. *Educação em Foco*, Juiz de Fora, v. 20, p. 71-94, 2016.
- MENDONÇA, Samuel; GOTIERRA, A. A filosofia em cursos de Pedagogia no Brasil. *Revista Educare*, v. 3, p. 1-27, 2019.
- MESSIAS, Elvis R. Interculturalidade complexa: uma proposta de reflexão. *Educação & Linguagem (on-line)*, v. 26, p. 53-82, 2023a.
- MESSIAS, Elvis R. *Marcas de colonialidade cultural na formação filosófico-educacional brasileira*. São Paulo: Uninove, 2023b.
- MESSIAS, Elvis R. Pensando a história da filosofia do Brasil e a filosofia da história brasileira: um ensaio. *Revista Ratio Integralis*, v. 4, p. 7-19, 2024.
- MÜHL, Eldon H. A crise da modernidade inacabada e os desafios da educação contemporânea. In: DALBOSCO, Cláudio A.; GASAGRANDA, Edison A.; MÜHL, Eldon H. (org.). *Filosofia e pedagogia: aspectos históricos e temáticos*. Campinas: Autores Associados, 2008. p. 109-140.
- MÜHL, Eldon H. Cultura empresarial e formação docente: os riscos da instrumentalização da educação superior. In: CENCI, Angelo V. et al (org.). *Universidade, filosofia e cultura: Festchrift em homenagem aos 50 anos do curso de Filosofia da Universidade de Passo Fundo*. Passo Fundo: UPF Editora, 2009. p. 94-114.
- MÜHL, Eldon H. Mundo da vida e educação: racionalidade e normatividade. *Filosofia e Educação*, v. 8, p. 97-120, 2016.
- MÜHL, Eldon H. Crise da autoridade docente e o desafio da formação na sociedade democrática e multicultural. *Educação (on-line)*, Santa Maria, v. 45, p. 1-21, 2020.
- MÜHL, Eldon H.; DALBOSCO, Cláudio Almir. Filosofia da



- educação e pesquisa educacional: fragilidade teórica na investigação educacional. *Educação e Filosofia (on-line)*, v. 34, p. 1, 2020.
- MÜHL, Eldon H.; KOLS, Rosana Cristina. O sentido de uma vida examinada: a importância da pedagogia socrática na educação contemporânea. *Revista Diálogo Educacional*, v. 19, p. 862-881, 2019.
- MÜHL, Eldon H.; MAINARDI, Elisa. A Filosofia da Educação nos cursos de Pedagogia do Brasil: da obrigatoriedade à dispensa progressiva. *Filosofia e Educação*, v. 9, p. 7, 2017.
- MÜHL, Eldon H. ; MAINARDI, Elisa . Educação, justiça social e direitos humanos: desafios da educação escolar. *Revista Espaço Pedagógico*, v. 26, p. 738-757, 2019.
- MÜHL, Eldon H. ; MARCELINO, Patrícia Carlesso. O corpo e sua educabilidade nas sociedades complexas e plurais. *Ágora (Uri. Cerro Grande)* , v. XIII, p. 162-176, 2017.
- MÜHL, Eldon H.; MARCELINO, Patrícia Carlesso. Reflexões sobre o corpo e sua educabilidade. *Criar Educação*, v. 9, p. 1, 2020.
- MURARO, Darcísio N. . Ética e educação para o pensar a partir de literatura infantil. *Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação*, v. 10, p. 1-18, 2008.
- MURARO, Darcísio N. *Filosofar, tecer conceitos*. 1. ed. Curitiba: IFEP, 2010.
- MURARO, Darcísio N. A reconstrução da filosofia, da democracia e da educação como experiência reflexiva. *Redescrições*, v. 4, p. 11-34, 2012a.
- MURARO, Darcísio N. *Filosofar: pensar os caminhos do conceito*. Curitiba: IFEP, 2012b.
- MURARO, Darcísio N. O filosofar como criação dos sentidos da experiência. *Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação*, v. 19, p. 135-158, 2013a.
- MURARO, Darcísio N. Relações entre a Filosofia e a Educação de John Dewey e de Paulo Freire . *Educação e Realidade* (edição eletrônica), v. 38, p. 813-829, 2013b.

- MURARO, Darcísio N. Criticidade e educação filosófica: a formação humana pelo diálogo e problematização. *Eccos – Revista Científica (on-line)*, v. 38, p. 59-73, 2015.
- MURARO, Darcísio N.; SOUSA, Claudinei José de; CANTELLE, Lilian. *O Ensino de Filosofia na Educação Básica: experiência de pensamento, emancipação e democracia*. 1. ed. Campinas: Grupo Átomo e Alínea, 2021.
- NOSELLA, Paolo. Noções sobre marxismo e educação. In: HENNING, Leoni M. P. (org.). *Filosofia e educação: caminhos cruzados*. Curitiba: Appris, 2015. p. 147-156.
- NUNES, César A. *A construção de uma nova identidade para a filosofia no segundo grau: condições e perspectivas*. Campinas: Unicamp, 1990.
- NUNES, César A., *Aprendendo filosofia*. 4. ed. Campinas: Papirus, 1992.
- NUNES, César A. Paulo Freire e a retomada orgânica da luta social e política para conquistar o Direito à Educação na legitimação jurídica e pedagógica da Educação como Direito. *Revista de Ciências da Educação*, v. 1, p. 67-82, 2019.
- NUNES, Cesar A. A Educação como Direito e a Pedagogia Humanizadora: algumas aproximações teóricas e outras viáveis práticas sociais e pedagógicas emancipatórias. *Reunina – Revista de Educação da Unina*, v. 1, p. 01-15, 2020.
- OLIVEIRA, Avelino da Rosa. Educação e exclusão: a contribuição da Filosofia da Educação na determinação conceitual. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 18, n.34, p. 11-31, 2000.
- OLIVEIRA, Avelino da Rosa. *Educação e exclusão: uma abordagem ancorada no pensamento de Karl Marx*. 2002. Tese (Doutorado) – UFPel, Pelotas, 2002.
- OLIVEIRA, Avelino da Rosa. Por uma educação-filosofia/filosofia-educação. In: DALBOSCO, Cláudio A. ; TROMBETTA, Gerson L.; LONGHI, Solange M. *Sobre filosofia e educação: subjetividade-intersubjetividade na fundamentação da práxis pedagógica*. Passo Fundo: UPD Editora/DAAD, 2004. p. 207-213.

- OLIVEIRA, Avelino da Rosa. A exclusão nas ciências humanas para construção de um referencial teórico marxista. *Portal da Unicamp*. Anais do V Colóquio. 2007. Disponível em: [https://unicamp.br/cemarx/anais\\_v\\_coloquio\\_arquivos/arquivos/comunicacoes/gt2/sessao3/Avelino\\_Oliveira.pdf](https://unicamp.br/cemarx/anais_v_coloquio_arquivos/arquivos/comunicacoes/gt2/sessao3/Avelino_Oliveira.pdf). Acesso em: 15 maio 2025.
- OLIVEIRA, Avelino da R. O conceito exclusão na literatura educacional brasileira: os primeiros 25 anos (1974-1999). *Revista História da Educação*, v. 10, n. 19, p. 131-159, 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/29408>. Acesso em: 15 maio 2025.
- OLIVEIRA, Avelino da Rosa; OLIVEIRA, Neiva A. Ética Discursiva: um olhar a partir da Filosofia da Educação. *Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional* (Impresso), Curitiba, v. 8, p. 61-90, 2013.
- OLIVEIRA, Avelino da Rosa; SILVA, Jéssica da; OLIVEIRA, Tatiana A. No caminho da teoria marxista da educação através da leitura de Suchodolski: primeiros ensaios. *Revista P@rtes*, São Paulo, v. 15, p. 01-12, 2013.
- OLIVEIRA, Neiva A. Thomas Hobbes e Jean-Jacques Rousseau: a solidão natural como um passo em direção à formação humana. *Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional* (Impresso), Curitiba, v. 8, p. 149-159, 2013.
- OLIVEIRA, Neiva A. Comentário - Quatro teses acerca de liberdade democrática como desenvolvimento de si, resistência à opressão e à injustiça epistêmica. *Transformação*, Marília (impresso), v. 43, p. 239-244, 2020.
- OLIVEIRA, Neiva A.; AMARAL FILHO, Fausto dos S. A literatura enquanto práxis educativa emancipatória e as possibilidades formativas dos Bildungsroman. *Revista Educação (on-line)*, v. 43, 2020.
- PAGNI, Pedro. Entre a modernidade educacional e o modernismo: um ensaio sobre a possibilidade de uma Filosofia da Educação como arte de superfície. In: ALMEIDA, Cleide R. S. de; LORIERI, Marcos A.; SEVERINO, Antônio J. (org.).

- Perspectivas da filosofia da educação*. São Paulo: Cortez, 2011a. p. 150-166.
- PAGNI, Pedro A. Filosofia da Educação no Brasil: uma particular experiência do e na educação? *In*: CONGRESSO DA ALFE, 1., 2011, Campinas. *Anais [...]*. Campinas: ALFE, 2011b.
- PAGNI, Pedro A. *Experiência estética, formação humana e arte de viver*. Desafios filosóficos à educação escolar. São Paulo: Loyola, 2014.
- PAGOTTO-EUZEPIO, Marcos S.; ALMEIDA, Rogério de. *Introdução à Filosofia da Educação*. São Paulo: EDUSP, 2022.
- PANSARELLI, Daniel. Uma nova racionalidade? Ponderações iniciais sobre a autenticidade dos fundamentos norteadores das políticas educacionais e seus indicadores avaliativos no contexto sul-atlântico. *Cadernos de Educação*, v. 1, p. 148-147, 2007.
- PANSARELLI, Daniel. Filosofia como subversão. *Páginas de Filosofia*, São Bernardo do Campo, v. 1, p. 142-147, 2009.
- PANSARELLI, D. lteridade e educação: um exercício a partir da práxis pedagógica da libertação. *Problemata - Revista Internacional de Filosofia*, v. 7, p. 74-89, 2016.
- PAVIANI, Jayme. *Problemas de filosofia da educação*. 1. ed. Petrópolis: Vozes, 1990.
- PAVIANI, Jayme. *Cultura, Humanismo & Globalização*. 1. ed. Caxias do Sul: EDUCS, 2004.
- PAVIANI, Jayme. Filosofia e educação, filosofia da educação: aproximações e distanciamentos. *In*: DALBOSCO, Cláudio A.; CASAGRANDA, Edison A.; MÜHL, Eldon H. (org.). *Filosofia e pedagogia: aspectos históricos e temáticos*. Campinas: Autores Associados, 2008. p. 5-21.
- PAVIANI, Jayme. Ainda é possível a formação universitária? *In*: CENCI, Angelo V. (org.). *Universidade, filosofia e cultura: Festchrift em homenagem aos 50 anos do curso de Filosofia da Universidade de Passo Fundo*. Passo Fundo: UPF Editora . 2009. p. 44-55.
- PAVIANI, Jayme. A função da filosofia na educação: relações

- da filosofia com as teorias pedagógicas e as demais disciplinas. In: RAMOS, Flávia B.; PAVIANI, Neires M. S.; AZEVEDO, Tânia M. de (org.). *A pós-graduação e suas interlocuções com a educação básica*: Caxias do Sul: EDUCS, 2012. v. 1, p. 153-176.
- PAVIANI, Jayme; KUIAVA, Evaldo A. (org.). *Educação, ética e epistemologia*. Caxias do Sul: EDUCS, 2005.
- PEIXOTO, Adão J. *Pessoa, existência e educação*. 1. ed. Goiânia: Editora UCG; Campinas – SP: Alínea, 2009.
- PEIXOTO, Adão J. *Filosofia, educação e cidadania*. 3. ed. Campinas – SP: Alínea, 2010.
- PETRAGLIA, Izabel. *Olhar sobre o olhar que olha*: complexidade, holística e educação. Petrópolis: Vozes, 2001.
- PETRAGLIA, Izabel. Sete ideias norteadoras da relação educação e complexidade. In: ALMEIDA, Cleide R. S. de; PETRAGLIA, Isabel. *Estudos de complexidade*. I. São Paulo: Xamã, 2006. p. 23-36.
- PETRAGLIA, Izabel. *Edgar Morin: a educação e a complexidade do ser e do saber*. Petrópolis: Vozes, 2010.
- POLLI, J. Renato. *Freire, Habermas e o horizonte da emancipação*. Jundiaí: In House, 2012.
- POLLI, J. Renato. Ética e educação: um diálogo entre o pensamento de Paulo Freire e de Jurgen Habermas. *Filosofia e Educação*, v. 10, p. 5-20, 2018.
- POLLI, J. Renato. Pedagogia libertadora e ética universal do ser humano. *Reunina*. Revista de Educação da Unina. v. 1, p. 85-96, 2020a.
- POLLI, J. Renato. Educação emancipatória e atualidade do pensamento ético-político de Paulo Freire: promoção dos direitos humanos. *Filosofia e Educação*, v. 12, p. 959-984, 2020b.
- PUCCI, Bruno. Teoria Crítica e educação: contribuição da Teoria Crítica para a formação do professor. *Espaço Pedagógico*, Passo Fundo, v. 8, p. 13-30, 2001.
- PUCCI, Bruno. Novos problemas e temas em filosofia da

- educação à luz da Teoria Crítica. *Educação e Cultura Contemporânea*, Rio de Janeiro, v. 5, p. 153-164, 2008.
- PUCCI, Bruno. Formação e qualificação profissional: desafios urgentes para a filosofia da educação. In: BANNELL, Ralph Ings; GOMES, Luiz Roberto; GALLO, Sílvio D.; PAGNI, Pedro A. (org.). *Filosofia da Educação: entre a formação de educadores e a qualificação profissional*. São Paulo: Cortez, 2017. p. 34-48.
- QUILICI NETO, Armindo. Perspectivas educacionais e filosóficas na produção da filosofia da educação no século XX. In: SIQUELLI, Sônia A. et al. (org.). *Fundamentos da educação: compreensões e contribuições*. Uberlândia: Navegando, 2017. p. 135-158.
- RABUSKE, Edvino. Educação e filosofia contemporânea. In: ORO, Ari P.; ZILLES, Urbano. *Filosofia da Educação*. Porto Alegre: Esc. Sup. Teo. São Lourenço de Brindes, 1981a. p. 23-34.
- RABUSKE, Edvino. Tendências atuais da Filosofia da Educação. In: ORO, Ari P.; ZILLES, Urbano. *Filosofia da Educação*. Porto Alegre: Esc. Sup. Teo. São Lourenço de Brindes, 1981b. p. 35-46.
- RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton. Para compreender a educação brasileira contemporânea. *Boletim do Departamento de Didática*. Araraquara, v. 12, n.10, p. 15-36, 1996.
- RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton. Formação, Alteridade e Educação. *Impulso*, Piracicaba, v. 9, n.19, p. 19-28, 1997.
- RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton. Educação e emancipação. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (org.). *Formação de Educadores: desafios e perspectivas*. São Paulo: Editora UNESP, 2003. v. 01, p. 297-308.
- RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton. Sociedade, escola e barbárie. In: PUCCI, Bruno; GOERGEN, Pedro; FRANCO, Renato (org.). *Dialética negativa, estética e educação*. Campinas - SP: Alinea, 2007. p. 153-164.
- RIOS, Terezinha A. A autonomia como projeto - horizonte

- ético-político. *Ideias*, São Paulo, v. 16, p. 13-18, 1992a.
- RIOS, Terezinha A. Significado e pressupostos do projeto pedagógico. *Ideias*, São Paulo, v. 15, p. 73-77, 1992b.
- RIOS, Terezinha. A ética na pesquisa e a epistemologia do pesquisador. *Psicologia em Revista*, v. 12, p. 80-85, 2006.
- RIOS, Terezinha A. A ética à margem da educação - uma ameaça à construção do humanidade. *Modernos & Contemporâneos*, v. 4, p. 1-17, 2020.
- RIOS, Terezinha A.; GUEDES, Maria Luiza. Um olhar ético sobre o valor de educar. *Revista de Educação* (PUCCAMP), v. 22, p. 17-24, 2007.
- ROCHA, Dorothy. Projeto Pedagógico: ensaio de uma abordagem filosófica. In: ROCHA, Dorothy (org.). *Filosofia da Educação: Diferentes Abordagens*. Campinas: Papirus, 2004. p. 93-112.
- RODRIGO, Lidia M. Uma alternativa para o ensino de filosofia nível médio. In: SILVEIRA, Renê J. T.; GOTO, Roberto (org.). *Filosofia no ensino médio: temas, problemas e propostas*. São Paulo: Loyola, 2007. p. 37-51.
- RODRIGO, Lidia M. *Filosofia em sala de aula: teoria e prática para o ensino médio*. Campinas: Autores Associados, 2009.
- ROMÃO, José Eustáquio. *Dialética da diferença*. São Paulo: Cortez, 2000.
- ROMÃO, José Eustáquio. *Pedagogia dialógica*. São Paulo: Cortez; IPF, 2002.
- ROMAO, J.E. Dilemas e Desafios da Educação Contemporânea: uma (re)leitura de Paulo Freire no Cenário de Immanuel Wallerstein. *Revista Portuguesa de Educação*, v.18, p.7 - 21, 2005.
- ROMÃO, José E. *Razões oprimidas* São Paulo: Instituto P. Freire. 2008. Disponível em: <https://acervoapi.paulofreire.org/server/api/core/bitstreams/8730ff18-710b-4f79-b965-db48cb234ce0/content>. Acesso em: 15 maio 2025.
- ROMÃO, J. E. Paulo Freire: o diálogo e seu legado. *Scripturas*, v. 5, p. 339-354, 2022.

- SÁNCHEZ GAMBOA, Sílvio. *Pesquisa educacional: quantidade-qualidade*. São Paulo: Cortez, 2005.
- SÁNCHEZ GAMBOA, Sílvio. *Pesquisa em educação: métodos e epistemologias*. 2. ed. Chapecó: Argos, 2012.
- SANFELICE, J. Luis. Dialética e pesquisa em educação. In: LOMBARDI, J. Claudinei; SAVIANI, Dermeval (org.). *Marxismo e educação: debates contemporâneos*. Campinas: Autores Associados/HISTEDBR, 2005. p. 69-122.
- SANFELICE, J. Luis. Obras selecionadas. In: CHIANELLO, Lidiany C. de O.; SIQUELLI, Sônia A. (org.) *Da filosofia à histórica da educação: textos de José Luís Sanfelice*. São Carlos: Pedro & João, 2021.
- SAVIANI, Dermeval. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1980.
- SAVIANI, Dermeval. Tendências e correntes da educação brasileira. In: MENDES, Durmeval T. (coord.). *Filosofia da educação brasileira*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983. p. 19-47.
- SAVIANI, Dermeval. A Filosofia da Educação no Brasil e sua veiculação pela *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. *Bras. Est. Ped.*, Brasília, n. 65, v. 150 p. 273-290, maio/ago.1984.
- SAVIANI, Dermeval. A contribuição da filosofia para a educação. *Em Aberto*, Brasília, n. 45, p. 3-9, jan./mar.1990.
- SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. São Paulo: Cortez, 1991.
- SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. Campinas: Autores Associados, 1995.
- SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. Campinas: Autores Associados, 2009.
- SCHNEIDER, Paulo R. Filosofia na Universidade. In: PIOVESAN, Américo et al. (org.). *Filosofia e Ensino em Debate*. Ijuí: Editora Unijuí, 2002a. p. 37-58.
- SCHNEIDER, Paulo R. *Ideia de universidade: profissionalização, pesquisa e cultura*. Ijuí: Editora Unijuí, 2002b.



- SCHNEIDER, Paulo R. Pesquisa e formação filosófica. In: MAAMARI, Adriana M. *et al.* (org.). *Filosofia na Universidade*. Ijuí/RS: Editora Unijuí, 2006. p. 107-120.
- SCHNEIDER, Paulo R. Universidade e filosofia. In: CENCI, Angelo V. *et al.* (org.). *Universidade, filosofia e cultura: Festschrift em homenagem aos 50 anos do curso de Filosofia da Universidade de Passo Fundo*. Passo Fundo, UPF Editora, 2009. p.199-216.
- SCHNORR, Giselle Moura. Inéditos viáveis: dialogicidade, interculturalidade e libertação. *Revista do NeseF: Filosofia e Ensino*, v. 8, p. 25-46, 2019.
- SCHNORR, Giselle Moura; HORN, Geraldo B. Paulo Freire, interculturalidade e pedagogias decoloniais. *O Sísifo*, Curitiba, p. 1-1, 10 nov. 2019.
- SCHNORR, Giselle Moura; VALESE, Rui. *Filosofia latino-americana e brasileira*. 2. ed. Curitiba: Intersaberes, 2023.
- SCHNORR, Giselle Moura; VAZ, Joana D'Arc; RODRIGUES, Almir S. Educação e vivências interculturais: contribuições dos círculos de cultura em práticas libertadoras. *Olhar de Professor*, v. 24, p. 1-27, 2021.
- SEVERINO, Antônio J. A contribuição da filosofia para a educação. *Em Aberto*, Brasília, n. 45, p. 19-25, jan./mar.1990.
- SEVERINO, Antônio J. Proposta de um universo temático para a investigação em Filosofia da Educação: As implicações da historicidade. *Perspectiva*, Florianópolis, n.19, p. 11-27, jan./jun.1993.
- SEVERINO, Antônio J. O GT - Filosofia da Educação: uma história recente. In: ANPED: HISTÓRICO DOS GRUPOS DE TRABALHO. Caxambu: Anped,1995, p. 47-48.
- SEVERINO, Antônio J. Enraizamento, interculturalidade e emancipação: a perspectiva decolonizante da Filosofia da Educação na América Latina. In: SEVERINO, Antônio J. *Filosofia e ciências humanas no ensino de 2º grau: uma abordagem antropológica da formação dos adolescentes*. In: QUEIRÓZ, José J. (org.). *Educação hoje*:

- tensões e polaridades. São Paulo: FECS/USE, 1997.
- SEVERINO, Antônio J. A Filosofia da Educação no Brasil: esboço de uma trajetória. In: GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo (org.) *O que é filosofia da educação?* 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 265-326.
- SEVERINO, Antônio J. *Educação, sujeito e história*. São Paulo: Olho d'Água, 2001.
- SEVERINO, Antônio J. A compreensão filosófica do educar e a construção da Filosofia da Educação. In: ROCHA, Dorothy. *Filosofia da Educação: diferentes abordagens*. Campinas: Papirus, 2004a. p. 09-36.
- SEVERINO, Antônio J. O ensino de filosofia: entre a estrutura e o evento. In: GALLO, Sílvio D.; DANIELON, Márcio; CORNELLI, Gabriele (org.). *Ensino de filosofia: teoria e prática* Ijuí: Editora Unijuí, 2004b. p. 101-112.
- SEVERINO, Antônio J. A filosofia na formação universitária. In: MAAMARI, Adriana M.; BARROS, A. Tadeu C. de; WEBER, J. Fernandes. *Filosofia na universidade*. Ijuí, Editora Unijuí, 2006. p. 91-106.
- SEVERINO, Antônio J. A pesquisa em Filosofia da Educação: campos temáticos, paradigmas filosóficos e círculos hermenêuticos In: BANNELL, Ralph I.; GOMES, Luiz R.; GALLO, Sílvio D.; PAGNI, Pedro A. (org.). *Filosofia da Educação: entre a formação de educadores e a qualificação profissional*. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2017a. v. 1, p. 179-192.
- SEVERINO, Antônio J. *Filosofia na formação profissional: por que ter valores políticos, éticos e estéticos na formação profissional é importante?* São Paulo: Cartago, 2017b.
- SEVERINO, Antônio J. Desafios para a Filosofia da Educação na América Latina. In: SEVERINO, Antônio J.; MARCONDES, Ofélia M. (org.) *Filosofia da Educação na América Latina: aproximações, diálogos e perspectivas*. São Paulo: Cartago, 2019a. p- 15-31.
- SEVERINO, Antônio J. Posições decolonizantes do pensa-

- mento filosófico-educacional no Brasil. In: SEVERINO, Antônio J.; MARCONDES, Ofélia M. (org.). *Filosofia da Educação na América Latina: aproximações, diálogos e perspectivas*. São Paulo: Cartago, 2019b. p. 2002-236.
- SEVERINO, Antônio J. Ética e moral. In: COMISSÃO DE ÉTICA NA PESQUISA (org.). *Ética e pesquisa em educação: subsídios*. 1. ed. Rio de Janeiro: Anped, 2023. v. 3, p. 10-16.
- SIDEKUM, Antônio. A Filosofia Latino-Americana em diálogo com a filosofia ocidental. *Estudos Leopoldenses*, São Leopoldo, v. 1, n.1, p. 183-200, 1997.
- SIDEKUM, Antônio. Identidade e Interculturalidade. *Integração Ensino Pesquisa Extensão*, Porto Alegre, v. III, n.11, p. 265-268, 1997.
- SIDEKUM, Antônio. Multiculturalismo: desafios para a educação na América Latina. In: LAMPERT, Ernani (org.). *Educação na América Latina: Encontros e desencontro*. Pelotas: Educat, 2002, v. 01. p. 77-96.
- SILVA, Divino J. da. Sociedade de desempenho e governo da vida deficiente. *Educação e Filosofia (on-line)*, v. 34, p. 47-73, 2020.
- SILVA, Divino J. da; ALMEIDA, Jonas Rangel de; PAGNI, Pedro A. Necropolítica, governo sobre as infâncias negras e educação do rosto. *Childhood & Philosophy*, v. 17, p. 1-23, 2021.
- SILVA, Divino J. da; OLIVEIRA, Eduardo. Infância, passagens para um flâneur aprendiz. *Educação*, Santa Maria (on-line), v. 44, p. 34, 2019.
- SILVA, Divino J. da; SALGADO, Mara. Análises de pesquisas sobre educação especial inclusiva: (in)diferenciação e preconceito. *Olhar de professor* (impresso), v. 23, p. 1-13, 2020.
- SILVA, Divino J. da; SANCHES, Eduardo O.; RAMOS, Estéfani D.; A Hora das Crianças: infância, estética e política em Benjamin. *Educação e Realidade* (edição eletrônica), v. 45, p. 1-18, 2020.

- SILVA, Gilberto F. da. Cultura(s), currículo, diversidade: por uma proposição intercultural. *Contrapontos*. Itajaí-SC. v. 6, n. 1, p. 137-148, jan./abr. 2006.
- SILVA, Tomaz T. da. O adeus às metanarrativas educacionais. In: SILVA, Tomaz T. da. *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis, Vozes, 1994. p. 247-258.
- SILVEIRA, Renê J. T. Um sentido para o ensino de filosofia no nível médio. In: KOHAN, Walter O. *Filosofia no ensino médio*. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 129-148
- SILVEIRA, Renê J. T. Teses sobre o ensino de filosofia no nível médio. In: SILVA, Renê J. T.; GOTO, Roberto (org.); *Filosofia no ensino médio: temas, problemas e propostas*. São Paulo: Loyola, 2007. p. 77-118.
- SIQUELLI, Sônia A. Ética, educação e mundo moderno. In: SIQUELLI, Sônia A. et al. (org.). *Fundamentos da educação compreensões e contribuições*. Uberlândia: Navegando, 2017. p. 159-176.
- STRECK, Danilo. Da pedagogia do oprimido às pedagogias da exclusão: um breve balanço crítico. *Educação & Sociedade*. Campinas, v. 30, n. 107, p. 539-560, maio/ago. 2009.
- STRECK, Danilo. Cidadania e colonialidade na América Latina: Educação e os males de origem. In: OLIVEIRA, Avelino da R.; IGHI, Gumercindo; OLIVEIRA, Neiva A. *Caleidoscópio: temas de educação e filosofia*. Pelotas: Ufpel, 2010. p. 275-290.
- TEIXEIRA, Anísio. *Pequena introdução à Filosofia da Educação*. 7. ed. São Paulo: Nacional, 1975.
- TOMAZETTI, Elisete Maria. *Filosofia da Educação – um estudo sobre a história da disciplina no Brasil*. Ijuí: Unijuí, 2003.
- TREVISAN, Amarildo L. *Filosofia da educação: mimesis e razão comunicativa*. Ijuí: Editora Unijuí, 2000.
- TREVISAN, Amarildo L. *Terapia de Atlas: pedagogia e formação docente na pós-modernidade*. São Cruz do Sul: Eduñisc, 2004.
- TREVISAN, Amarildo L. *Paradigmas da Filosofia e Teorias*

- educacionais: novas perspectivas a partir do conceito de cultura. *Ver. Educação & Realidade*, v. 1, n. 31, p. 23-36, 2006.
- TREVISAN, Amarildo L. Moralidade, biopolítica e educação em tempos de pós-verdade. *Conjectura: Filosofia e Educação*, v. 25, p. 17-33, 2020.
- TREVISAN, Amarildo L.; DEVECHI, Catia P. V. Desafios atuais das ciências da educação no Brasil. *Educação & Sociedade*. Campinas, v. 43, 2022.
- TREVISAN, Amarildo L.; ROSA, Geraldo A. Indústria Cultural, Biopolítica e Educação *Pró-Posições (on-line)*, v. 29, p. 423-442, 2018.
- TREVISAN, Péricles. Discurso pedagógico e modelo de cientificidade. In: NAGLE, Jorge (org.). *Educação e linguagem*. São Paulo: Edart, 1976. p. 43-82.
- TROMBETTA, Gerson L. Experiência estética e educação. In: DALBOSCO, Cláudio A.; GASAGRANDA, Edison A.; MÜHL, Eldon H. (org.). *Filosofia e pedagogia: aspectos históricos e temáticos*. Campinas: Autores Associados, 2008. p. 275-290.
- VALLE, Lilian do. A educação como enigma e como atividade prático-poética: implicações para o ensino da filosofia da educação. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 18, n. 34, p. 33-47, 2000.
- VALLE, Lilian do. Modelos de cidadania e discursos sobre a educação. In: PEIXOTO, Adão J. (org.). *Filosofia, educação e cidadania*. Campinas: Alinea, 2001. p. 213-235.
- VALLE, Lilian do. Por uma definição da filosofia da educação. In: KOHAN, Walter (org.). *Ensino de filosofia: perspectivas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p. 263-276.
- VALLE, Lilian do. A educação impossível. *Educação*, Santa Maria, v. 34, n. 3, p. 473-486, set./dez. 2009. <https://periodicos.ufsm.br/reveducao/article/view/1609/904>
- VEIGA-NETO, Alfredo J. Foucault e a educação. In: SILVA, Tomaz T. da. O adeus às metanarrativas educacionais. In: *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 225-246.

- VELASCO, Patrícia del N. Sobre o papel formativo da filosofia no ensino médio. In: GALLO, Sílvio D. *et al.* (org.). *O papel formativo da filosofia*. Jundiaí: Paco, 2016. p. 109-128.
- VIEIRA, Marilene M. *A Filosofia da Educação no currículo do Curso de Pedagogia*. 2010. Tese (Doutorado) – FEUSP, São Paulo, 2010.
- VON ZUBEN, Newton A. Filosofia e educação. *Em Aberto*, Brasília, n. 45, p.11-18, jan./mar. 1990.
- VON ZUBEN, Newton A. Filosofia da educação: Atitude filosófica e a questão da apropriação do filosofar. *Proposições*, Campinas, v. 3, n. 2, p. 7-28, 1992.
- WARDE, Miriam J. O Papel da Pesquisa Na Pós-Graduação Em Educação. *Cadernos de Pesquisa*, v. 20, n.73, p. 67-75, 1990a.
- WARDE, Miriam J. A favor da Educação, contra a positivização da Filosofia. *Em Aberto*, v. 9, n. 45, p. 27-33, 1990b.
- WARDE, Miriam J. O Estatuto Epistemológico da Didática. *Ideias*, n.11, p. 48-55, 1991.
- ZITKOSKI, Jaime J. *Paulo Freire e a educação*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- ZUIN, Antônio A. S. Indústria cultural e semiformação: a atualidade da educação após Auschwitz. *Educação e Filosofia* (UFU. Impresso) v. 25, p. 607-634, 2011.
- ZUIN, Antônio A. S. A sociedade do espetáculo e a reconfiguração da autoridade pedagógica. *Educar em Revista* (Impresso), v. 4, p. 207-222, 2013.
- ZUIN, Antônio A. S. A cultura digital, a semiformação e o novo elo pedagógico-CAPES. *Inter-ação* (UFG. Impresso), v. 39, p. 1-14, 2014.
- ZUIN, Antônio A. S. Inteligência Artificial e formação danificada: aprendizagem profunda e ética rasa entre professores e alunos. *Educar em Revista*, v. 37, p. 1-22, 2021.
- ZUIN, Antônio A. S.; MELLO, R. R. Por uma pedagogia da esperança e da autonomia na era da cultura digital. *Pró-Posições (on-line)*, v. 32, p. 1-23, 2021.

## 2

### JACQUES RANCIÈRE: ESTÉTICA, ARTE, FORMAÇÃO HUMANA

Lílian do Valle  
UERJ

#### REGIMES DA ARTE E CONCEPÇÕES DA EDUCAÇÃO

É indiscutível a repercussão que o *Mestre Ignorante*, obra de 1987, publicada no Brasil, em 2002, obteve na área da educação, evidenciada pela influência que o texto mantém, sobretudo na formação de professores e na pesquisa acadêmica. Mas, diferentemente do que ocorreu em outras áreas – notadamente no caso das artes –, o prestígio do autor parece se concentrar ainda, na maior parte dos casos, nessa única e exclusiva expressão de seu pensamento. Isso, de certa forma, só torna mais agudas as consequências de um problema muito comum em filosofia, que é a leitura descontextualizada das ideias de um pensador.

No caso de Rancière, o problema não está tanto na atualização dos conceitos e teorias, contudo, justamente na coerência do edifício teórico construído ao longo de sua trajetória e na diversidade de planos que seu pensamento desdobra. Assim, ao relatar, no *Mestre Ignorante*, a aventura pedagógica de Joseph Jacotot, Rancière nos fala, a pretexto do método universal, e contrariamente ao que tantos quiseram entender, não de *como*

*ensinar*, mas de política; e, ao analisar, na *Partilha do sensível* (2005), os diferentes regimes da arte, o que estava em jogo não era a crítica especializada do domínio artístico, porém, a profunda desigualdade na demarcação social de tempos, espaços e ocupações, de voz e visibilidade entre os membros da sociedade, na configuração dominante das formas de sensibilidade, de ser, de sentir, de reagir... Se assim o é, por que, então, ao analisar a política da arte, não poderia ele nos estar falando de... formação humana?

Esse entendimento se apoia em uma concepção ampliada de estética, que a torna a própria base da política, na medida em que se refere à distribuição do sensível — à maneira como as percepções, as sensações e as emoções são organizadas e estruturadas em uma sociedade, constituindo-se o modo de ser, de sentir, de se comportar, em uma palavra, as subjetividades dos indivíduos. Essa “partilha do sensível” (2005, 2018) que define tempos e espaços comuns e tempos e espaços reservados para somente alguns, determina o que é visível e invisível, dizível e indizível, audível ou inaudível, possível e impossível e, sobretudo, para quem o é, no grande consenso dominante na sociedade. Dessa maneira, ao tratar das artes, o que a estética de Rancière coloca em jogo é sempre muito mais do que um tópico de interesse de iniciados: é toda a compartimentalização de papéis e lugares socialmente atribuídos que desmorona, em favor de uma nova e mais profunda forma de encarar a vida cotidiana, os consensos políticos e os danos que eles ocultam.

É por isso que a clássica divisão entre ética, estética e política já não se sustenta, abrindo espaço para novas perspectivas de análise – como aquela, já famosa, na qual Rancière propõe distinguir, na tradição ocidental, diferentes modos de se conceber o que é arte, suas características, normas de produção e critérios de apreciação. Nesse sentido, o autor identifica três



grandes modelos, ou “regimes da arte”, que ele insiste não corresponderem exatamente a períodos cronológicos, embora possam ser facilmente reconhecidos em momentos específicos da história ocidental.

O primeiro desses regimes é denominado *regime ético das imagens* – que, como o nome deixa entender, submete a arte, ou melhor dizendo, as imagens ao crivo de sua origem e destinação, isto é, de sua adequação à verdade, e dos fins aos quais servem. As obras de arte devem ser cópias de modelos capazes de influenciar positivamente o *ethos*, a maneira de ser dos indivíduos e das coletividades. A arte realiza um papel de edificação moral da sociedade.

Distingue-se dele o *regime representativo ou poético da artes*. Aqui, a arte mimética não é mais julgada segundo a fidelidade das imagens à verdade, mas segundo princípios de verossimilhança, de conveniência ou de correspondência das ações, em analogia com as posições sociais e políticas dominantes. O regime representativo estabelece cânones sobre o que é representável, sobre como deve ser representado, sobre as maneiras de ser apreciada a arte. Estabelece ainda uma hierarquia de diferentes gêneros artísticos e prescreve formas e temas apropriados.

O terceiro regime, o *regime estético das artes*, se caracteriza pela autonomia da arte. A arte, segundo esse regime, não está subordinada a funções morais, pedagógicas ou representativas. Ele se define por sua própria maneira de criar mundos sensíveis e de redistribuir o sensível. Esse regime é marcado pela ruptura com as hierarquias tradicionais da arte e pela dissolução das fronteiras entre arte e vida cotidiana (2005, p. 28s).

Definidos em suas origens (por seu “teor de verdade”, pelo primado representativo da ação), os dois primeiros regimes têm em comum destinações específicas que fixam sua funcionalidade. Nessa perspectiva, ainda que não somente aí, a rela-

ção com a pedagogia é inequívoca e destacada por Rancière, para quem a tradição mimética recorre ao que denomina um “modelo pedagógico da eficácia da arte” – assentado sobre a suposição de um *continuum* sensível entre a produção ou a proposição das imagens, gestos e palavras e a percepção, capaz de influenciar diretamente pensamentos, sentimentos e ações dos espectadores ou destinatários (2012, p. 54).

Transporto-me... à Europa do século XVIII, no momento em que o modelo mimético dominante foi contestado de duas maneiras. Este modelo supunha uma relação de continuidade entre as formas sensíveis da produção artística e as formas sensíveis segundo as quais são afetados os sentimentos e os pensamentos de quem as recebe. Assim, supunha-se que a cena teatral clássica deveria ser um espelho amplificador em que os espectadores eram convidados a ver, nas formas da ficção, os comportamentos as virtudes e os vícios humanos. O teatro propunha lógicas de situações que deveriam ser reconhecidas para a orientação no mundo e modelos de pensamento e ação por imitar ou evitar. *Tartufo* de Molière ensinava a reconhecer e odiar os hipócritas; *Maomé* de Voltaire ou *Natan, o sábio* de Lessing, a fugir do fanatismo e amar a tolerância. (2012, p. 53)

Aqui também o paralelo com a história das concepções escolares é inevitável, forçando a identificação com o que se chamou de “escola tradicional” e sua ênfase nos valores definidos uma vez por todas, e com a “escola nova” e seu caráter de adequação pragmática à sociedade. Descontadas as ilusões próprias à nostalgia do passado, como pensar a formação ética que nunca deixou de ser preconizada pela escola? Não é possível negar que as estratégias educativas seguiram, como na arte, a lógica causal, que dá como evidente a passagem da causa ao

efeito – com essa vantagem que é mesmo impossível avaliar objetivamente a validade dessa crença.

É farta a literatura que se dedicou a denunciar o quanto a arte pôde estar a serviço da legitimação dos valores correntes e dos poderes dominantes, mas o que dizer de seu potencial de transformação, de crítica desses valores e dos costumes instituídos?

No campo da arte, comenta Jacques Rancière, a tradição mimética e o “modelo pedagógico” a que deu lugar foram contestados, por exemplo, por Rousseau, na *Carta a D’Alembert* (2015). A crítica de Rousseau dirige-se a duas questões: a validade moral da lição que Molière pretende impor, por meio do *Misanthropo*, e o que lhe parece muito mais digno de atenção, a denúncia do dispositivo colocado em jogo pela obra do dramaturgo. Eis que o comentário que Rancière nos oferece é ocasião para que possamos compreender como o autor concebe a eficácia da arte, isto é, seu potencial transformador:

O problema então não se refere à validade moral ou política da mensagem transmitida pelo dispositivo representativo. Refere-se ao próprio dispositivo. Sua fissura põe à mostra que a eficácia da arte não consiste em transmitir mensagens, dar modelos ou contra modelos de comportamento ou ensinar a decifrar as representações. *Ela consiste sobretudo em disposições dos corpos, em recorte dos espaços e tempos singulares que definem maneiras de ser, juntos ou separados, na frente ou no meio, dentro ou fora, perto ou longe* (2012, p. 55, grifo nosso).

E novamente aqui é impossível não tecer o paralelo com a educação – embora o próprio termo agora já se mostre excessivo, pois, a rigor, se está falando exatamente da mesma coisa: de uma prática que, superando de muito a preocupa-

ção com a instrução, com a formação de hábitos ou habilidades específicas, visa à reconfiguração da sensibilidade, à reconstrução da subjetividade passivamente modelada pela sociedade. Nas artes como na educação, o nome dessa prática é formação humana.

A resposta de Rousseau está consignada já no *Discurso sobre a origem da desigualdade entre os homens* (2017) e, de forma mais clara, nas *Considerações sobre o governo da Polônia* (2023): não pretendendo educar apenas a razão, como Condorcet, mas também os sentidos, a imaginação individual e coletiva, o filósofo não hesita em propor toda uma pedagogia de festas coletivas:

[...] de alguma forma [Rousseau] pressente que a imagem não serve apenas para representar, para descrever o que existe, mas também para preparar o que não está lá: a imagem liberta do presente para fazer existir em seu lugar o objeto do desejo. Sabemos que, para Rousseau, a imaginação, assim como a sensibilidade e a razão, estão inativas no homem original. Entretanto, ela é característica do homem no estado civil: servindo a seus interesses particulares, ela é móvel e instrumento da dominação de outrem, é responsável pela injustiça e pela perversão sociais. Porém, harmonizada com a vontade geral, ela serve ao aperfeiçoamento social (1997, p. 45).

Para Rancière, ao opor dessa maneira à arte representativa uma arte sem representação, na qual a performance artística não mais se distingue da vida coletiva e o povo se apresenta a si mesmo, Rousseau provoca um curto-circuito em sua crítica: “[...] esse paradigma designa o lugar da política da arte, mas para logo subtrair a arte e a política juntas” (2012, p. 56). Esta seria, em contraposição à “pedagogia da mediação represen-

tativa”, a “pedagogia da imediatez ética”, especialmente tentadora, tanto na arte como na educação. A lógica do modelo da arte que se suprime a si mesma, que transforma o espectador em ator, das performances artísticas que ganham as ruas não parece muito distante daquela que orienta as propostas de fazer da escola um tempo do lazer, aparentando ignorar não apenas as limitações e exigências próprias a uma instituição, mas o contexto político, social e comunitário em que as escolas se enraízam, no país.

### **ARTE E... FORMAÇÃO HUMANA?**

Em uma passagem do texto que temos analisado, “Paradoxos da arte política” (2012), Jacques Rancière menciona, como uma das expressões do que se pode entender como política da arte – além, para começar, do próprio efeito no campo político das “formas de estruturação da experiência sensível”, as quais, como vimos, caracterizam os diferentes regimes da arte,

[...] as estratégias dos artistas que se propõem mudar os referenciais do que é visível e enunciável, mostrar o que não era visto, mostrar de outro jeito o que não era facilmente visto, correlacionar o que não estava correlacionado, com o objetivo de produzir rupturas no tecido sensível das percepções e na dinâmica dos afetos (2012, p. 64).

Todavia, de que forma pode a arte realizar essa extraordinária tarefa de intervir no tecido sensível das percepções e dos afetos, permitindo sua reconfiguração? Certamente não será pela via cognitiva, de transmissão de ideias e mensagens, ou na imposição a rigor racional de modelos de comportamento definidos de antemão, como o fez a tradição mimética. Não é de fato difícil entender a crítica que Rancière dirige contra

aquela que ele denominou “pedagogia da mediação representativa”. Mas a posição de recusa radical de toda representação, a “pedagogia do imediatez ética”, que, no texto, tem Rousseau como porta-voz (2012, p. 55), é igualmente objeto de crítica, pois o que essa posição compartilha com a primeira é uma certa concepção consensual de sociedade. Ora,

[...] o que é o consenso senão a pressuposição de inclusão de todas as partes e de seus problemas, que proíbe a subjetivação política de uma parcela dos sem-parte, de uma contagem dos incontados? Todo mundo está incluído de antemão, cada indivíduo é célula e imagem da comunidade das opiniões iguais às partes, dos problemas redutíveis às carências e dos direitos idênticos às energias (2018, p. 128).

O consenso dá vida ao mito da sociedade harmônica e unificada em torno de interesses e valores comuns, mascarando as diferenças, assim como a pluralidade sempre atualizada de perspectivas e reivindicações, como os possíveis dissensos, como os danos. Também os novos “consensos”, frutos de conquistas sociais, ao se estabilizarem, se veem confrontados à incapacidade de responder por novas demandas e questões sociais.

Se a estética pode ser concebida, repitamos com Rancière, como uma forma de distribuição e redistribuição do sensível, de acordo com uma hierarquia de posições e valores dominantes na sociedade, faz sentido reconhecer que o potencial transformador que o autor atribui à arte está na difícil tarefa de desestabilização dos modos estabelecidos de sentir, de afetar e de se deixar afetar, que é condição necessária – ainda que, sem a ação política, não suficiente – para outras reconfigurações da experiência sensível. Esse potencial resulta do efeito *disruptivo*

de que a arte pode, em alguns casos, ser capaz, provocando o desarranjo dos esquemas de visibilidade e de dizibilidade instituídos, deslocando funções, suscitando a emergência de dissensos, a revelação de danos. Para tanto, a arte opera com a criação de dissensos, no interior da ordem sensível das palavras e das imagens, dos gestos, dos sons e das dinâmicas corpóreas:

Esse é o trabalho da ficção. Ficção não é criação de um mundo imaginário oposto ao mundo real. É o trabalho que realiza dissensos, que muda os modos de apresentação sensível e as formas de enunciação, mudando quadros, escalas ou ritmos, construindo relações novas entre a aparência e a realidade, o singular e o comum, o visível e sua significação. Esse trabalho muda as coordenadas do representável; muda nossa percepção dos acontecimentos sensíveis, nossa maneira de relacioná-los com os sujeitos, o modo como nosso mundo é povoado de acontecimentos e figuras (2012, p. 64).

Ao afirmar que o trabalho dissensual dessas experiências estéticas ajuda a reconstruir o “tecido sensível” do mundo do invisibilizado, engendrando «novas subjetividades», novas conexões e ritmos diferentes de apreensão do que é dado, estaria Rancière atribuindo à arte um papel significativo, no que podemos chamar de formação humana? Alguns, decerto, objetariam que o nome mais adequado seria, no caso, “*deformação humana*”, entretanto, o jogo de palavras soaria, mais do que ocioso, obstrutivo. Afinal, uma vez que se deixam para trás os condicionamentos do pensamento consensual, nada impede que se tome o termo de formação no sentido de autoconstituição, com essa ressalva que a arte dirige seu potencial ao anônimo; de sua intervenção resultam “formas novas de individualidades”. A atividade política propriamente dita, por sua vez,

consiste na autoconstituição de uma subjetividade coletiva que dá voz aos anônimos (2012, p. 65).

No entanto, é importante destacar que a crítica de Rancière visa, igualmente, à *lógica causal* que operou nos regimes ético e estético descritos e que, a seu ver, se mantêm mesmo entre práticas que fazem a crítica desses dois regimes. Segundo essa lógica, haveria um “*continuum* sensível entre a produção de imagens, gestos ou palavras e a percepção” capaz de influenciar “pensamento, sentimentos e ações dos espectadores”. Contudo, a impossibilidade de controle dos efeitos das estratégias baseadas nessa lógica manifesta-se mesmo no caso da “arte crítica”, com sua proposta de fundir a vida e a arte, de transformação radical das formas de experiência sensível.

No texto, Rancière demonstra como a arte crítica fundiu os elementos da “[...] lógica representativa (que quer produzir efeitos pelas representações)”, da “[...] lógica estética (que produz efeitos pela suspensão dos fins representativos)” e da “[...] lógica ética (que quer que as formas da arte e as formas da política se identifiquem diretamente umas com as outras)” (2012, p. 65). Este é o paradoxo de que fala o título do artigo, mas, para nosso interesse aqui, vale destacar que ele não anula a capacidade de a arte contribuir para a criação de novas formas de experiência do sensível – no entanto, ele não logra produzir certezas determináveis quanto a seus efeitos

A análise que, a esse respeito, o autor dedica à arte crítica serve sem dúvida para a reflexão da prática educacional engajada: é que o descompasso entre as finalidades dessa arte e sua real eficácia jamais é de fato questionado.



## OS LIMITES DA INSTITUIÇÃO

Por outro lado, a situação de aprendizagem apresenta, de forma mais clara, talvez, o que está por trás da lógica que supõe a possibilidade de se preverem “efeitos” bem determinados, em termos de sensibilidade, emoções, ações de sujeitos a quem se dirige: a necessária afirmação da desigualdade entre quem domina as causas (os saberes, as obras) e a quem elas se dirigem.

Sobre isso, Rancière se expressou com muita clareza:

É preciso assumir o fato de que a lógica igualitária entra em contradição com a lógica pedagógica normal, que é regulada pela ideia de que há aprendizagens definidas a realizar, saberes determinados a adquirir. Para esta lógica normal, o problema consiste em determinar qual é a boa maneira de se adquirir um saber, segundo que ordem convém progredir etc. O método igualitário, ao contrário, é um método que não prescreve o que se deve fazer. Isso quer dizer que qualquer situação institucional, inclusive a situação de uma conferência, quando há alguém que fala numa tribuna e pessoas que escutam, é sempre um freio no processo igualitário. O processo igualitário sempre funciona melhor quando não há condicionamentos institucionais, situação institucional, quando não há objetivos a serem cumpridos (2024, p. 31).

É, no entanto, curioso como muitos dos que buscam tirar as consequências de seu pensamento para a prática da educação – e muito especificamente aqueles que pretendem aplicá-la à atividade escolar – parecem desconsiderar a incômoda implicação da tese da igualdade: não se pode apenas *simulá-la*. É claro que a busca de relações de respeito e de escuta entre alun(a-o)s e professor(a-es) são, mais do que desejáveis, indis-

pensáveis; porém, o “professor amigão” que encena uma situação de total horizontalidade parece oferecer em razão de sua virtude pessoal o que, nessas condições, perde todo o sentido. Do mesmo modo, a tentativa de se furta às disposições e incumbências do “sistema” para forjar uma situação de maior flexibilidade é uma trapaça que, como toda trapaça, traz diferentes tipos de repercussão para o desempenho das funções da instituição escolar. Por fim, é preciso considerar que o ambiente institucional é forçosamente ordenado pelas hierarquias que definem não apenas as relações entre mestres e estudantes, mas o conjunto de ocupações, funções e tarefas, direitos e deveres de cada um, no espaço escolar.

Há, entretanto, nesse espaço, diferenças notáveis, que são paradoxalmente estabelecidas por essa mesma hierarquia, que também atinge a importância concedida às diversas disciplinas do currículo escolar. Assim, o prestígio das disciplinas ou áreas instrumentais, valorizadas por garantirem explícita adequação às exigências do mercado e dos papéis e ocupações sociais é inversamente proporcional ao desprestígio das disciplinas e áreas consideradas pouco importantes, pois não registram resultados visíveis e objetiváveis em termos do que se espera consensualmente da escola.

As artes, o trabalho do corpo e da sensibilidade (parte da chamada “educação física”) e a literatura sofrem, assim, de histórico descaso, não obstante as tentativas de reabilitação promovidas vez por outra, no contexto da legislação, das teorias ou mesmo de experiências práticas. Mas não seria exatamente esse *status* duvidoso de que gozam e que tem como contrapartida não apenas a diminuição de carga horária, mas um relaxamento do controle e das exigências pedagógicas a brecha para uma maior flexibilidade, para a possibilidade de experiências que rompam com a lógica consensual?

Em todo caso, por mais limitadas que as tentativas de introduzir momentos de prática dissensual, no contexto institucional, há sempre um trabalho da sensibilidade, um cuidado na definição de estratégias linguageiras, de práticas de atenção ao corpo e à voz e uma interpelação incessante da igualdade que esperam do professor seu posicionamento.

Entendida como movimento que tem origem e fim no próprio indivíduo, a formação não é emancipadora, se não é autoformação: acreditar no poder de transformação da arte e da educação depende, no entanto, da renúncia à arrogância das “vanguardas”, dos porta-vozes, dos sábios – além do reconhecimento de que apenas a lógica da igualdade é emancipadora.

## REFERÊNCIAS

- DO VALLE, LÍlian. *A Escola Imaginária*. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.
- DO VALLE, LÍlian. É possível ensinar a ética? Reflexões a partir da filosofia de Hannah Arendt. *Polyphonía*, v. 23/2, jul./dez. 2012.
- RANCIÈRE, Jacques. *A partilha do sensível*. São Paulo: Editora 34, 2005.
- RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- RANCIÈRE, Jacques. *O espectador emancipado*. São Paulo: Martins Fontes, 2012.
- RANCIÈRE, Jacques. *O desentendimento*. 2. ed. São Paulo: Ed. 34, 2018.
- RANCIÈRE, Jacques. *As palavras e os danos*. São Paulo: Ed. 34/Sofie.ed, 2024.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Carta a D'Alembert*. Campinas: Editora da Unicamp, 2015.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. *A origem da desigualdade entre os*

*homens*. São Paulo: Penguin/Companhia das Letras, 2017.  
ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Considerações sobre o governo da  
Polônia*. São Paulo: Unesp, 2023.



# 3

## APRENDER COM AS UTOPIAS: TRADUZIR RANCIÈRE PARA NOVAS CENAS DE EMANCIPAÇÃO

Javier Bassas Vila  
*Universidade de Barcelona*

### RANCIÈRE: TRADUÇÕES E TRADUÇÕES

Comecei a redigir estas notas durante os meses de verão de 2024, em Barcelona, após a releitura de algumas obras de Jacques Rancière e, especialmente, de nosso diálogo – intitulado agora, em sua edição brasileira, *As palavras e os danos*.<sup>1</sup> Mas também comecei a redigir estas notas à noite, enquanto acompanhava, à cabeceira de minha filha pequena, sua luta contra pesadelos e medos intermináveis, antes de dormir. Eu a vejo buscando acalmar-se e, falando suavemente, tento também explicar seus medos de forma racional, à uma, às duas, às cinco horas da manhã, e constato que a transmissão do saber, a explicação de qualquer conhecimento, é, de fato, um mito: o mito pedagógico denunciado por Rancière, no início de seu livro, já célebre, *O mestre ignorante*, publicado originalmente na França, em 1987.<sup>2</sup> Minha filha não compreende minhas explicações; ela não traduz minhas palavras

---

1 RANCIÈRE, Jacques; BASSAS, Javier. *As palavras e os danos*. São Paulo: Sofied/Ed. 34, 2024.

2 RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante*. São Paulo: Ed. 34, 2002.

para sua linguagem, para sua aventura: somos vítimas do mito da transmissão.

A tese que inaugura *O mestre ignorante* e também estrutura o pensamento pedagógico de Jacques Rancière é bastante conhecida e, a princípio, bastante simples: o mestre que tenta *explicar* seus conhecimentos aos alunos, na verdade, apenas os embrutece. É um mestre embrutecedor, porque a ação de *explicar* – no sentido técnico que Rancière atribui a esse verbo – já implica um ato hierárquico entre quem sabe e quem ignora, o qual deve aprender exatamente o que o mestre explicador quer transmitir.

Essa tese pedagógica contra a explicação, nesse sentido técnico e político, gerou escândalo, no século XIX, época do pedagogo Joseph Jacotot, em quem se inspira Rancière, nessas reflexões. Mas a tese contra a explicação continua escandalizando hoje, pois estamos acostumados a ouvir que não há, naturalmente, nada mais simples e eficaz do que ensinar, explicando aquilo que alguém deseja aprender. Ora, é evidente que o verbo “explicar” tem, em Rancière, um sentido técnico: “explicar”, no sentido rancieriano, é embrutecer, porque implica querer transmitir conhecimentos a alguém que ignora e deve seguir exatamente o caminho imposto pelo mestre, a fim de abandonar a ignorância e alcançar o conhecimento. A explicação remove, portanto, de imediato, a capacidade de compreender por si mesmo daquele ou daquela que ouve, ao transmitir-lhe um conhecimento já acabado, baseado na capacidade do mestre, e não do ou da estudante.

Segundo Jacotot e Rancière, não haveria nada mais falso do que este caminho da transmissão: o mestre ou a mestra que tenta reduzir o hiato entre ignorância e conhecimento no aluno não deve explicar nem tentar transmitir seus conhecimentos, impondo o caminho para alcançá-los, pois esse percurso

apenas aprofunda mais e mais o hiato entre a ignorância e o conhecimento. Essa distância, assim, jamais é suprimida, por mais paradoxal que isso pareça aos mestres explicadores. Em outras palavras, o mestre ou a mestra não devem *descapacitar* aquele ou aquela que escuta, pois só se aprende realmente traduzindo, ou seja, apropriando-se das palavras do mestre para dar-lhes sentido em nosso próprio percurso de conhecimento, em nossa própria aventura intelectual. O mestre explicador, ao contrário, quer transmitir seus conhecimentos, conduzindo seus programas, seu caminho de aprendizagem e controlando, dessa maneira, o efeito de suas palavras sobre quem aprende.

Em oposição ao “mestre explicador” que embrutece os alunos, ao impor-lhes um caminho de conhecimento e que reforça a desigualdade inicial, Rancière propõe a figura paradoxal do “mestre ignorante”. Daí o título de sua obra de 1987 já citada. O mestre ignorante não busca transmitir seus conhecimentos nem impor um caminho de aprendizado, mas quer apenas incitar a vontade de aprender, sem fixar aí o efeito determinado de suas palavras<sup>3</sup>. O mestre ignorante ignora, portanto, o efeito

---

3 Seguindo discussões mantidas com Lílian do Valle, durante o V Congresso Sofie da Sociedade Brasileira de Filosofia da Educação, parece claro que a noção de vontade, nessa obra, permanece uma questão bastante complexa. Rancière afirma, a esse respeito: «Entre o mestre e o aluno se estabeleceu uma relação de vontade a vontade: relação de dominação do mestre, que tivera por consequência uma relação inteiramente livre da inteligência do aluno com aquela do livro – inteligência do livro que era, também, a coisa comum, o laço intelectual igualitário entre o mestre e o aluno», e ainda: «Chamar-se-á emancipação à diferença conhecida e mantida entre as duas relações, o ato de uma inteligência que não obedece senão a ela mesma, ainda que a vontade obedeça a uma outra vontade» (*O Mestre Ignorante*, op. cit., p. 25 e 26, respectivamente). Para compreender bem o sentido da noção de vontade, em Rancière, seria necessário, primeiramente, colocá-la em relação com a vontade na subjetivação política e descrevê-la, assim, como o esforço de manter aberta uma cena igualitária; e, em seguida, entender que Rancière desloca essa vontade de seu sentido metafísico tradicional, como instância de escolha (ver, sobre isso, *As palavras e os danos*, op. cit., p. 101-105). É por isso que

de suas palavras, para deixar livre o percurso do aluno ou da aluna, sua aventura intelectual, de modo que ele ou ela traduza com suas próprias palavras aquilo que haveria para aprender. Não é senão assim que ocorre não apenas a tradução e, portanto, uma verdadeira aprendizagem, mas também o que Rancière denomina “emancipação intelectual”. O mestre ignorante quer verificar a hipótese da igualdade da inteligência, o que significa que todos e todas usamos a mesma inteligência em nossa vida, que não existem dois tipos de inteligência (técnica e abstrata), que não há, pois, uma hierarquia entre dois tipos de humanidade (os que pensam e os que trabalham com as mãos). A inteligência é uma questão de capacidade comum, a qual deve ser verificada em cada ato de aprendizado. A pedagogia e seus métodos, portanto, são uma questão política.

Contra o mito pedagógico da transmissão – contra a explicação e o embrutecimento desigual – Rancière propõe efetivamente essa figura do *tradutor*, para marcar o ato que conduz à emancipação intelectual no processo da aprendizagem: a comunidade de alunos emancipados é, de fato, uma comunidade de tradutores. Rancière escreve: “Compreender não é mais do que traduzir, isto é, fornecer o equivalente de um texto, mas não sua razão”. E também: “Aprender e compreender são duas maneiras de exprimir o mesmo ato de tradução”.<sup>4</sup>

Este é, portanto, um resumo da tese inicial de seu pensamento pedagógico, tal como apresentada nos primeiros capítulos de *O mestre ignorante*. Acontece, porém, que não sou apenas pai de uma menina a quem quero explicar coisas – o que me faz perceber a impossibilidade prática de transmitir conhecimentos, de explicar seus medos, para que ela compreenda sua

---

Rancière a define, finalmente, como «[...] essa volta sobre si do ser racional que se conhece como capaz de agir» (*O Mestre Ignorante*, op. cit., p. 66).

4 Id., p. 22 e 23.



“razão” –, sou também tradutor. E foi como tradutor profissional que comecei a tecer minha relação com o pensamento de Rancière, traduzindo suas obras para o espanhol. Mas a questão importante aqui é que não sou apenas tradutor no sentido profissional do termo, mas também tradutor no sentido que acabo de indicar: alguém que traduz as palavras de Rancière em sua própria aventura intelectual.

A pergunta que surge, então, é: como *traduzi* a obra de Rancière? Em outras palavras, o que fiz com o pensamento de Jacques Rancière? Como ele me ajudou a construir minha aventura intelectual e, em particular, minha compreensão da relação entre política, linguagem e estética, a qual permanece no centro de minhas pesquisas? Essas questões apontam para a pedra de toque da leitura que busca a emancipação intelectual: o que você faz com o que lê? E, assim, pode-se construir toda uma teoria da leitura nessa direção, uma forma política de ler que eu chamaria de “leitura performativa”<sup>5</sup>. É nessa linha que assinalarei brevemente três pontos que mostram como traduzi o pensamento de Jacques Rancière em minha própria aventura intelectual.

## **A POLÍTICA DA LINGUAGEM: CONSENSOS E DISSENSOS LINGÜÍSTICOS**

Ao analisar a concepção de linguagem de Jacques Rancière, percebi rapidamente que, para ele, a linguagem não é uma ferramenta que serve para representar o mundo. As palavras não representam as coisas como se fossem de uma natureza

---

5 Por “leitura performativa” entendo a leitura como ato que faz algo, isto é, que traduz o que se lê em uma aventura própria. Em outras palavras, poder-se-ia dizer “quando ler é fazer”, para parafrasear a teoria performativa de Austin e cruzá-la com a emancipação intelectual da tradução em Rancière. Retomo esse ponto a seguir, com as citações do próprio Rancière – ver abaixo, a citação da nota 10.

separada do mundo, pertencendo ao reino do pensamento como prática transcendente, além do mundo sensível. No pensamento de Rancière, a linguagem é uma prática, entre outras, a qual opera partilhas, estabelece distinções e posições, atribui ou retira capacidades. Para ele, a questão política já se coloca, imediatamente, quando lidamos com a linguagem. Esse é um ponto revolucionário para quem trabalha com a política da linguagem.

Se olharmos mais de perto, veremos que a política da linguagem está presente em toda a obra de Rancière: não apenas em sua concepção geral da linguagem como prática que opera partilhas, mas também em noções-chave de seu pensamento político, como a “discordância”, a relação entre teoria e prática política, sua reflexão sobre a arte e questões relacionadas à palavra e à imagem, na noção de frase-imagem (função de fraseado e função de interrupção), além da relação entre palavra e corpo (de acordo com a oposição entre *logos* e *phoné*), entre outros temas os quais revelam a essência política da linguagem, para Jacques Rancière.

Contudo, voltemos ao principal aspecto da linguagem: é enquanto prática humana que opera partilhas do sensível que a linguagem se torna uma questão política de primeira ordem. Surge, então, nesse contexto, um ponto mais preciso, que estava no centro das minhas preocupações, nas reflexões e traduções do pensamento de Rancière: a importância da práxis da linguagem, ou seja, da maneira como falamos e escrevemos. Interessa-me mais, politicamente, como se fala ou escreve, do que sobre o que se fala ou escreve. No campo da teoria – quer em filosofia, quer em política ou educação –, o consenso estabelece que o conteúdo do que se diz é mais importante do que a forma como se diz. Assim, o consenso determina o significado com base no conteúdo, e não na maneira como é expresso.

Ora, as reflexões que Rancière desenvolvia, a partir de sua experiência com o pensamento político de seu mestre Louis Althusser e de sua vivência no Maio de 68, me impulsionaram a realizar análises sobre a práxis de escrita dos pensadores, buscando compreender o modo como escrevem. Rancière afirma, a esse respeito, que retomo essa reflexão em *As palavras e os danos*:

O que temos constatado, finalmente, é que o efeito político de uma teoria depende menos do conteúdo de suas proposições do que da posição de enunciação que adota.<sup>6</sup>

Desenvolvi, então, a análise das figuras da linguagem (as “posições de enunciação”, como mencionado nessa citação), nas obras de pensadores do século XX: tanto no campo da fenomenologia (Edmund Husserl e Jean-Luc Marion) quanto no âmbito da filosofia pós-estruturalista, em sentido amplo (Derrida, como pós-metafísico, e o próprio Rancière, como pós-fundacional). São análises que podem nos ajudar a identificar melhor a posição de enunciação em, pelo menos, quatro modelos de práxis de escrita. Só assim se percebe o alcance político da linguagem.<sup>7</sup>

---

6 RANCIÈRE, Jacques. *L'arme théorique d'un recommencement du marxisme* – entrevista em A. W. Lasowski. *Althusser et nous*. Paris: PUF, 2016, p. 245. Cf. também *As palavras e os danos*, op. cit., p. 11.

7 Remeto às minhas análises sobre a práxis da escrita, em outros trabalhos. Primeiramente, no que diz respeito à práxis da escrita de Rancière, a análise que iniciei no ensaio intitulado *Jacques Rancière. Ensayar la igualdad* (Barcelona: Gedisa, 2017) foi aprofundada em diálogo com o próprio Rancière, em *As palavras e os danos* (op. cit., p. 7-51). Em seguida, no que tange à práxis da escrita de Edmund Husserl e Jean-Luc Marion, podem ser consultados, entre outros, os textos: «Políticas textuales. Análisis de fenomenología lingüística aplicado al texto husserliano», «The Husserliana as a phenomenon. Notes for a History of figurativity: Husserl, Heidegger and Marion» e «Écriture phénoménologique et théologique: Fonctions du 'com-

O ponto essencial é o seguinte: é preciso assumir que, sempre que falamos ou escrevemos (seja este texto, artigos e livros, seja ao falar com nossos **e nossas** estudantes ou com qualquer pessoa), nossa posição de enunciação opera uma partilha do sensível: atribuímos posições e capacidades àqueles de quem falamos e àqueles que nos ouvem. E isso significa que, pela forma como falamos ou escrevemos (a posição de enunciação), mais do que pelo conteúdo de nossas palavras (o sentido das proposições), estamos, em cada ato de fala, ou do lado da igualdade ou do lado da desigualdade. Isso **significa** que, ao falar ou escrever, ou sustento a igualdade das inteligências e a capacidade comum de pensar, ou des-**capacito** aqueles **e aquelas** que me escutam ou leem, por meio de uma posição de enunciação desigual. **Trata-se de uma** responsabilidade imensa, uma responsabilidade política para todos os nossos atos de linguagem.

## A EFICÁCIA INSTITUCIONAL DA LINGUAGEM

Em toda situação de fala (em uma tribuna política, em uma sala de aula, com crianças, no amor etc.), a maneira como falamos – a “posição de enunciação”, ou o “como” da linguagem – determina, efetivamente, se estamos a favor de um mundo de igualdade ou de um mundo desigual. Todavia, é necessário dar um passo a mais para entender um dos pontos essenciais derivados da importância política atribuída à posição de enunciação, ou seja, a eficácia das palavras.

---

me’, ‘comme si’ et ‘en tant que’ chez Jean-Luc Marion» (disponíveis em <https://www.researchgate.net>). Por fim, quanto à práxis da escrita de Derrida, destacam-se: «Derrida avant Derrida. Trois écritures dans Le Problème de la genèse dans la philosophie de Husserl» (disponível em [https://www.rue-des-cartes.org/article/?article=RDES\\_089\\_0080](https://www.rue-des-cartes.org/article/?article=RDES_089_0080)), e também «Derrida avant Derrida. L’écriture dialectique: entre la métaphysique et la différance», in *Giornale di Metaphysica*, n. 2, 2014.

Para o contexto no qual se inscrevem minhas reflexões, vou me concentrar aqui na eficácia das palavras no domínio do ensino (na escola, no ensino médio, na universidade). Nesse contexto, essa eficácia das palavras se relaciona diretamente ao “mito pedagógico” e à tentativa de “transmissão” em um caminho de aprendizado imposto. À primeira vista, a eficácia das palavras de quem ensina é consensualmente determinada pela instituição pedagógica, suas normas, sua lei. No entanto, é necessário identificar mais detalhadamente essa *eficácia institucional* para poder, quando necessário, contestá-la. Tentarei, portanto, determiná-la de forma mais precisa, por meio de quatro pontos: sua lógica, sua temporalidade, sua ordem, sua finalidade.

## A LÓGICA CAUSAL

O mito pedagógico da explicação e da transmissão busca uma eficácia das palavras que se apoia, primeiramente, na lógica de causa e efeito.

As palavras, em uma situação pedagógica institucionalizada, agem supostamente conforme essa lógica, segundo a qual o que é dito pelo mestre/professor age como causa que desencadeia um efeito predeterminado. Exemplo: eu explico (*causa*) tal ideia, a qual será recebida de tal modo e levará o estudante a compreender ou a fazer exatamente isto e não aquilo (*efeito*).<sup>8</sup> Essa lógica causa-efeito busca um resultado imediato, digamos, automático: eu pressiono um botão e a luz do conhecimento acende como prova da transmissão de um conteúdo. Porém,

---

8 É a imagem da transmissão do líquido de uma taça a outra, que Platão retoma em seu diálogo *O Banquete*: «Quando Sócrates tomou assento, disse: “Quem dera, Agaton, a sabedoria fosse algo que pudesse passar de uma mente a outra quando nos aproximamos, como a água que flui de um pedaço de lã de uma taça cheia para uma taça vazia! Se assim o fosse...” (175d).

trata-se de uma lógica pedagógica embrutecedora, pois ela estabelece uma hierarquia que amplia o abismo entre quem sabe e quem quer aprender, retirando do aluno sua capacidade de aprender por si mesmo, de seguir sua própria aventura intelectual. A articulação do ensino com base na lógica da causalidade e sua temporalidade imediata impede a abertura de uma *cena pedagógica* onde a igualdade das inteligências possa ser verificada.

Essa lógica causal na explicação é útil no âmbito do ensino institucional; já a utilizamos e verificamos inúmeras vezes: há clareza na explicação causa-efeito. Mas, de que tipo de clareza estamos falando? O que é transmitido claramente assim? Essa clareza causal é clara apenas para ajudar a passar em um exame (o que, obviamente, às vezes é importante), no entanto, sempre abre um abismo desigual que não pretende nem pode confirmar a igualdade no presente. Só ao suspender essa lógica causa-efeito podemos abrir uma *cena pedagógica de emancipação*, na qual o ou a mestre não pode predeterminar o efeito de suas palavras, não pretende se colocar como a força ativa (causa) que dá uma forma (efeito) à matéria passiva representada pelos alunos e alunas.

Essa reflexão sobre a lógica da causalidade e a relação entre uma força ativa que age sobre uma matéria passiva é central para o pensamento de Jacques Rancière. Com efeito, sua relevância não se limita ao campo pedagógico: o que foi destacado acerca da relação atividade/passividade pode ser aplicado ao domínio político (onde partidos ou intelectuais de vanguarda se veem como princípios ativos agindo sobre o povo, considerado matéria passiva) e também à esfera artística (onde o artista se entende como sujeito ativo que imprime sua forma em espectadores passivos). É, pois, uma tese essencial que desenvolvo aqui, a partir de Rancière: contra

a lógica causal e seus efeitos predeterminados, contra o embrutecimento das explicações e a tentativa de impor uma forma ativa (seja do mestre, seja do político ou do artista) sobre uma matéria passiva (o estudante, o povo, o espectador), é necessário abrir um espaço de indeterminação – um espaço *mudo*, o qual permita a capacitação, a aventura intelectual de qualquer um ou qualquer uma.<sup>9</sup>

Seria possível abrir aqui um parêntese sobre o feito das palavras em Rancière e sobre sua tentativa de escrever seus textos sem impor lições. Para isso, conviria recuperar as passagens nas quais Rancière assinala que suas reflexões não têm a

---

9 A noção de «mudo» é muito importante e aparece repetidamente, na obra de Rancière. Identifiquei, pelo menos, três sentidos que resumo aqui, como pistas para outras pesquisas. Primeiramente, a escrita é um sistema mudo que, contra a opinião de Platão, ensina precisamente uma certa liberdade frente à palavra do mestre, pois a palavra do mestre escolhe efetivamente a quem se dirige, enquanto a escrita circula sem mestre e pode dirigir-se a todos e a qualquer um: sem *destinatários*, a escrita é também um ato de linguagem que não distingue seus *destinadores*, oferecendo, assim, a página escrita como uma cena de igualdade. Em segundo lugar, «mudo» aplica-se igualmente, em Rancière, à mudança que se opera no final do século XVIII e ao longo do século XIX: já não existem mais sujeitos próprios da literatura que tenham direito à palavra, mas tudo pode tornar-se tema de um romance ou de um poema; tudo, portanto, tem direito à palavra, como, por exemplo, os esgotos, no romance *Os Miseráveis*, de Victor Hugo, porque eles nos falam tão bem quanto qualquer personagem. Nesse segundo sentido, tudo o que era mudo pode nos falar, porque a literatura já não se limita às convenções das Belas-Artes e, portanto, não tem mais temas exclusivos: tudo e qualquer coisa pode falar, eis uma igualdade de tudo o que tem direito à palavra literária. E, finalmente, é a “terceira coisa” na relação pedagógica emancipadora que é também, de fato, muda: o livro ou qualquer terceira coisa (um problema ou uma imagem que se coloca entre o aluno e o mestre ignorante) é mudo, porque abre uma relação livre entre aquele ou aquela que quer verificar sua capacidade de compreender toda e qualquer manifestação humana da inteligência. É assim que se verifica a igualdade das inteligências: pela relação «muda» entre aquele ou aquela que quer aprender e a terceira coisa que torna possível, além e sem o mestre explicador, uma relação emancipadora de aprendizado.

intenção de dar lições, que são apenas palavras e que, conforme o que chamo de sua “teoria da recepção”, ler não implica compreender, pois ler é se deslocar. Recupera-se, desse modo, a leitura como ato emancipador:

Não há, na verdade, nada a “compreender” em meus textos. É preciso apenas que aceitemos nos mover com eles. Procedo por deslocamentos que tentam produzir novas relações entre sentido e sentido. É uma nova paisagem do sensível e do pensável. O problema não é que o destinatário “compreenda”, se aproprie do sentido que há por trás das palavras, do sentido do que quero dizer. A questão não é o que o texto quer dizer, mas o que o texto lhe diz. A questão é que a destinatária ou o destinatário possa se inscrever, por sua vez, nesta paisagem, o que não significa que ela ou ele compreenda o sentido de todas as palavras, ou o que há na cabeça do pensador. Com efeito, não há nada na minha cabeça, nada de interessante, em todo o caso. Meu pensamento está inteiramente nas minhas frases, nos meus livros. Não há nada na minha cabeça que eu esconda por trás do que digo. A questão é de saber se a destinatária ou o destinatário aceitará mover-se com o texto, dele fazer alguma coisa, inscrever-se nesta paisagem de pensamento anônimo e aí traçar seus próprios caminhos.<sup>10</sup>

Em outros trechos, Rancière também destaca que seu pensamento não oferece instruções aos ativistas, que suas teorias não enfrentam a resistência da prática política, justamente porque ele não escreve articulando suas ideias em função de uma lógica de causa e efeito destinada a mobilizar

---

<sup>10</sup> *As palavras e os danos*, op. cit., p. 30-31.



o leitor ou a leitora em uma direção específica.<sup>11</sup> Trata-se, em última análise, de uma outra eficácia, não causal, da palavra, que se manifesta em seus textos.

## A TEMPORALIDADE DO MÉTODO CARTESIANO

À eficácia institucional das palavras e da linguagem pedagógica do mestre explicador deve-se associar também a lógica do método cartesiano.

Como é bem conhecido, na segunda parte do *Discurso do Método* (1637), de René Descartes, o pensador propõe distinguir e ordenar os conhecimentos do mais simples ao mais complexo: «O terceiro [preceito] é o de conduzir por ordem meus pensamentos, começando pelos objetos mais simples e mais fáceis de conhecer, para subir, pouco a pouco, como por degraus, até o conhecimento dos mais compostos...»<sup>12</sup> Não é preciso dizer que esse é o método que usamos todos e todas, em nossas “explicações”, nos programas de ensino nas escolas, liceus e universidades. Contudo, essa temporalidade *progressiva* («subir pouco a pouco, como por degraus») não é natural nem objetiva, porque deriva de uma epistemologia baseada no pensamento matemático, que busca, pela ordem e clareza, uma verdade quantificada das coisas. No entanto, diversas questões se colocam a esse respeito: como saber o que é, de fato, mais simples entre os diversos conhecimentos, temas, assuntos que

---

11 Analisei a questão, em detalhes, em «¿Qué arte político necesitamos? Pluralizar el debate entre Marchart y Rancière», in: LLEVADOT, Laura; VALLS BOIX, Juan Evaristo (ed.). *Estética posfundacional*. Madrid: Dyckinson, 2025 (no prelo) (em tradução para a *Revista Concinnitas*, Instituto de Artes, UERJ).

12 DESCARTES, René. O discurso do método. In: DESCARTES, René. *Obras escolhidas*. Tradução de Jacob Guinsburg e Bento Prado Jr. 2. ed. São Paulo: Difel – Difusão Europeia do Livro, 1973 (col. Clássicos Garnier), p. 54.

não se inscrevem no domínio das ciências exatas? Por que proceder do mais simples ao mais composto, em situações nas quais o que se busca não é uma verdade quantificável? E por que esse método se arroga o direito de objetivar o caminho do conhecimento que acaba por emburrecer e descapacitar mais uma vez quem escuta?

A temporalidade *progressiva* desse método – naturalizada na aprendizagem institucional – não deve nos impedir de perceber que o percurso do conhecimento, em diversas situações, não deve ser sempre ordenado do mais simples ao mais composto: abrir uma cena pedagógica de emancipação também significa construir o *relato* de um conhecimento de uma forma diferente daquela ditada pelo preceito do método cartesiano. Ora, para conhecer e aprender a emancipação, é necessário outro tipo de narrativa; é preciso, por vezes, perder o fio.

Nessa mesma direção, é essencial compreender que essa temporalidade progressiva remete, precisamente, à ideia moderna de “progresso”. Jacotot, o pedagogo que inspirou Rancière em sua teoria da emancipação intelectual, viveu uma época em que a instrução assumida pela sociedade implicava essa ideia de “progresso” rumo à educação do povo, de todos e todas, como herança da igualdade prometida (e frustrada) pela Revolução Francesa de 1789. Naturalmente, essa ideia de progresso ainda se manteve relevante para a sociedade na qual Rancière escreveu seu livro: lembremos que *O mestre ignorante* foi publicado, na França, em 1987, durante as polêmicas em torno da “reprodução” e da “distinção” das classes, na escola da República francesa, segundo o sociólogo Pierre Bourdieu<sup>13</sup>. Mas será que a ideia de progresso na educação ainda é significativa para nós, hoje? Parece-me que o debate está aberto e não

---

13 Rancière desenvolve sua crítica a essa concepção sociológica, em *Le philosophe et ses pauvres*. Paris: Flammarion, 1983.

podemos encerrá-lo rapidamente aqui. De qualquer forma, basta apontar uma pista para futuras análises mais detalhadas: o peso da instrução do povo (Jacotot) ou da educação para uma sociedade republicana mais igualitária (Rancière-Bourdieu) transformou-se hoje em uma questão que diz respeito a cada indivíduo. O progresso comunitário e coletivo deu lugar a uma carreira de empresários do conhecimento em busca do sucesso socioeconômico individual. Que narrativa essa temporalidade progressiva articula? Ou seja, o que ela sustenta, como política de aprendizagem?

## **A ORDEM DA ÁRVORE DO SABER**

A hierarquia das disciplinas foi uma construção validada ao longo da história da filosofia. Essa hierarquia se precisa na modernidade filosófica europeia e assume a imagem de uma árvore, nos *Principia Philosophiae* (em latim, 1644), de Descartes. O filósofo francês estabelece, pois, essa hierarquia visualmente como alguma coisa da natureza, o que não deixa de ser uma intenção naturalizante:

Assim, toda a filosofia é como uma árvore, cujas raízes são a metafísica, o tronco é a física, e os galhos que saem desse tronco são todas as outras ciências, que se reduzem a três principais, a saber: medicina, mecânica e moral; entendo por moral a mais elevada e perfeita moral, que, presumo o conhecimento completo das outras ciências, é o último grau da sabedoria.<sup>14</sup>

Essa divisão das disciplinas, evidentemente, se transformou ao longo dos séculos, todavia, a imagem natural de uma

---

14 DESCARTES, René. *Les Principes de la philosophie*. Paris: Adam & Tannery, 2012. IX, 2, p. 14.

hierarquia continua válida. E é claro que ela tem consequências diretas sobre nossos programas educacionais. Ela manifesta, primeiro, os valores educacionais impostos pelo consenso pedagógico atual; além disso, uma imagem hierárquica como essa se reflete diretamente nas horas reservadas às matérias: as disciplinas mais importantes recebem mais horas de aula semanal (matemática, inglês etc.), enquanto as disciplinas consideradas “secundárias” recebem menos tempo (literatura, música etc.). Isso responde, portanto, à correspondência entre valor e tempo: maior valor atribuído a um conhecimento corresponde a mais tempo nos programas, enquanto menos valor implica, evidentemente, menos horas.

Mas o ponto importante ainda não está aí, pois a relação entre tempo, disciplinas e eficácia é ainda mais complexa. O ensino que conta com mais horas de aula não procura apenas ensinar conhecimentos, de forma eficaz, mas também encontrar uma eficácia mais imediata entre o conhecimento e sua aplicação profissional. Nesse sentido, a eficácia do tempo de ensino é dupla: primeiro, uma relação proporcional entre horas de aprendizagem e busca por eficácia, mas também a busca por conhecimentos que sejam eficazes por sua aplicação imediata no mundo profissional. O resultado é claro: as disciplinas que dispõem de mais tempo, em nossos currículos, ocupam o topo da hierarquia do saber atual e são – como todas as disciplinas tecnológicas – aquelas que são mais “eficazmente” aplicadas no mercado de trabalho.

Entretanto, sob a perspectiva política que nos interessa aqui, a hierarquia entre as disciplinas e seu valor comparativo acarreta outras consequências igualmente graves. Essa hierarquia baseia-se em uma escala de saberes que estabelece, ao mesmo tempo, dois tipos de inteligências, mais ou menos eficazes em um duplo sentido, e, por fim, dois tipos de humanidades:

de um lado, aqueles e aquelas que possuem o saber teórico das coisas abstratas (pessoas dedicadas à reflexividade e, portanto, hoje, ao progresso científico e tecnológico) e, de outro lado, aqueles e aquelas que possuem o saber técnico ou relacionado a coisas não produtivas (pessoas dedicadas a atividades que não dizem respeito diretamente ao “progresso” científico-tecnológico). Percebe-se, assim, até que ponto a distribuição das horas atribuídas às matérias em nossas instituições de ensino é uma redistribuição do sensível, ou seja, uma redistribuição e hierarquização das pessoas e de sua capacidade de ver, dizer e pensar o bem comum, isto é, uma divisão entre aqueles e aquelas que sustentam o progresso e aqueles e aquelas que não contam na corrida desenfreada desse progresso científico e tecnológico.

A eficácia da palavra pedagógica está, em última análise, associada à distribuição das horas conforme a divisão das disciplinas imposta pelas instituições, o que permanece um duplo obstáculo para a emancipação intelectual. Rancière escreve, a propósito das divisões entre disciplinas: “Logo, fica claro que a palavra igualitária tem seu lugar ali onde não mais se está num campo disciplinar”.<sup>15</sup> E também, em relação às instituições:

Um professor é alguém que desempenha uma função social. Ele pode transmitir emancipação, capacidade, a opinião de igualdade, a prática da igualdade entre seus alunos, isso é claro, mas não há identificação possível entre essa transmissão ou transferência da opinião e da capacidade igualitária e a lógica da instituição. Não existe uma boa instituição; há sempre um desmembramento das razões.<sup>16</sup>

---

15 *As palavras e os danos*, op. cit., p. 32.

16 RANCIERE, Jacques. *Et tant pis pour les gens fatigués*. Paris: Amsterdam, 2009, p. 426.

E, ainda, sobre a impossibilidade de uma emancipação intelectual na instituição, Rancière conclui:

Isso quer dizer que qualquer situação institucional, inclusive a situação de uma conferência, quando há alguém que fala numa tribuna e pessoas que escutam, é sempre um freio no processo igualitário. O processo igualitário sempre funciona melhor quando não há condicionamentos institucionais, situação institucional, quando não há objetivos a serem cumpridos.<sup>17</sup>

A essas reflexões deveriam evidentemente ser acrescentadas as análises sobre todos os meios institucionais usados para garantir que o aluno realmente compreendeu o que lhe foi explicado, na *cena pedagógica institucional*. Nesse sentido, por exemplo, as provas e os exames surgem ao final de um percurso bem definido como o momento necessário para verificar se o ou a estudante compreendeu o que lhe foi explicado: tem-se aí uma temporalidade hierarquizada, totalmente teleológica e finalista, a qual impõe uma direção a ser seguida. As lições foram eficazes? Conhecemos bem a canção... É isso que o exame deve verificar, o que, sem dúvida, é útil para certificar estudos, mas não para abrir aventuras intelectuais que, no fundo, são aquelas que podem transformar, singular e coletivamente, as desigualdades de nossas sociedades. E, assim: qual progresso se busca, com a educação? Por meio de qual eficácia se deveria aprender? Que outras cenas pedagógicas deveríamos abrir? E como? Tantas questões que encontrarão um princípio de resposta a seguir.

---

<sup>17</sup> *As palavras e os danos*, op. cit., p. 31.

## A FINALIDADE DO MERCADO

Existe também uma relação óbvia entre, por um lado, as disciplinas e as áreas de estudo (mais precisamente, o que se ensina em cada matéria de cada área) e, por outro lado, os avanços e mudanças no mercado de trabalho profissional. Afinal, é evidente que a tendência atual dos nossos tempos consiste em ajustar os percursos de aprendizado ao ritmo desse mercado econômico que governa nossas vidas. Isso pressupõe, sem dúvida, submeter a temporalidade da aprendizagem ao tempo do capital: nessa submissão, toda aventura intelectual é excluída, na medida em que não sujeita seu exercício de *tradução* ao progresso e às necessidades profissionais, mas sim à verificação da igualdade das inteligências.

A principal questão que se coloca aqui, portanto, é a da autonomia ou da heteronomia da aprendizagem. Quando o ensino é submetido ao mercado econômico (heteronomia), as aventuras intelectuais desaparecem no mundo dos interesses privados e, como consequência, na luta pelo poder que apenas reproduz as desigualdades. As cenas pedagógicas de emancipação não podem depender do tempo do mercado, pois elas só se abrem pela temporalidade da própria aventura intelectual, voltada para a confirmação da capacidade comum de qualquer um de aprender e compreender toda manifestação da inteligência humana.

Para aprofundar essa questão, seria necessário repensar a relação entre autonomia e heteronomia da aprendizagem, à luz da tensão que Rancière mesmo sinaliza entre a arte e a vida, no que chamamos de Modernidade – e que ele prefere chamar de “regime estético da arte”. Para repensar essa tensão entre autonomia e heteronomia, nos domínios tanto da arte quanto da aprendizagem, seria necessário compreender a relação entre,

por um lado, a arte e a aprendizagem e, por outro lado, o que permanece exterior a essas práticas – chamemos a isso “vida”. Trata-se de uma relação na qual se colocaria, antes de tudo, a identificação dos contrários: a arte, na Modernidade, é e não é a vida, da mesma maneira que a aprendizagem é uma aventura intelectual que é e não é a vida. Desenvolver isso nos levaria para longe do nosso propósito aqui, contudo, gostaria apenas de destacar que é dentro dessa (des)identificação que se joga o futuro (e a necessidade) tanto da arte quanto da educação: se considerarmos uma e outra como práticas autônomas (ou seja, arte e educação como domínios totalmente separados da vida) ou como práticas heterônomas (em relação à vida na qual estão inscritas), a arte e a educação desaparecerão de nossos horizontes, de nossas necessidades, de nossas vidas. E esse desaparecimento não está tão distante, se analisarmos seu valor, nas sociedades atuais... Portanto, é apenas na forma de uma tensão que a relação da arte e da educação com a vida deve ser repensada, tanto dentro quanto fora das instituições artísticas e educativas. As formas dessa tensão ainda precisam ser elucidadas.

## **OUTRAS CENAS PEDAGÓGICAS: A EFICÁCIA ESTÉTICA**

Até aqui, desenvolvi essa reflexão sobre a política da linguagem e a pedagogia, em três tempos. Primeiramente, passamos pelas teses de *O mestre ignorante*, de Jacques Rancière (do mito pedagógico da explicação e da transmissão até a emancipação intelectual e a igualdade das inteligências). Em seguida, ressaltei o sentido político da “posição de enunciação” e do “como” de nossos atos de linguagem, em vez do conteúdo de nossas proposições, o que nos impõe uma responsabilidade política imensa a cada vez que falamos ou escrevemos. Finalmente, na terceira parte, desenvolvi um dos aspectos derivados da políti-



ca da linguagem: a eficácia da palavra. Para isso, analisei quatro aspectos essenciais da eficácia da palavra, em uma cena pedagógica institucional: a lógica da causalidade, a temporalidade do método cartesiano, a ordem hierárquica do saber e a finalidade do mercado de trabalho.

O que resta, agora, como última parte da construção, é propor novas vias: pensar, por conseguinte, por que meios podemos sair dessa eficácia da palavra institucional e como podemos abrir *cenas pedagógicas de emancipação*. Essas cenas podem nos levar a compreender uma eficácia da palavra que não seja embrutecedora, que não se submeta aos preceitos institucionais. Apoiemo-nos, pois, para começar, em uma reflexão de Rancière sobre a eficácia da arte, em um regime estético. A partir disso, poderemos traçar uma analogia com nossas reflexões sobre pedagogia:

[Existe] uma terceira forma de eficácia da arte, que merece propriamente o nome de eficácia estética, pois é própria do regime estético da arte. Mas trata-se de uma eficácia paradoxal: é a eficácia da separação em si mesma, da descontinuidade entre as formas sensíveis da produção artística e as formas sensíveis através das quais ela é apropriada por espectadores, leitores ou ouvintes. A eficácia estética é a eficácia de uma distância e de uma neutralização.

No domínio pedagógico, que sem dúvida se presta a uma analogia com a arte, essa eficácia estética poderia servir como uma ideia. Ela nos permitiria, de fato, explorar as condições de emancipação intelectual, ou seja, cenas nas quais a capacidade de pensar por si mesmo se faz uma verificação da igualdade das inteligências. Ou, dito de outra forma, essa eficácia estética pode nos ajudar a descrever cenas nas quais não há uma partilha hierárquica entre dois tipos de saberes (abstrato

e técnico) e, portanto, entre dois tipos de humanidade, porque não há efeito determinado por uma lógica causal, cartesiana, disciplinar e privada.

Para abrir essas cenas de emancipação, Rancière caracteriza essa eficácia estética com as noções de “distância” e “neutralização”. Duas palavras que já nos conduzem ao caminho da suspensão de um consenso, da interrupção das desigualdades, da indeterminação dos efeitos – longe, em consequência, de uma lógica institucional, hierarquizada e embrutecedora. No entanto, acredito que seja necessário precisar essas duas noções, bastante abstratas e pertencentes, inclusive, a um léxico técnico. É preciso especificá-las com uma nova noção que designe de pleno direito o caráter fundamentalmente político dessa terceira eficácia e o que ela torna possível para aquele ou aquela que aprende. Proponho, assim, chamar de *subjetivação utópica* o processo pelo qual um sujeito emerge em uma cena pedagógica de emancipação, onde se coloca em ação, precisamente, essa eficácia estética. Chamo esse processo de subjetivação *utópica* no sentido etimológico do termo: “u-topos” (em grego, “u-” = prefixo de negação; “topos” = lugar), ou seja, aquilo que não tem lugar, no sentido preciso de “aquilo que não é possível no horizonte das possibilidades em um dado momento, em um dado lugar, em uma partilha consensual do sensível”. Longe, portanto, do uso corrente da utopia como algo que teria lugar idealmente em um horizonte ainda por vir, em um futuro a ser construído, as *subjetivações utópicas* que evocamos aqui ocorrem no presente e mudam, precisamente, os limites entre o que é impossível e o que é possível, em uma situação atual.

O processo de subjetivação *u-tópica* se descreveria, assim, como atos, atitudes, ações e gestos dissensuais ancorados em um topos singular (um consenso presente) e que suspendem esse consenso, ao abrir outra partilha do sensível baseada na

igualdade. São processos, portanto, com uma eficácia estética, porque introduzem uma “neutralização” do sentido imposto pelo consenso (eles neutralizam o con-senso), ao introduzir uma distância em relação a qualquer efeito determinado pela causalidade, pelo método cartesiano, pela hierarquia das disciplinas ou pela dominação finalista do mercado de trabalho.

Trata-se, assim, de outro tipo de eficácia da palavra, que se apoia em outros meios, em outras figuras, em outras ações e atitudes *u-tópicas* para abrir, no presente, cenas pedagógicas de emancipação. Por tudo isso, gostaria de propor aqui cinco processos de subjetivação utópica: a insolência, o desdobramento, a espectralização, a indiferença e a mutização.<sup>18</sup>

## SUBJETIVAÇÕES UTÓPICAS E COTIDIANAS

Não é meu objetivo apresentar aqui, em detalhes, os cinco processos de subjetivação mencionados acima. Isso é algo que estou desenvolvendo em outro lugar.<sup>19</sup> No entanto, é necessário explicitar ao menos um deles, que nos ofereça um exemplo dessa outra eficácia da palavra (“eficácia estética”) que abre uma cena pedagógica de emancipação. Tomemos, então, a insolência como é perfeitamente descrita em um texto de Marguerite Duras, intitulado *Ah Ernesto!* (1971), e em sua adaptação cinematográfica, feita por Danièle Huillet e Jean-Marie Straub, em 1982, intitulada *En rachâchant*.

---

18 O neologismo “mutização” busca significar a ação de emudecer, no sentido emancipador de Rancière, pois a mudez torna possível uma relação livre em que qualquer um pode verificar sua capacidade de compreender qualquer manifestação humana, confirmando-se, assim, a igualdade das inteligências. Ver o pequeno desenvolvimento teórico a esse respeito, na nota 9.

19 Foi durante minhas aulas na Universidade da Experiência de Barcelona que desenvolvi as análises sobre esses cinco processos de subjetivação utópicas. O livro que as contém será publicado em fins de 2025, com o título: *Escenas utópicas*. Cinco lecciones sobre la emancipación cotidiana.

O livro de Duras é, na verdade, um álbum infantil encomendado pelo editor François Ruy-Vidal. Ele conta uma história da vida do menino Ernesto: o garoto chega um dia da escola e comunica aos seus pais sua intenção de não mais voltar à escola. Essa atitude, evidentemente, surpreende seus pais, que informam o professor. O mestre pede que voltem com a criança diretamente à sala de aula, e é aí que a disputa ocorrerá entre a criança e os adultos. É essa disputa que está no centro da narrativa: a criança não quer mais aprender coisas que não sabe, ela se recusa a ser instruída, e apresenta razões de uma lógica paradoxal, a qual joga por terra todo raciocínio tradicional. Só se chega a uma espécie de acordo entre os adultos, no entanto, quando a criança já partiu: o professor reconhece para os pais que a criança Ernesto tem razão, que ele aprenderá sem a necessidade de se instruir na escola, que ele aprenderá pela *força das coisas*.

Não gostaria de me deter aqui nas diferenças entre o texto de Marguerite Duras e a adaptação cinematográfica do casal de cineastas Straub-Huillet. Prefiro me concentrar no curta-metragem, na medida em que o texto e as imagens, filmadas de uma maneira muito política, nos fornecem pistas mais precisas e concretas sobre a insolência como processo de subjetivação utópica, a qual abre uma cena pedagógica de emancipação. Vamos, então, dedicar tempo à análise de alguns pontos do curta-metragem dos Straub-Huillet que nos interessam.<sup>20</sup>

Fica claro já de início que os realizadores, seguindo o texto de Duras, desenvolvem nessa história de Ernesto uma ideologia revolucionária que se origina em Maio de 68 e se identifica com a ruína do consenso burguês da época: a luta contra

---

20 *En rachâchant* está disponível gratuitamente, em <https://vimeo.com>. Com subtítulos em português: <https://vimeo.com/933744613>; com subtítulos em inglês: <https://vimeo.com/246288299>. Acesso em: 02 dez. 2024.

os poderes instituídos da família, do Estado e das instituições educativas. Também no espírito editorial de Ruy-Vidal, o livro de Duras, *Ah! Ernesto*, e sua adaptação cinematográfica por Straub-Huillet emergem, de fato, como obras que rompem com os temas tradicionais para crianças. O tema se afasta dos relatos fantásticos e das aventuras misteriosas infantis e propõe, ao contrário, um relato de emancipação e uma aventura intelectual. Ele questiona, assim, toda uma problemática relacionada à educação e à relação entre criança e mestre. Ou, para dizer com as noções e reflexões desenvolvidas até agora, a história de Ernesto nos permite ver como uma cena pedagógica de emancipação pode se abrir por meio de um processo de subjetivação, o qual, nesse caso, chamamos de *insolência*. Vamos agora detalhar como essa insolência aparece na força das imagens e no roteiro. Vou me limitar a destacar dois pontos importantes: o trabalho da imagem e a atuação dos atores.

## **A FORÇA DAS IMAGENS INSOLENTES**

Quanto à imagem, constata-se desde a abertura que se trata de um curta-metragem onde o “como” (a maneira de filmar) é tão importante quanto o conteúdo (a trama da história). E também político, sem dúvida, eu diria. Passemos a alguns exemplos, nesse sentido.

O primeiro plano é panorâmico, e parece percorrer toda a cena da esquerda para a direita: em uma situação cotidiana de aparência conservadora, que também marca o consenso a ser contestado, a mãe prepara a comida, descascando batatas na cozinha, enquanto o pai lê tranquilamente seu jornal. É nesse momento que a criança chega da escola e a câmera gira da esquerda para a direita. Esse movimento da câmera, que parece assim abrir o curta-metragem como um livro, é mais tarde

encerrado, por assim dizer, com o último plano. Com efeito, o curta-metragem termina efetivamente com o movimento panorâmico inverso: da direita para a esquerda, a câmera varre a sala de aula com os representantes da família (mãe e pai) e da instituição educativa (o professor). O curta-metragem abre e fecha, portanto, a história na vida de Ernesto com movimentos de câmera que se correspondem. É também como um movimento que abre e fecha uma cena; uma cena que, aliás, nos oferece um final que decerto toma posição, mas que não é totalmente conclusivo. Cabe a nós a reflexão, porque o efeito de indeterminação do significado está presente: no sentido do curta-metragem, encontramos um efeito político emancipador por sua distribuição igualitária de lugares e funções, já que os realizadores não calcularam o impacto do significado sobre os espectadores e espectadoras.<sup>21</sup>

Além da abertura e encerramento, as imagens em preto e branco desse curta-metragem nos mostram constantemente planos que dizem visualmente o que o roteiro e a história da insolência dizem de outra forma. Nesse sentido, vale a pena ressaltar o que se pode chamar de “suspensão temporal” dos planos: uma vez que os atores terminam sua fala, o tempo parece parar, e a câmera permanece focada neles por alguns segundos. Este é um gesto cinematográfico muito marcante e pouco habitual, o qual, conseqüentemente, pode ser descrito como um gesto *insolente*: não é habitual (*in-soleo*, do latim) e se apresen-

---

21 Não tenho como me alongar sobre isso, mas remeto às minhas análises realizadas em outros textos sobre esse efeito de indeterminação nas práticas artísticas que correspondem, na verdade, à neutralização e à distância da eficácia estética da palavra mencionada acima. Sobre arte política, seu efeito e suas manifestações, ver o meu artigo já citado: «¿Qué arte político necesitamos? Pluralizar el debate entre Marchart y Rancière». In: LLEVADOT, Laura; VALLS BOIX, Juan Evaristo (ed.). *Estética posfundacional*, op. cit., cuja tradução para o português deverá ser proximoamente publicada pela *Revista Concinnitas*, do Instituto de Artes da UERJ.

ta, além disso, como um olhar que quer examinar e confrontar demoradamente e sem permissão. Suspensão temporal do plano que abre igualmente uma distância, uma neutralização, uma indeterminação que nos obriga a nos perguntar: por que continuamos olhando para o rosto dessa personagem, quando ele ou ela não diz mais nada? Um efeito indeterminado, sem dúvida. Às vezes, o plano também se detém por alguns segundos em um lugar onde o ator já não está: vemos o professor sentado à sua mesa, por exemplo; de repente, ele se levanta e sai de cena, mas a câmera não o acompanha e permanece fixa, mostrando-nos um vazio. A mesa do professor está, naquele momento, vazia: quem deve e pode ocupá-la? – podemos, então, nos perguntar. A suspensão dos planos abre um tempo e um espaço de indeterminação e, de fato, nos dá tempo e espaço para refletir sobre isso.

Em suma, são apenas algumas estratégias visuais encontradas nesse curta-metragem que certamente são insolentes (mesmo *in-sólitas*), porque interrompem o consenso hierárquico e habitual entre imagens e palavras, tempo e imagens, realizadores e espectadores. São estratégias visuais que acompanham e reforçam, assim, a emancipação insolente de Ernesto diante de seus pais e, sobretudo, diante da escola e do “mestre explicador” que o “embrutece”, para usar os termos de Rancière comentados anteriormente.

## **A ATUAÇÃO DOS ATORES: RÉPLICAS POLÍTICAS**

A atuação dos atores reforça ainda mais essa maneira de filmar, a qual permite abrir e acompanhar, na prática cinematográfica, uma cena de insolência emancipadora. O que chama a atenção desde o início é, sem dúvida, a musicalidade e o tom que marcam a interpretação das réplicas dos atores e atrizes.

A primeira frase dita pela criança Ernesto adota, de fato, uma melodia característica das canções infantis, mas com uma lógica paradoxal que “não é própria da sua idade”, como se poderia dizer, seguindo o consenso hierárquico entre adulto e criança. Ernesto diz, ou melhor, canta: “Eu não voltarei mais para a escola, porque na escola me ensinam coisas que eu não sei”.

A melodia infantil dessa afirmação, que sai musicalizada de sua boca, contém, portanto, uma lógica paradoxal, pois é justamente na escola que se vai para aprender coisas que ainda não se sabe. Esse ato de linguagem por parte do “menino Ernesto” – como o professor o chama o tempo todo, para atribuí-lo ao lugar consensual de uma “criança” – contém, assim, diversos aspectos que nos ajudam a compreender o processo de subjetivação utópica, por meio da insolência. Primeiro, o uso dissonante de um tom e de uma melodia com um conteúdo que não corresponde à idade do emissor. Esse, como criança, faz então duas coisas insolentes: primeiro, introduz uma distância entre o tom da réplica e seu conteúdo; depois, age como se fosse capaz de uma fala “logos”, ou seja, de pensar, falar e decidir sobre o que o concerne – a ele e também a todas as crianças, como veremos a seguir. Através desse ato de linguagem duplamente insolente, a criança não está mais limitada a uma fala afetiva e sentimental, que só poderia expressar consensualmente prazer ou dor (*phoné*). Ernesto fala de forma dissonante e como se fosse adulto.

É assim que essa primeira réplica («Eu não voltarei mais para a escola») determina todas as falas e réplicas do seu personagem: Ernesto é «insolente!», como o próprio professor exclama, fora de si, porque ele fala de maneira insólita, interrompendo o consenso habitual sobre o que uma criança pode dizer e como deve dizê-lo. Sua insolência lhe confere, portanto, a capacidade de falar como se fosse adulto e, consequentemen-



te, de assumir sua própria aventura intelectual, sem precisar seguir as “explicações” de um “mestre estupidizante” – ou seja, um mestre que hierarquiza as inteligências, baliza o percurso da aprendizagem, busca uma eficiência causal, cartesiana, disciplinar e produtiva, como descrevi anteriormente, em nossa segunda parte. Logo, Ernesto quer aprender apenas traduzindo os conhecimentos para sua própria aventura intelectual, recusando assim, radicalmente, qualquer currículo de ensino programático, qualquer cena pedagógica institucional.

Outras sequências do curta-metragem reforçam esse jogo musical e emancipador do roteiro. As réplicas dos pais ou do próprio mestre explicador também evidenciam, com o tom e o conteúdo, essa luta entre dois modelos pedagógicos: o estupidizante e o emancipador; entre duas divisões do sensível – quem pode falar e pensar e fazer certas coisas, e quem não pode. Todo o roteiro é construído em torno dessa luta entre duas posições políticas da linguagem: aquela que quer confirmar a igualdade das inteligências, a capacidade de qualquer um, a hipótese de um mundo comum; e aquela que compartilha as inteligências, que incapacita os “sem-parte” e se apoia em uma desigualdade fundamental entre dois tipos de humanidade – uma desigualdade que, na verdade, nunca será eliminada pelo progresso, por mais que se diga ou se faça. Nesse sentido, há pelo menos dois momentos especialmente importantes que nos permitirão encerrar essas reflexões com algumas observações essenciais.

### ***A INSOLÊNCIA POLÍTICA VS. A INSOLÊNCIA IDENTITÁRIA***

Primeiramente, gostaria de analisar brevemente a questão levantada pelo professor e a resposta de Ernesto sobre a obrigatoriedade universal da instrução. Diante da insolência de seu aluno e de sua resistência à aprendizagem embrutecedora, o

professor apresenta um argumento de lei: “A instrução é obrigatória”, ele grita. Ernesto responde: “Não em todo lugar”. E o professor replica: “Aqui estamos aqui, não estamos em todo lugar”. E Ernesto finalmente o contradiz: “(Mas) Sim.”

O que está em jogo nesse diálogo é um ponto fundamental para entender quando e como a insolência de um aluno – de Ernesto, nesse caso – se revela política e quando é apenas um efeito de individualismo identitário. Ora, ao afirmar que “aqui estamos em todo lugar” – sua réplica final (“Sim (subentendido: aqui estamos em todo lugar)”) –, Ernesto confirma que seu processo de subjetivação utópica é um processo político: sua luta, no contexto específico de seus pais, de sua escola e de seu professor, não pertence apenas a ele, mas é uma luta universal. É nesse ponto que se manifesta o aspecto mais característico de toda subjetivação política, tal como Rancière a descreve, em seus trabalhos:

[O processo de emancipação] é sempre realizado em nome de uma categoria à qual se nega o princípio dessa igualdade ou sua consequência – trabalhadores, mulheres, negros ou outros [alunos]. Mas a realização da igualdade não é, por isso, a manifestação das características da categoria em questão. O nome de uma categoria vítima de uma injustiça e reivindicando seus direitos é sempre o nome do anônimo, o nome de qualquer um.<sup>22</sup>

A universalidade reivindicada por Ernesto, ao afirmar que “aqui estamos em todo lugar” significa, precisamente, duas coisas: que ele é insolente como aluno de sua escola e desse professor (ele está, portanto, *aqui*), todavia, que ele também é in-

---

22 RANCIERE, Jacques. *Aux bords du politique*. Paris: Gallimard, 1998, p. 115-116 (Col. Folio).

solente como anônimo, “em nome de qualquer um”, ou seja, de todos os alunos submetidos a um mestre explicador (ele está, por conseguinte, também, *em todo lugar*). Sem esse processo de universalização em ato – entre a categoria específica (aluno desse professor) e o anonimato (qualquer um submetido a essa injustiça de desigualdade) –, não há subjetivação política, não há cena pedagógica de emancipação, não há realmente utopia.

É o caso, por exemplo, de um “Não, eu não leio”, em outro filme sobre educação, intitulado *Entre les murs* (*Entre os muros da escola*), dirigido, em 2008, por Laurent Cantet. Nesse filme, uma garota se recusa a ler em voz alta e a comentar o trecho de *O diário de Anne Frank* que o professor havia pedido para ler em casa. A negativa da garota, chamada Khumba, se justifica, porque ela “não quer ler”. Após algumas trocas tensas, sua atitude é explicitamente descrita como “insolência”. É, no entanto, uma insolência que não interrompe nenhum consenso desigual, que não tem como objetivo questionar uma hierarquia, que não performa qualquer política da linguagem orientada para um “como se” emancipador. Khumba, ao contrário de Ernesto, não recusa estudar para agir “como se” fosse adulta ou tivesse “logos”, por se sentir excluída. A insolência de Khumba é individual e identitária, de um “eu” que não sai de si mesmo, mas que impõe seu “eu” ao outro. Não há política, nesse caso, porque não há subjetivação universalizante (categoria anônima), porque não há nada aí de emancipador.

### **A IGUALDADE DOS CONHECIMENTOS**

Finalmente, em outra sequência do curta-metragem de Straub-Huillet, pode-se constatar a manifestação de outra igualdade, a qual diz respeito, desta vez, aos conhecimentos, às maneiras de pensar. Em certo momento, o professor está

completamente confuso diante da insolência de Ernesto e lhe pergunta se ele sabe o que é um globo terrestre, que está visível em suas mãos. Todos o veem e sabem, é um globo terrestre, claro e evidente; a pergunta é uma armadilha do professor. Mas ele pergunta, com um tom sarcástico: “E isso? É uma bola de futebol, uma batata?” Sua intenção de humilhar é totalmente evidente. Ernesto responde: “É uma bola de futebol, uma batata e a Terra.” Uma resposta radical, que explode com as explicações de qualquer “mestre embrutecedor”, porque é uma resposta duplamente indisciplinada, tanto no sentido literal quanto no figurado.

Primeiramente, é indisciplinada, no sentido literal, porque contraria a pergunta sarcástica do professor, o qual queria transformar a posição política de Ernesto em uma atitude infantil e delirante que confunde tudo. Mas Ernesto não confunde as coisas como uma criança que delira com seus jogos simbólicos e fantásticos; ele contesta a posição disciplinada do professor. Em segundo lugar, a resposta de Ernesto é indisciplinada, no sentido figurado, porque é uma resposta que confunde as fronteiras entre os conhecimentos, entre a observação e a imaginação, dir-se-ia, até, entre a ciência e a poesia. A igualdade que sua resposta estabelece não está além das disciplinas, porém, além da hierarquia das faculdades do conhecimento: o globo terrestre que se vê nas mãos do professor é, ao mesmo tempo, “uma bola de futebol, uma batata e a Terra”.

## **CONCLUSÕES**

Em suma, poderíamos continuar a análise desse magnífico curta-metragem com toda a sua potência política. Mas esses poucos pontos sobre a força das imagens e a atuação dos atores já nos permitiram tornar ainda mais precisa e concreta a

descrição desse processo de subjetivação utópica por meio da insolência. O texto de Duras e a adaptação do casal Straub-Huillet se prestam perfeitamente a essa interpretação emancipadora. De fato, é assim que, além da crítica a toda eficiência institucional (causal, cartesiana, disciplinada e finalista), podem-se abrir cenas pedagógicas de emancipação, por meio de figuras, atitudes e gestos insolentes. Cenas válidas no dia a dia de nossas vidas: diante das críticas que fazem do pensamento de Rancière uma posição teórica sem verdadeira potência transformadora – às vezes, até demasiado quietista, efêmera, abstrata –, é por meio de algumas noções do pensador francês e com a ajuda da literatura e do cinema que podemos abrir subjetivações políticas em situações cotidianas.

Seguindo o modelo de insolência descrito aqui, poder-se-ia também desenvolver outros processos de subjetivação utópicos com outras figuras, outros personagens, outras obras. Já fiz isso em outros contextos: por exemplo, o exercício do desdobramento, na novela de R. L. Stevenson, *Dr. Jekyll e Mr. Hyde*; ou a espectralização, em *Hamlet*, de Shakespeare; assim como a indiferença, nos romances de Marcel Proust e Michel Houellebecq; ou a mutização na figura do ingênuo, em diversos romances e filmes. É por meio dessas análises e exemplos que se delineia uma espécie de estética utópica derivada do pensamento de Rancière, e que igualmente se podem oferecer ferramentas, figuras e atitudes precisas de emancipação que o pensador nem sempre apresenta, de maneira clara e concreta.

Construir, pois, uma estética utópica repleta de exemplos que abram cenas emancipadoras cotidianas, mas que não calculam seus efeitos mobilizadores nem dão lições: talvez seja isso o que traduzi do pensamento de Rancière, em minha aventura intelectual; talvez seja isso o que significa aprender com as utopias.

## REFERÊNCIAS

- BASSAS, J. *Derrida avant Derrida. L'écriture dialectique: entre la métaphysique et la différence*. *Giornale di Metaphysica*, v. 2, 2014.
- BASSAS, J. Derrida avant Derrida : trois écritures dans *Le Problème de la genèse dans la philosophie de Husserl*. *Revue Rue Descartes*, v. 2, n. 89-90, p. 80-94, 2016.
- BASSAS, J. *Jacques Rancière*. *Ensayar la igualdad*. Barcelona: Gedisa, 2017.
- BASSAS, J. Qué arte político necesitamos? Pluralizar el debate entre Marchart y Rancière. In: LLEVADOT, L.; VALLS BOIX, J. E. (éd.). *Estética posfundacional*. Madrid: Dyckinson, 2025 (sous presse).
- BIRNBAUM, A. *Égalité radicale*. Amsterdam, Paris : Diviser Rancière, 2018.
- DESCARTES, R. *Les Principes de la Philosophie*. Paris: Adam & Tannery, 2012. IX, 2.
- MARCHART, O. *Conflictual Aesthetics*. Berlin: Sternberg, 2019.
- RANCIÈRE, J. *Le philosophe et ses pauvres*. Paris: Flammarion, 1983.
- RANCIÈRE, J. *Le maître ignorant*. Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle. Paris: Fayard, 1987.
- RANCIÈRE, J. *Aux bords du politique*. Paris: Gallimard, 1998 (Coll. Folio).
- RANCIÈRE, J. *Le spectateur émancipé*. Paris: La Fabrique, 2008.
- RANCIÈRE, J. *Et tant pis pour les gens fatigués*. Paris: Amsterdam, 2009.
- RANCIÈRE, J. L'arme théorique d'un recommencement du marxisme. Entretiens dans A. W. Lasowski, *Althusser et nous*. Paris: PUF, 2016.
- RANCIÈRE, J. *Les mots et les torts*. Dialogue avec Javier Bassas. Paris: La Fabrique, 2021 [trad. portugaise de Lílían do Valle, *As palavras e os danos*. Rio de Janeiro: Editora 34, 2024].

# 4

## A FORMAÇÃO A PARTIR DE NARRATIVAS LITERÁRIAS E AUDIOVISUAIS

Thiago Leite Cabrera  
*Professor do PPGE/PUC-Rio*

### INTRODUÇÃO

A ideia moderna de formação humana, cristalizada no conceito de *Bildung*, desponta ao final do século XVIII como obra de esforços combinados entre o pensamento filosófico sobre a educação e as narrativas literárias de formação, em especial as narrativas do nascente gênero romance de formação (*Bildungsroman*). Mas como a formação humana foi e é pensada, em narrativas literárias e audiovisuais? E como uma abordagem filosófica dessas narrativas pode se apropriar de seus pensamentos sobre a formação? Que papéis as narrativas de formação literárias e audiovisuais podem ter ainda na formação humana? De que formas elas podem ser recebidas, experimentadas em nossa formação? São essas as principais indagações a nos guiar, neste capítulo, tendo como fito contribuir, embora de maneira preliminar, para reconstituir e reavivar o debate filosófico em torno da noção de formação humana, combinando a rediscussão de concepções filosóficas de formação com a explicitação, a partir de um esforço hermenêutico-filosófico, de concepções de formação desenvolvidas em narrativas literárias e audiovisuais.

Nossa investigação pressupõe que seja possível (re)pensar a formação de um ponto de vista filosófico, com base em narrativas de formação literárias e audiovisuais. Nesse sentido, pensar como conceber filosoficamente a formação a partir de narrativas é nossa tentativa de contribuição para repensar a “linguagem” da Filosofia da Educação. Ao tomar as narrativas literárias e audiovisuais de formação como objeto de interpretação filosófica, queremos indagar, de maneira renovada, a pertinência da noção de *Bildung* para a reflexão filosófica sobre a educação.

O horizonte em que se movem nossos exercícios de pensamento é o da hermenêutica, sobretudo de Gadamer, seja para interpretar o conceito de formação humana, seja para interpretar filosoficamente narrativas de formação. Preliminarmente, será discutida a noção de formação humana (*Bildung*), em sua complexa historicidade, a partir de Gadamer, Herder, Humboldt e Hegel. Em seguida, serão abordadas mais propriamente as narrativas de formação e seu possível papel em nossa formação humana.

Como pressuposto, assume-se que está em jogo, como uma das dimensões fundamentais da formação humana, uma formação estética no sentido mais amplo, isto é, que abarca não apenas a dimensão do gosto e da apreciação estilística, mas o âmbito experiencial do ser humano, em toda a sua amplitude.

Comumente traduzida por formação humana, como se sabe, a *Bildung* enfatiza não tanto o acúmulo de conhecimentos proposicionais, porém, a descoberta-encontro de si mesmo, num equilíbrio entre autonomia conquistada e aprender a saber mover-se, num horizonte de mundo que lhe antecede. Nas narrativas de formação, segundo defenderemos, encontramos não apenas exemplos de como essa descoberta de um lugar no mundo pode se dar em configurações particulares, mas tam-



bém concepções específicas e diversas de formação, a depender, por exemplo, da mídia, dos autores ou da época. Encontramos ainda possibilidades de experiência formativa únicas.

## **A NOÇÃO DE FORMAÇÃO HUMANA**

Desde a sua primeira definição precisa no pensamento moderno da educação, ao final do século XVIII, a noção de formação humana (*Bildung*) teve grande influência nas transformações do horizonte de compreensão do humano, no Ocidente. Nessa noção estavam implicadas uma nova concepção do saber, do aprender, do desenvolvimento, da razão, da autonomia, e da relação com o mundo e com o outro (Gadamer, 2007).

Filosofia e literatura orientaram estética e conceitualmente os primeiros passos dessa renovação do sentido de educação e do humano. A relação entre formação e narrativa literária foi tornada consciente, de forma temática, desde o surgimento, no final do século XVIII, da categoria *Bildungsroman* (romance de formação), cuja interpretação, desde a sua origem, tem sido razão de não poucas controvérsias (Maas, 2000, p. 83-208).

Na perspectiva da hermenêutica filosófica, essa relação deve ser compreendida em função de sua historicidade, isto é, em nosso caso, pela reconstituição da sua trajetória até os dias de hoje e até o nosso mundo circundante, nossa “localidade”. Nessa perspectiva, entende-se que, para lançar luz sobre as nossas atuais compreensões de formação, é preciso retrazar suas origens e suas travessias históricas, através dos textos, o que faremos aqui, de maneira bastante sintética, tomando alguns autores especialmente representativos da tradição da *Bildung*.

No caso da noção de formação, a crer em Gadamer (2007, p. 23-32) estamos, de antemão, diante de um dos conceitos mais importantes da constituição da modernidade e das ciên-

cias humanas. Em sua interpretação, a noção de formação introduz na arena conceitual uma nova forma de olhar para o desenvolvimento humano: holística, processual, condicionada histórica, social e culturalmente.

Essa noção moderna de *Bildung* surge, inicialmente, com Herder e Humboldt, depois, com Hegel, entre outros, como contraponto a uma visão iluminista simplificadora do humano e da educação. Ao final do século XVIII, com o acirramento dos questionamentos à autoridade, às tradições, aos costumes e com os avanços nas ciências naturais, passou-se a defender, em muitos círculos intelectuais da Europa, a capacidade de elevação da razão a um patamar crítico e esclarecido livre de preconceitos. Na raiz da concepção iluminista do humano estava uma caracterização formal e abstrata das faculdades humanas, pelo que o esforço do intelecto deveria ser essencialmente voltado para alcançar o universal e necessário, numa compreensão da racionalidade humana como autofundada, desde que depurada pela crítica.

Em oposição a essa visão, Herder e Humboldt reconheciam condicionamentos da razão nos quais o particular e o contingente tinham grande influência. Começaram por demonstrar como a linguagem constituía e moldava o pensamento. Da mesma forma, para ambos, a história e a sociedade eram outros terrenos em que o solo da razão precisava ser questionado. Nessas investigações, eles procediam à reconstituição histórica da formação de um povo, da espécie, de uma língua, cada uma dessas formações, devendo ser considerada em sua singularidade, de modo a revelar o seu caráter próprio. O mesmo modelo de compreensão com base no processo formativo era também aplicado a cada pessoa, em sua singularidade, constituindo assim a noção de *Bildung* enquanto formação humana do indivíduo.

O privilégio iluminista do aspecto epistêmico da formação, isto é, de um saber proposicional, era a partir daí questionado: era preciso lançar mão de um saber holístico, o qual compreendesse epistêmico, ético-social e estético, de maneira integrada, e não dissolvesse a unidade processual em momentos descontínuos pelo método analítico dos mecanicistas. Justamente um dos traços primordiais da noção de formação é abarcar não apenas a educação formal mas o todo dos processos de amadurecimento que o indivíduo atravessa, em todas as suas dimensões. A formação se ocupa do saber viver, em sua integralidade e em sua concretude situada. Na noção de formação, o processo de aperfeiçoamento é tomado como constitutivo da pessoa e não meramente como meio: a pessoa é a sua formação.

Outro traço fundamental era a ênfase na atividade autoformativa do ser humano, contrabalançada pelo reconhecimento de seus condicionamentos, assim como das contrariedades particulares que obrigatoriamente deve encontrar. A autodeterminação, a autoprodução ou a autocriação do indivíduo, sua capacidade de formar-se a si mesmo foi ressaltada pela comparação com o artista; era a visão da vida como obra de arte e narrativa.

Ao mesmo tempo, pela consciência de todos os condicionamentos da história, da linguagem, da sociedade, a formação foi concebida essencialmente como um processo dialético de embate e reconciliação com as contrariedades “vindas” do mundo e do outro. É pela apropriação do que, de início, não é meu que vou construindo quem sou, partindo de uma enorme indeterminidade relativa e avançando pela autodeterminação que sabe acolher determinações de fora até a determinidade livre e integrada a seu meio. Nessa linha, enfatiza Gadamer, a partir de sua interpretação de Hegel:

Reconhecer no estranho o que é próprio, familiarizar-se com ele, eis o movimento fundamental do espírito, cujo ser é apenas o retorno a si mesmo a partir do ser-outro. Nesse sentido, toda formação teórica, mesmo o cultivo de idiomas e aquisição de concepções de mundos estrangeiros, é a mera continuação de um processo de formação que teve início bem mais cedo. Cada indivíduo particular que se eleva de seu ser natural a um ser espiritual encontra no idioma, no costume, nas instituições de seu povo uma substância prévia de que deve se apropriar, como o aprender a falar. Assim, cada indivíduo já está sempre a caminho da formação e da superação de sua naturalidade, na medida em que o mundo em que está crescendo é formado humanamente em linguagem e costumes. [] Com isso fica claro que o que perfaz a essência da formação não é o alheamento como tal, mas o retorno a si, que pressupõe naturalmente o alheamento. Nesse caso, a formação não deve ser entendida apenas como o processo que realiza a elevação histórica do espírito ao sentido universal, mas é também o elemento onde se move aquele que se formou.

Vê-se assim que, na noção de *Bildung*, a “elevação ao universal”, herança iluminista resistente em Hegel, é contrabalançada pelo condicionamento do “elemento em que se move” aquele se forma. Esse elemento é aquilo que se pode chamar de mundo, na perspectiva ontológico-hermenêutica de Heidegger e Gadamer.

No seu sentido mais profundo, mundo não deve ser concebido como um mero lugar constituído por coordenadas espaciais e cronológicas, todavia, como um horizonte de significado em que pessoas habitam, horizonte a partir do qual todo ente

aparece e é compreendido por uma pessoa. Mundo é condição de possibilidade de manifestação e compreensão.

Da análise de *Ser e Tempo* (Heidegger, 2012, §§ 14-24), destacam-se algumas características fundamentais dessa compreensão “mais originária” de mundo, que podem iluminar a ideia de condicionamento inerente à noção de formação humana que queremos apresentar. O mundo (1) tem precedência em relação à subjetividade individual; (2) abre-se principalmente no domínio pragmático do fazer e no domínio comunitário da coexistência e não no domínio teórico da objetivação cognitiva e científica; (3) é socialmente partilhado e transmitido, especialmente através de práticas educativas; (4) é marcado pela historicidade, definida por uma circunscrição e limitação que simultaneamente se constitui como abertura. Todas essas dimensões de condicionamento do mundo apontam para a formação como processo dialético entre pessoa e mundo constituído por recepção, apropriação e atuação, num esforço que abrange muito mais do que uma racionalidade abstrata.

Com (1) se quer dizer que um mundo, como horizonte de significado, sempre precede e transcende a existência do indivíduo humano. Só em razão do seu estar no mundo é que o indivíduo forma a sua autocompreensão como sujeito consciente, eu, ser com responsabilidade, vontade, liberdade ou quaisquer outras características que perceba em relação a si mesmo. Não se pretende rejeitar, com isso, a validade de qualquer noção de natureza humana, mas reconhecer que a possibilidade real de que ela se revele depende de “já” ter-se aberto um horizonte de sentido ao indivíduo.

De acordo com (2), é principalmente no fazer (*poesis*) e no agir (*praxis*) que formamos a nossa compreensão de um mundo. Não é segredo que a importância do pragmático e praxiológico ordinário na emergência dos nossos significados e valores

tem sido amplamente reconhecida na filosofia contemporânea por autores tão diversos, como Nietzsche, Heidegger, Wittgenstein e Brandom, e, se quisermos recuar ainda mais, por Hegel e Marx. Esta foi, sem dúvida, uma das mais poderosas e renovadoras intuições do pensamento ocidental, nos últimos séculos, também desenvolvida através de outra abordagem por ciências relativamente jovens, como a Sociologia e, principalmente, a Antropologia.

Ao contrário do que uma certa visão científica do mundo pressupõe, no nosso dia a dia vemos e lidamos com coisas e pessoas que nos aparecem com significados determinados, impregnados do horizonte de sentido particular no qual aparecem. No mundo que nos rodeia, podemos encontrar velhas panelas, computadores lentos, pessoas inspiradoras, amigos engraçados, estranhos indiferentes, vendedores prestativos etc. Em outras palavras, normalmente interagimos com utensílios, pessoas e lugares, em contextos primariamente pragmáticos e praxiológicos, não teóricos. A menos que frequentemos habitualmente laboratórios, raramente compreenderemos as coisas que nos rodeiam com o ponto de vista supostamente desinteressado da ciência. É raro que compreendamos as coisas como uma combinação de partículas, campos de força, ondas eletromagnéticas e outras entidades científicas fundamentais. Uma análise científica de objetos e organismos vivos não nos revela, por exemplo, o mundo de uma sala de aula universitária: estamos presentes e interagindo com estudantes, mesas e quadros – não com partículas. O significado não é algo que contemplamos principalmente na cognição, porém, algo com que nos envolvemos.

A vida social e a aprendizagem, referidas no ponto (3), têm um papel crucial na construção de significado do mundo. Na

vida comum, nós nos envolvemos com significados transmitidos por práticas, incluindo a linguagem, que têm se constituído em intercâmbios entre seres humanos, ao longo dos tempos. Muitas formas de educação têm estado envolvidas nesses processos, embora, em geral, não reconheçam explicitamente a sua função como desveladoras do mundo.

Finalmente, em (4), destacamos a historicidade como uma das características-chave de um mundo. Em nossos caminhos singulares, adotamos modos de vida, valores, metas etc. que se tornam familiares a nós, de acordo com o tempo, lugar, ambiente e contexto em que somos criados. As possibilidades concretas de ser estão abertas para nós, em um horizonte histórico delimitado. Assim, o nosso horizonte envolve simultaneamente uma abertura e uma limitação, ou, em terminologia heideggeriana: cada desvelamento de significado é também um velamento de outras possibilidades de significado.

Nisso, é preciso fazer uma comparação mais aprofundada com a ciência. A ciência pretende revelar o significado último da realidade, a suposta descrição objetiva única de questões de fato, além de todos os mundos históricos. No entanto, as questões da vida concreta são, para usar termos aristotélicos, particulares e contingentes. Elas têm dificuldades para entrar na ciência dura, que quer produzir um relato a-histórico do ser, universal e necessário. O que escapa à ciência, a qual “manipula as coisas e deixa de viver nelas”, talvez possa ser trazido à tona por outro meio.

Considerando um mundo nos termos que acabamos de discutir, preparamos o terreno para nossa defesa das narrativas de formação como poderosas desveladoras de sentido e, portanto, da séria consideração deles, na educação.

## AS NARRATIVAS DE FORMAÇÃO

Nas narrativas de formação, encontramos não apenas exemplos de como a formação pode se dar, em configurações particulares, mas também concepções específicas e diversas de formação, a depender, por exemplo, da mídia, dos autores ou da época. Encontramos também possibilidades de experiência formativa únicas, conforme por comparações e contrastes. O diálogo de experiência e interpretação entre filosofia e essas narrativas parece ser um campo fértil escassamente explorado até agora.

No primeiro grande modelo da narrativa de formação, *Os anos de aprendizagem de Wilhelm Meister* (1795), de Goethe, acompanha-se a trajetória de Wilhelm entre a juventude (com visão sumária e rápida da infância) e a maturidade. Meister deixa sua cidade natal, a comodidade de sua casa, de sua família e dos negócios de seu pai, para experimentar-se e explorar suas possibilidades de ser. Realiza-o, viajando inicialmente a comércio, para negociar em nome do pai, mas logo abandona essa atividade e assume a direção de uma companhia teatral que excursiona por terras germânicas. Nessa jornada, o protagonista procura descobrir quem é e qual o seu lugar no mundo, enfrentando experiências de adversidade nas quais ele precisa ajustar seus anelos e suas expectativas à realidade, com isso, muitas vezes, descobrindo possibilidades antes inconcebíveis para ele, contudo, outras tanto, frustrando-se diante de impossibilidades.

Como observou Lukács (2009), a ascensão da burguesia e do capitalismo trazia para as novas gerações de filhos de burgueses mais intelectualizados uma sensação inédita de liberdade. A burguesia acumulava meios econômicos iguais ou superiores aos da nobreza, mas ainda procurava uma identi-



dade própria para além da simples busca pelo lucro. Com a maior mobilidade social propiciada pelo capitalismo, o horizonte de possibilidades de vida do jovem das “classes médias” parecia ineditamente indeterminado e a liberdade de escolha parecia ampla e consistente.

O humano plasmado nessas primeiras narrativas de formação, ainda que excluísse as classes trabalhadoras, parecia demonstrar a pertinência das críticas à concepção do humano, no Iluminismo, inerentes à noção de *Bildung*. É no mundo e na vida que o protagonista verdadeiramente se forma. Através de experiências cotidianas variadas, contrariedades a seus desejos e preconceitos, descobertas do novo, encontros e desencontros, o protagonista descobre o mundo, ao mesmo tempo que se descobre.

O modelo goethiano, porém, não se realiza sem ambivalências e tensões nas narrativas de formação posteriores, seja na literatura, seja no audiovisual. Com frequência, não se vê, ao final, a culminância da narrativa em síntese harmoniosa da personalidade do protagonista e em plena adequação à sociedade de *Os anos de aprendizagem de Wilhelm Meister*. Ao contrário, se concebermos o tólos da trajetória do protagonista como a descoberta ou a criação de seu próprio lugar no mundo, incomodamente observaremos que, ao final de muitas dessas narrativas, vemos os protagonistas, sob muitos pontos de vista, desajustados ou mesmo desorientados. Muitas dessas narrativas, mais contemporaneamente, deixam inclusive em aberto questões fundamentais.

De um ponto de vista mais filosófico e levando em conta os desdobramentos históricos ocorridos nos últimos séculos, narrativas de formação podem ser concebidas como as narrativas nas quais o foco não está tanto em conflitos na ação, mas no desenvolvimento ou formação de personagens.

Narrativas em geral são constituídas por dois elementos básicos: a construção dos personagens e o desenvolvimento da ação, ou melhor, o desenrolar da ação. Conforme esclarece Henry James (1995), no prefácio a *Retrato de uma Senhora*, narrativas que se concentram mais em personagens ou, ao menos, têm como ponto de partida personagens, estão preocupadas centralmente com quem é a pessoa de quem se conta a história, em eventos. Embora seja justamente por eventos que a pessoa se revele e se desenvolva, os eventos são talhados a descobrir a pessoa e seu mundo circundante, e não a pessoa e o seu mundo construídos como veículo e palco para os eventos. Nesse sentido, aquilo que se chama caracterização do personagem não tem lugar apenas no início da narrativa, mas se prolonga e se estende por toda a história.

Na caracterização de personagem mais tradicional, procura-se fechar, numa primeira parte da narrativa, um caráter, um conjunto de crenças, valores e propósitos bem como interesses, hábitos, gostos que definam o modo de ser do personagem. Essa caracterização deve preparar suficientemente a participação do personagem nos eventos, de modo a justificar as suas ações e escolhas, ao longo da história. Nessa forma mais tradicional de narrativa, após a caracterização, com o personagem devidamente “essencializado”, haveria no decorrer do resto da história somente uma série de manifestações do caráter do personagem, manifestações logicamente derivadas, dedutíveis da apresentação inicial do caráter do personagem e encadeadas causalmente na sequência de eventos.

Essa derivação lógica e encadeamento causal duros constituem o que podemos chamar de personagens mecânicos. Se temos uma pessoa boa, valente e justa apresentada na caracterização de personagens, no momento inicial da narrativa, teremos consistentemente, ao longo da sua história, de-

monstrações de sua virtude, de sua coragem e de seu senso de justiça. O aprendizado poderá ocorrer, entretanto, somente no sentido linear de acúmulo, de acréscimo, de gradação, porém, não no sentido de reconstituição do caráter, não de nenhuma experiência de descontinuidade em nossa leitura da personagem. Os personagens são fechados e não abertos.

Ao contrário, numa narrativa de formação, o caráter inicial delineado para o personagem aparece como apenas embrionário. Somos apresentados a alguns traços de caráter da personagem, contudo, sua constituição é repleta de indeterminações, de indefinições em sua maneira de ser, em suas convicções, em sua forma de ver o mundo, em sua forma de se relacionar, em seus objetivos etc. A personagem se revela como um ser aberto, um ser em formação, um ser para possibilidades de ser.

O personagem se forma, em autonomia e condicionamentos, conforme discutimos na seção 1, mas o faz graças a uma forma reflexiva de autoconsciência em formação, a qual podemos entender como uma autointerpretação formativa. Na narrativa de formação, podemos ter a experiência de que formar-se envolve interpretar a sua própria trajetória de vida como uma narrativa.

O leitor ou espectador de uma narrativa literária ou audiovisual precisa interpretar os eventos que lhe são apresentados: enxerga-os como uma unidade (de cadeia espaço-temporal e causal, de temática), em função da qual estabelece conexões entre eles, identifica personagens que vivem esses eventos e constrói sua visão sobre os personagens e suas ações. Da mesma maneira, a pessoa forma-se, interpretando os eventos de sua vida: enxerga-os como compondo uma certa unidade de série temporal, procura concatená-los, identifica-se a partir de seu papel nessa série de eventos até aqui e pela projeção

de seu papel nos desdobramentos futuros da série, avalia-se e avalia suas próprias ações.

Como ilustração de como construir uma interpretação filosófica de narrativas de formação, elaboramos algumas questões-guia, divididas em componentes de análise, as quais arrolamos a seguir, à guisa de delineamento prévio do tipo de tarefa a realizar, na investigação que nos propomos.

A trama – Reconte de maneira resumida a trajetória da personagem principal, ao longo da narrativa. Leve em conta quais foram os principais eventos da trajetória dela e como eles estão encadeados, na narrativa. Elenque quais foram, para a trajetória da personagem, as mais decisivas escolhas ou atitudes, encontros com pessoas e acontecimentos não esperados por ela.

Temática – Indique quais aspectos ou dimensões da formação da personagem são as mais mostradas pela narrativa. São normalmente as temáticas principais abordadas na história, as que dão unidade temática a ela. Repare que toda narrativa é uma seleção de momentos da vida das personagens, muitos dos quais são descartados ou omitidos (sofrem elipse), enquanto apenas os mais importantes para a história, em tese, são os escolhidos para compor a narrativa. A seleção depende do que se considera importante contar.

Ambientação – Reflita sobre o “lugar” e o “tempo” da narrativa. Onde e quando se passa a narrativa? Em que contexto histórico vive a personagem? Em que contexto socioeconômico? De que maneira isso é relevante para a trajetória da personagem?

Condicionamentos e autonomia – Levando em conta as questões anteriores sobre a ambientação, reflita sobre a díade condicionamento-autonomia, na trajetória da personagem. Quais são os condicionamentos socioculturais, históricos, de

gênero, de raça, de colonialidade, de neurodiversidade etc. com que a personagem precisa lidar, em sua existência? Considerados esses condicionamentos, qual o grau de autodeterminação ou autonomia da personagem em decidir seu próprio caminho? Há condicionamentos que não representam apenas restrições, mas aberturas de possibilidades para a personagem? A personagem consegue se apropriar de algumas possibilidades restritas para se desenvolver (em última instância, se auto-criar)? Como você avalia o grau de autonomia que a personagem tem, na sua trajetória formativa?

O processo – Pense em como se dá o amadurecimento ou o fracasso, no amadurecimento da personagem. Nas diferentes dimensões da vida da personagem, identifique em que a trajetória é mais rica, mais acidentada, mais complexa, mais contraditória ou mais estagnada. Há um progresso linear? Há retornos, revisões? Há abandonos, superações, incompreensões, paralisias? O que move o processo? A personagem tem propósitos bem definidos para si, na vida? Esses propósitos permanecem idênticos do início ao fim? Como esses propósitos se chocam com a realidade?

Autoconhecimento – Na trajetória da personagem, ela descobre algo importante sobre si ou muda a forma de ver a si mesma? De que maneira a personagem reflete e interpreta a sua própria trajetória, no decorrer da narrativa? Ela muda de perspectiva a respeito de sua trajetória? Como isso influencia o desenrolar da história? Como você avalia a visão que a personagem tem de si mesma, ao longo da história?

Conhecimento de mundo – Ao longo da trajetória da personagem, ela descobre algo importante sobre o mundo circundante ou muda a forma de ver o mundo circundante? Ela se adapta ao mundo? Que grau de consciência a personagem tem sobre os seus condicionamentos? Como ela lida com os seus

condicionamentos? Como você avalia a visão que a personagem tem do mundo, de seus condicionamentos e de sua situação, no decorrer da história?

Saber viver – Ao final da narrativa, em que as experiências vividas moldaram a maneira de ser, pensar e viver da personagem? Naquilo que a personagem ganhou experiência, de que modo ela se encontra mais hábil ou mais competente para escolher, para agir, para fazer? É possível dizer que a personagem se aperfeiçoou em alguma forma de vida? Qual ou quais?

Com esse pequeno inventário de questões, procuramos apenas mapear alguns dos aspectos nos quais a formação pode ser interrogada, em narrativas em que ela é o foco central, quer na literatura, quer em formas audiovisuais. Com isso, quer-se mostrar que interpretar narrativas de formação nos ajuda a interpretar a nossa própria formação e, mesmo, a pensar a própria ideia de formação, filosoficamente.

## **CONCLUSÃO**

Por formação humana, assim, entendemos a educação no seu sentido mais amplo, englobando a perfectibilidade do indivíduo, em suas dimensões epistêmica, social-ética e estética, bem como compreendendo o processo formativo como constitutivo da pessoa e não meramente como meio. Nesse sentido, a pessoa é a sua formação. Já a forma típica da narrativa de formação foi descrita como a de uma narrativa que acompanha um(a) jovem, que é lançado(a) ao mundo no limiar da idade adulta, precisando lidar concretamente com ele e aprendendo sobre si e sobre o mundo nessa lida.

Nas narrativas de formação, cremos poder encontrar a formação humana pensada em sua acepção mais plena:

abarcando o todo do desenvolvimento e constituição da pessoa humana, situado na concreção de todos os seus condicionamentos fáticos. Por isso, julga-se não apenas legítimo, mas extremamente frutuoso, revisitar a ideia filosófica de formação humana, a partir da interpretação filosófica de narrativas de formação.

Pensar a formação humana é pensar o ser humano, de maneira dinâmica, processual, dialética; é pensar a pessoa na amplitude e na abertura de seu vir-a-ser subjetivo. Nesse horizonte de pensamento, a pessoa é a sua formação, a qual pode ser concebida como uma narrativa, pelo que a investigação filosófica de narrativas literárias e audiovisuais pode muito bem tornar-se um empreendimento filosófico-hermenêutico, a fim de se pensar a ideia mesma de formação humana.

Quando se trata da análise do papel das narrativas, na educação, é comum destacar o seu potencial em ajudar a integrar as dimensões sensorial, emocional e reflexiva da experiência humana. O ponto de partida não é incorreto. Por outro lado, os poderes reveladores das narrativas também podem ser considerados para além (ou como pano de fundo) dessa divisão, pois, mais do que sensações, afetos e ideias ou pensamentos, esses poderes podem abrir mundos, familiares ou desconhecidos, a explorações exclusivas. De acordo com as premissas anteriormente citadas, um mundo ou horizonte de sentido constitui o pano de fundo de toda a vida humana e, conseqüentemente, de todas as sensações, sentimentos e pensamentos. Romances ou filmes capazes de explicitar a experiência desse pano de fundo, durante a formação da pessoa, podem ter um papel especial na educação.

## REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Alberto F.; RIBEIRO, José A. L. Educação e formação do humano: *Bildung* e romance de formação. In: SEVERINO, Antônio J.; ALMEIDA, Cleide R. S.; LORIERI, Marcos A. *Perspectivas da filosofia da educação*. São Paulo: Cortez, 2011.
- BIESTA, Gert J. J. How general can Bildung be? Reflections on the Future of a Modern Educational Ideal. In: LØVLIE, Lars; MORTENSEN, Klaus P.; NORDENBO, Sven E. (ed.). *Educating Humanity: Bildung in postmodernity*. London: Blackwell, 2003. p. 61-74.
- BORDWELL, David; THOMPSON, Kristin. *A Arte do Cinema: uma introdução*. Trad. Roberta Gregoli. Campinas: Editora da Unicamp; São Paulo: Editora da USP, 2013.
- DALBOSCO, Claudio A.; MÜHL, Eldon H.; FLICKINGER, Hans-Georg (org.). *Formação Humana (Bildung): despedida ou renascimento?* São Paulo: Cortez, 2019.
- DILTHEY, Wilhelm. *Filosofia e Educação: textos selecionados*. Org. Maria N. C. P. Amaral. Trad. Alfred Josef Keller e Maria N. C. P. Amaral. São Paulo: Edusp, 2010.
- DUARTE, Rosália M.; REIS, J. A. dos. Formação estética audiovisual: um outro olhar para o cinema a partir da educação. *Educação e Realidade*, v. 33, p. 59-80, 2008.
- FRESQUET, Adriana M. *Cinema e educação: reflexões e experiências com professores e estudantes da educação básica, dentro e “fora” da escola*. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.
- GADAMER, Hans-Georg. *Verdade e Método*. v. I e II. Petrópolis: Vozes, 2007.
- GADAMER, Hans-Georg. *Hermenêutica da obra de arte*. Sel. e trad. Marco Antônio Casanova. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- GALLAGHER, Shaun. *Hermeneutics and education*. Albany, NY: State University of New York Press, 1992.
- GARCIA, Pedro Benjamin. *Literatura e identidade: tecendo*



- narrativas em rodas de leitura. *Leitura: Teoria & Prática*, v. 27, n. 54, 2010, p. 65-73.
- HASTEDT, Heiner (ed.). *Was ist Bildung? Eine Textanthologie*. Berlin: Reclam, 2012.
- HEGEL, Georg W. F. *Fenomenologia do Espírito*. Trad. Paulo Menezes. Petrópolis: Vozes, 2008.
- HEGEL, Georg W. F. *Propedêutica Filosófica*. Trad. Artur Mourão. Lisboa: Edições 70, 2018.
- HEIDEGGER, Martin. *A Origem da obra de arte*. Trad. Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1994.
- HEIDEGGER, Martin. *Ser e tempo*. Trad. Fausto Castilho. Campinas: Editora da Unicamp; Petrópolis: Vozes, 2012.
- HERDER, Johann Gottfried. "Journal meiner Reise im Jahr 1769". In: HERDER, Johann Gottfried. *Herder Werke*. v. 9, tomo 2. Journal, 1995a.
- HERDER, Johann Gottfried. *Também uma filosofia da história para a formação da humanidade*. Trad. de José M. Justo. Lisboa: Edições Antígona, 1995b.
- HERDT, Jennifer. *Forming Humanity: Redeeming the German Bildung Tradition*. Chicago; London: The University of Chicago Press, 2019.
- HUMBOLDT, Wilhelm. *Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen*. Berlin: Reclam, 1986.
- JAMES, Henry. *Retrato de uma senhora*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- LUKÁCS, Georg. *A Teoria do Romance*. Trad. José Marcos Mariani de Macedo. São Paulo: Editora 34, 2009.
- MAAS, Wilma Patricia. *O Cânone mínimo: o Bildungsroman na história da literatura*. São Paulo: Editora Unesp, 2000.
- MORETTI, Franco. *O romance de formação*. Trad. Natasha Belfort Palmeira. São Paulo: Todavia, 2020.
- PIPPIN, Robert. *Filmed Thought: Cinema as Reflective Form*. Chicago; London: The University of Chicago Press, 2019.

RICOEUR, Paul. *Temps et Récit*. t. I & II. Paris: Éditions du Seuil, 1984.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou da Educação*. Trad. Thomas Kawauche. São Paulo: Editora Unesp, 2022.

SCHILLER, Friedrich. *A educação estética do homem*: numa série de cartas. Trad. Roberto Schwarz e Márcio Suzuki. São Paulo: Iluminuras, 2011.



# 5

## **A GUINADA TERAPÊUTICA EM EDUCAÇÃO E O ESVAZIAMENTO DAS HUMANIDADES: APONTAMENTOS FOUCAULTIANOS**

Christian F. R. G. Vinci

*Professor na Faculdade de Educação da UNICAMP*

### **INTRODUÇÃO**

Em uma pesquisa desenvolvida no início dos anos 2000 com jovens universitários, um grupo de pesquisadores da Universidade de Essex buscou mensurar aquilo que definiram como o tédio acadêmico (Pekrun *et al.*, 2007). O tédio acadêmico, em termos gerais, surge quando estudantes atribuem baixo valor à atividade na qual se veem envolvidos, considerando-a inútil, ou baixo estímulo, considerando-a pouco desafiadora. Para o primeiro fator, baixo valor, elementos externos são os que contribuem mais para a desmotivação estudantil, como, por exemplo, a apreensão de que as habilidades ensinadas em seus cursos pouco ou nada contribuem para sua colocação em um mercado de trabalho cada vez mais competitivo e dinâmico. Em relação ao segundo fator, o baixo estímulo, contribuem para sua deflagração aspectos da dinâmica de sala de aula, como a didática docente e a organização pouco estimulante das atividades propostas. Esses dois fatores, juntos ou isolados, acabam produzindo um desengajamento juvenil e, com isso,

promovem o tédio acadêmico, compreendido como um estado emocional caracterizado pela falta de interesse, desmotivação, sensação de tempo arrastado e desconexão com a atividade em curso. Esse estado, por seu turno, caracteriza-se como uma das principais causas da evasão universitária.

Donna Freitas (2017), em *The Happiness Effect*, por meio de uma ampla pesquisa, procurou avaliar a pertinência dos dados compilados pelos pesquisadores da Universidade de Essex, para pensar as gerações que ingressaram no ensino superior, após os anos 2010. Sua investigação, nesse sentido, compreenderia uma geração muito distinta daquela analisada pelos pesquisadores da Universidade de Essex, uma vez que a geração observada em *The Happiness Effect* se caracterizaria por ser a primeira geração nativa digital, criada em um universo imerso em tecnologia. Essa compreensão de que existiria uma diferença geracional entre aqueles nascidos após os anos 2000, portanto mais expostas ao estímulo exacerbado do mundo digital – especificamente das redes sociais – e as gerações anteriores tem marcado análises recentes, no campo das humanidades. À guisa de exemplo, citamos aqui a obra *A Geração Ansiosa*, de Jonathan Haidt (2024), preocupada em mensurar o quanto a transição de uma infância baseada no brincar para uma infância baseada no celular impactou negativamente a saúde mental dessas gerações nascidas após os anos 2000.

É curioso notar como ambas as gerações, tanto aquela cuja infância foi mais analógica quanto a dita nativa digital, convergem quando o tema é o tédio. Freitas (2017), atenta a essa similitude, argumenta que, embora ambas as gerações partilhem desse dito tédio acadêmico, sua origem difere de geração para geração. Enquanto o tédio das gerações anteriores ao advento das novas tecnologias era provocado, em grande parte, pela percepção da inutilidade dos saberes escolares ou

pela repetição de tarefas pouco desafiadoras, a chamada geração nativa digital parece incapaz de lidar com qualquer forma de desafio, mesmo quando este é socialmente reconhecido como relevante para sua área de atuação.

Ora, aquilo que, para gerações passadas, poderia ser visto como intelectualmente estimulante passou a ser interpretado como um gatilho capaz de desencadear crises de ansiedade, quadros depressivos e outras formas de sofrimento psíquico. Mesmo os saberes diretamente ligados à formação profissional já não são suficientes para promover o engajamento estudantil, a menos que sejam simplificados em fórmulas acessíveis e transmitidos de forma lúdica, evitando ao máximo qualquer desconforto cognitivo ou emocional. Diante dessa constatação, Freitas (2017) sugere estarmos diante de uma geração inapta para lidar com desafios, uma vez que considera o dispêndio de energia necessário para tanto algo extremamente doloroso e, por si só, inútil. Incapaz de lidar com qualquer frustração, as novas gerações buscam apenas realizar tarefas simples, pouco desafiadoras e que, preferencialmente, lhes tragam alguma sensação de bem-estar. Ora, algo mudou em relação à pesquisa desenvolvida na Universidade de Essex, embora o tédio juvenil continue invariável.

Freitas, ao lado de outros autores (Cabanaz; Illouz, 2022), compreende essa mudança geracional como o resultado da emergência de um dito imperativo do agradável, um imperativo atrelado às reformas neoliberais e aos processos de precarização no universo do trabalho, portanto, impactando a vida dos indivíduos nascidos antes dos anos 2000, porém, acentuado com o advento das redes sociais<sup>1</sup>. Trata-se, na definição dos

---

1 Haidt (2024) situa os anos de 2010-2015 como um ponto de virada para uma infância baseada no celular. Nesse curto intervalo de tempo, lidamos com a massificação do acesso à internet e a popularização dos *smartphones*;

autores de *Happycracia*: fabricando cidadãos felizes (Cabanaz; Illouz, 2022), de um imperativo marcado por uma valoração social exacerbada alegria e do bem-estar, somada a uma condenação de qualquer atividade incapaz de retroalimentar a autoimagem positiva dos indivíduos. A emergência desse imperativo, para os autores supramencionados, tem influenciado negativamente a educação e aguçado aquela sensação de tédio entre as novas gerações. As instituições educacionais, argumenta Freitas (2017), cada vez mais são pressionadas a abolir formas de avaliação capazes de negar a autoimagem dos estudantes, por pretensamente produzir uma sensação de fracasso e/ou derrota, a qual dificilmente seria adequadamente processada pelo corpo discente, e por promover uma reforma curricular capaz de atender às demandas estudantis por um conforto emocional, expressas no apelo por tornar o ensino algo mais agradável e atrativo.

Nesse processo, disciplinas voltadas para o trabalho reflexivo, como aquelas do campo das humanidades, são apontadas como as mais desestimulantes, por conta de suas reflexões, muitas vezes, colocarem em questão essa aparente felicidade almejada pelas novas gerações e/ou por lhes demandar uma tomada de posição diante de dilemas contemporâneos, que pode acabar gerando angústia e atrito com colegas. Estamos, conforme argumentam Edgar Cabanas e Eva Illouz (2022), assistindo à emergência de uma retórica terapêutica na educação, uma falsa retórica que esconde a promoção perigosa de um “eu diminuído”, vulnerável e frágil que infantiliza os estudantes, privilegia uma preocupação com o próprio estado emocional, em detrimento do pensamento intelectual, e torna o aprendizado completamente dependente dos espe-

---

ambas as mudanças abriram a possibilidade de um indivíduo passar boa parte de seu tempo conectado.

cialistas terapêuticos e das avaliações psicológicas (Cabanas; Illouz, 2022, p. 122).

Essa retórica, filha diletante do imperativo do agradável, não combate o tédio juvenil, apenas se alastra, prometendo apaziguar qualquer forma de atrito e atuar para a promoção de uma situação de um pseudobem-estar, em sala de aula. Kathryn Ecclestone e Dennis Hayes (2019), pesquisadores que situam essa guinada terapêutica na educação em meados dos anos 2000, com a vitória do modelo neoliberal na educação, notam o quanto esse verniz positivo tem permitido o resgate de projetos conservadores voltados para o apagamento de qualquer teor crítico e para a promoção de saberes instrumentais apenas.

Esses projetos, interessados em promover resiliência e conformismo, atuam a favor da promoção das tão famigeradas habilidades e competências e nada mais, formando o indivíduo resignado e capaz de se adaptar a qualquer situação, mesmo as mais apocalípticas, sem qualquer espécie de reclamação e/ou sem colocar em questão sua aparente felicidade. Um indivíduo diminuído, infantilizado, mais preocupado com o seu próprio bem-estar do que com qualquer outra questão, abdicando assim de qualquer situação conflitiva em prol de algum placebo capaz de lhe apaziguar os ânimos, por alguns poucos segundos. O indivíduo perfeito para atuar em um mundo no qual as relações de trabalho são cada vez mais precárias e os índices de adoecimento mental apenas tendem a crescer – o mundo do neoliberalismo, em suma.

Em consonância com as análises de Michel Foucault (2008), podemos afirmar que essa guinada implica mais uma faceta da governamentalidade<sup>2</sup> neoliberal, atuando em prol da forma-

---

2 Foucault assim definiu a governamentalidade: “[...] conjunto constituído pelas instituições, os procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e

tação de condutas adequadas àquelas esperadas por um trabalhador e/ou consumidor-padrão. Trata-se de uma pedagogia que, ao promover o esvaziamento do dissenso e a valorização do conforto emocional, contribui para a manutenção de uma ordem social que se sustenta justamente na despolitização e na pacificação das tensões. Ao invés de fomentar espaços de questionamento ou de abertura ao imprevisível, essa racionalidade educativa funciona como um dispositivo de regulação dos afetos e dos comportamentos, alinhando as práticas escolares aos imperativos da eficiência, da adaptação e da aceitação passiva das contingências. Nesse sentido, a educação deixa de ser um espaço de formação crítica para se tornar um instrumento de governo das condutas, no qual a gestão da sensibilidade se confunde com a reprodução das normatividades neoliberais.

Dado esse preâmbulo, propomos traçar alguns breves comentários sobre os efeitos dessa guinada terapêutica para o ensino das humanidades e, diante dessa dimensão da educação como espaço de gestão de afetos, considerar e insistir na importância da filosofia para o combate desse cenário, por compreendê-la como um exercício de pensamento voltado justamente para a problematização de certos maneirismos propagados e estimulados por discursos os mais diversos, como

---

as táticas que permitem exercer essa forma bem específica, embora muito complexa, de poder que tem por alvo principal a população, por principal forma de saber a economia política e por instrumento técnico essencial os dispositivos de segurança. Em segundo lugar, por 'governamentalidade' entendendo a tendência, a linha de força que, em todo o Ocidente, não parou de conduzir, e desde há muito, para a preeminência desse tipo de poder que podemos chamar de "governo" sobre todos os outros- soberania, disciplina- e que trouxe, por um lado, o desenvolvimento de toda uma série de aparelhos específicos de governo [ e por outro lado], o desenvolvimento de toda uma série de saberes. Enfim, por 'governamentalidade' creio que se deveria entender o processo, ou antes, o resultado do processo pela qual o Estado de justiça da Idade Média, que nos séculos XV e XVI se tornou o Estado administrativo, viu-se pouco a pouco 'governamentalizado'" (Foucault, 2008, p. 143-144).



aquele do imperativo da felicidade. Seguindo em companhia de Michel Foucault, gostaríamos de pensar e defender a importância de salvaguardarmos as humanidades, nos currículos escolares, mormente a filosofia, por compreendê-la como uma das únicas formas de fomentarmos exercícios críticos capazes de retirar os indivíduos dessa situação de infantilidade na qual essa guinada terapêutica os lançou. Antes de seguirmos por essa vereda, apresentaremos algumas breves considerações sobre esse tédio juvenil cada vez mais constante e sua relação com mudanças mais sensíveis.

## **PENSAR O TÉDIO JUVENIL**

Vivemos em uma era marcada pela consolidação do que Edgar Cabanas e Eva Illouz (2022) chamaram de *happycracia*, um regime social e cultural no qual a busca incessante pela felicidade individual se tornou não apenas um direito, mas um dever moral. Essa injunção à felicidade, ancorada na lógica do consumo e na incessante projeção de bem-estar, nas redes sociais, ultrapassa as esferas privadas e penetra de forma aguda nas instituições educativas. O impacto desse imperativo sobre a juventude contemporânea tem-se expressado tanto por meio de uma despolitização progressiva quanto pelo esvaziamento de qualquer horizonte coletivo que possa transcender o imediatismo da satisfação individual.

Mark Fisher (2020), em seu diagnóstico sobre o mal-estar contemporâneo, cunhou a expressão “hedonismo depressivo” para descrever a condição juvenil que, mesmo ciente das limitações e das catástrofes sociais e econômicas, não consegue senão buscar incessantemente pequenas doses de prazer imediato. Trata-se de uma juventude que reconhece o fracasso estrutural das promessas de progresso e bem-estar, todavia,

que se vê paralisada, entregando-se a micronarrativas de satisfação pessoal, através do consumo, das redes sociais e de experiências voláteis. Não se trata, portanto, de uma apatia pura, mas de um modo de resignação melancólica diante de um mundo que não oferece alternativas viáveis ao modelo neoliberal dominante.

Essa condição está diretamente ligada ao que Franco “Bifo” Berardi (2019) descreveu como o colapso do horizonte de expectativas. Para Berardi, vivemos uma era em que o futuro, enquanto promessa de transformação e progresso, desmoronou. A juventude, ao se deparar com a impossibilidade de imaginar um amanhã diferente ou melhor, recorre ao consumo e à distração constante, como forma de preencher o vazio deixado pela ausência de perspectivas. Assim, o tédio juvenil não é um simples desinteresse, mas a expressão subjetiva de uma sociedade que perdeu sua capacidade de projetar o novo, de desejar coletivamente.

Esse hedonismo depressivo, longe de ser uma escolha consciente, é fruto de um cenário social marcado pela precarização crescente das condições de vida, pela deterioração do mercado de trabalho e pela disseminação de uma cultura que valoriza o sucesso individual acima de qualquer espécie de solidariedade ou compromisso coletivo. Jovens que habitam esse cenário frequentemente convivem com ansiedade, depressão e uma sensação difusa de impotência, entretanto, não encontram recursos simbólicos ou institucionais que lhes permitam transformar essa angústia em ação política ou em construção de vínculos comunitários sólidos. A alternativa, quase sempre, é a imersão no consumo e na estetização da própria vida, nas redes digitais.

O tédio juvenil, nesse contexto, pode ser lido como uma das manifestações mais perversas da infantilização do eu. Essa

infantilização, ao contrário de estimular o amadurecimento intelectual e político dos jovens, os mantém presos a uma lógica de satisfação imediata, de busca por aprovação constante e de evitação sistemática do desconforto. Tem-se um sujeito incapaz de lidar com frustrações ou com processos de longa duração, condição perfeita para o avanço da guinada terapêutica, no campo educacional, a qual passa a tratar qualquer desconforto como patologia e qualquer desafio como violência simbólica.

Nas escolas, essa lógica se manifesta por meio da crescente valorização das chamadas competências socioemocionais, presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Tais competências, enquanto instrumentos de gestão emocional, prometem um ambiente escolar mais “acolhedor” e “positivo”, mas, ao fazê-lo, acabam por reforçar a ideia de que o desconforto, o conflito e o sofrimento devem ser eliminados ou suavizados – e não compreendidos em sua dimensão social e política. O tédio juvenil, concebido não apenas como desinteresse, porém, como um sintoma de uma existência capturada pela promessa vazia de felicidade, é neutralizado por práticas educativas que procuram garantir um ambiente de constante agradabilidade, como se o processo formativo pudesse prescindir do enfrentamento de tensões, fracassos e contradições.

Fisher (2020) chama atenção para o fato de que, nessa condição, a juventude tanto se desengaja da vida política e cultural quanto se acomoda em uma rotina de busca por prazer que se torna, paradoxalmente, fonte de sofrimento. “Não tanto pela incapacidade de obter prazer, mas pela incapacidade de fazer qualquer outra coisa senão buscar prazer” (Fisher, 2020, p. 44). Esse ciclo, alimentado pelas redes sociais e pelas narrativas de sucesso empreendedoras, gera um tédio que não é meramente falta de ocupação, mas sensação de estagnação histórica: a percepção de que não há alternativas, de que “nenhuma mudança

é possível” — uma das ideias centrais do chamado “realismo capitalista”, também formulado por Fisher.

No Brasil, essa lógica ganha força com o fortalecimento do discurso empreendedor na educação, conforme bem observa Carolina Catini (2021). Ao deslocar a ênfase da formação cidadã para a formação de sujeitos empreendedores de si, as reformas educacionais acabam por intensificar a lógica individualizante e meritocrática que sustenta tanto o hedonismo depressivo quanto o esvaziamento da crítica social. Nesse quadro, a escola deixa de ser um espaço de construção de projetos coletivos ou de pensamento crítico, para se tornar uma arena de preparação emocional e instrumental para um mercado de trabalho cada vez mais hostil e excludente.

O esvaziamento do horizonte de expectativa, tal como Berardi enfatiza, reforça a ideia de que o presente se torna um tempo sem projeção, quando o futuro aparece apenas como uma repetição degradada do agora. Essa compressão temporal afeta diretamente o modo como a juventude se relaciona com o aprendizado, com a política e com as possibilidades de transformação. O tédio, nessa perspectiva, não é um vazio a ser preenchido com atividades lúdicas ou práticas motivacionais, mas um sintoma da falência de todo um imaginário coletivo que permitia, outrora, sonhar e lutar por mundos melhores.

Assim, o tédio juvenil, quando lido sob a chave do hedonismo depressivo e da perda de horizonte, revela não somente uma crise afetiva, porém, uma crise política e existencial. Trata-se de um sintoma das formas contemporâneas de governo das condutas, nas quais a felicidade e a produtividade emocional se tornaram não apenas expectativas, mas obrigações morais. Romper com esse ciclo exige uma revalorização das humanidades e do pensamento crítico como práticas que devolvam à juventude a capacidade de desejar diferente e

também de imaginar e construir coletivamente outros modos de vida e de futuro.

### **A GUINADA TERAPÊUTICA COMO DISPOSITIVO DA GOVERNAMENTA- LIDADE NEOLIBERAL**

Como vimos, essa tendência terapêutica no campo educacional, diagnosticada pela primeira vez por Kathryn Ecclestone e Dennis Hayes (2019), refere-se à crescente ênfase no bem-estar emocional, na autoestima e na gestão de sentimentos como objetivos centrais das instituições educativas, em detrimento do cultivo do conhecimento, do pensamento crítico e da autonomia intelectual. Para os autores, essa tendência transforma a escola em um espaço de cuidado emocional, no qual estudantes são concebidos como vulneráveis e necessitados de proteção constante, ao invés de serem desafiados a desenvolver argumentação e capacidade reflexiva. A tarefa educativa, doravante, transmuta-se em uma forma de gerir afetos e não mais em provocar deslocamentos para a promoção de um pensamento autônomo; promover acolhimento torna-se mais importante do que convidar as novas gerações ao exercício da crítica. Ecclestone e Hayes alertam para o risco de uma pedagogia que infantiliza os estudantes, reforçando uma cultura de vitimização e desvalorizando o papel formativo da educação, no sentido mais robusto, ligado à construção de saberes e à participação crítica na vida social e política.

Essa guinada terapêutica, ademais, conecta-se estreitamente a uma compreensão consumista da tarefa formativa, na qual o ensino passa a ser encarado como um serviço a ser entregue, de maneira agradável e emocionalmente confortável. Multiplicam-se modelos de ensino e instituições educacionais preocupadas não em oferecer uma formação robusta,

mas em criar um espaço que garanta bem-estar subjetivo e satisfação imediata aos estudantes, transformando a educação em um produto moldado pelos desejos e sensibilidades da clientela. Tornar o processo formativo mais “atrativo” significa, nesse contexto, suavizar as exigências e os desconfortos, sobretudo através da modulação da performance docente, a qual passa a ser orientada menos pela transmissão de conteúdos desafiadores e mais pela criação de um ambiente afetivamente seguro. Os professores, nesse cenário, são levados a evitar conteúdos potencialmente perturbadores, capazes de funcionar como gatilhos emocionais. Freitas (2017), por exemplo, relata um caso de uma conceituada universidade estadunidense na qual uma classe demonstrou angústia diante de discussões sobre mudanças climáticas. O professor, mesmo utilizando uma metodologia adequada e embasado cientificamente, foi criticado pelo tom pessimista por meio do qual abordou o tema. Os estudantes, em outras palavras, desejavam que a questão ambiental fosse tratada de forma mais positiva e encorajadora, para não comprometer seu equilíbrio emocional, em face de um assunto tão premente.

Essa lógica consumista não se restringe às práticas pedagógicas em sala de aula, todavia, atravessa também o campo das avaliações. As novas gerações demonstram crescente desconforto ante tarefas avaliativas, temendo que uma nota baixa não reflita apenas um momento de dificuldade, mas se converta em um julgamento negativo sobre sua identidade e sua autoimagem. Conforme argumentam Cabanas e Illouz, em *Happycracia* (2022), a avaliação escolar é cada vez mais percebida não como um indicador do aprendizado, mas como um veredito sobre o próprio valor subjetivo do estudante. A frustração diante de uma nota desfavorável, assim, retroalimenta sensações de fracasso, insuficiência e sofrimento emocional. Nesse

cenário, não são poucos os casos em que instituições de ensino eliminam práticas avaliativas ou as suavizam radicalmente, sob a justificativa de preservar a saúde emocional dos discentes, deslocando, assim, a centralidade do ensino da formação para a proteção subjetiva.

Esse deslocamento não pode ser compreendido de forma isolada, pois está profundamente imbricado no que Michel Foucault denominou *governamentalidade* — um modo de governo que não se limita a instituições políticas formais, mas se infiltra nas condutas, nos afetos e nos modos de vida dos indivíduos. O neoliberalismo, nessa chave, não governa apenas através de leis e políticas econômicas, mas também pela gestão das subjetividades, produzindo sujeitos que internalizam formas de autogoverno compatíveis com a racionalidade de mercado. A guinada terapêutica em educação, ao fomentar uma pedagogia voltada para o bem-estar imediato e para a evitação do conflito, participa desse mesmo dispositivo de governamentalidade, formando estudantes que, ao invés de questionarem as estruturas sociais e políticas, são encorajados a focar na gestão de seus próprios sentimentos e na manutenção de uma felicidade superficial.

Foucault (2008), ao vislumbrar o fim das sociedades disciplinares e sua passagem para um outro modelo social, mais tarde chamado por Gilles Deleuze (2007) de Sociedades de Controle, já indicava que o poder moderno não se exerce mais primordialmente pela repressão, porém, por meio de dispositivos que produzem e organizam a vida. A pedagogia terapêutica é um desses dispositivos: ela não apenas responde a uma suposta demanda por bem-estar, mas fabrica essa própria demanda ao longo do processo educativo. Nesse sentido, a guinada terapêutica não pode ser vista como algo externo à lógica neoliberal, mas como sua condição de possibilidade: ao

transformar o sofrimento em um problema individual a ser administrado, desloca-se o foco das desigualdades estruturais e reforça-se a responsabilização pessoal, exatamente como o neoliberalismo exige. Trata-se, assim, de um governo tanto das almas quanto dos corpos.

Nessa perspectiva foucaultiana, a escola deixa de ser um espaço de formação crítica e se torna uma instância de governo dos afetos e das condutas. Ao invés de fomentar a capacidade de enfrentamento, de reflexão sobre a complexidade social ou de engajamento político, a educação passa a operar como uma máquina de modulação emocional, sintonizada com os imperativos neoliberais de flexibilidade, adaptação e resiliência individual. Não se governa apenas o corpo produtivo, mas também as emoções, os afetos e os modos de lidar com a frustração.

Esse cenário, por sua vez, contribui para um processo de desvalorização das humanidades, pois tais disciplinas, por sua própria natureza, resistem à pacificação afetiva e às lógicas utilitaristas. Filosofia, sociologia, história, literatura — todas essas áreas convocam os sujeitos ao desconforto crítico, ao enfrentamento das contradições e à abertura de novas perguntas, elementos que se opõem frontalmente à lógica terapêutica dominante. Como Foucault (2021) enfatiza, o pensamento crítico não busca dizer a verdade para os outros nem oferecer receitas de vida, mas criar fissuras no que parece evidente, permitindo ao pensamento se exercitar em sua tarefa fundamental: a de pensar de outro modo.

Por isso, a defesa do ensino das humanidades é também uma defesa da possibilidade de resistência à governamentalidade neoliberal. Em tempos marcados pela gestão da vida através de dispositivos terapêuticos, preservar espaços de pensamento crítico significa manter viva a capacidade de questio-



nar as formas de governo que atravessam nossas existências. As humanidades, ao promoverem o dissenso e ao convidarem os sujeitos a habitar o desconforto e a incerteza, exercem uma função essencial: impedir que a educação se torne apenas mais uma engrenagem na máquina de governo das almas e dos corpos, e permitir que ela recupere seu papel enquanto espaço de invenção, problematização e liberdade.

### **O PAPEL CRÍTICO DAS HUMANIDADES: UM DIÁLOGO COM FOUCAULT**

Afinal, para que servem as humanidades? Uma resposta pode ser esboçada, caso retomemos a compreensão foucaultiana do papel da filosofia e a ampliemos para pensarmos outras tantas áreas das ciências humanas, algo possível, visto que todas podem compartilhar de uma mesma pretensão crítica. Michel Foucault esteve à frente da criação do curso de filosofia de Vincennes e buscou pensar um ensino de filosofia que não visasse à reprodução de conteúdos consagrados, apenas. Em oposição a um ensino voltado para a repetição canônica e para o adestramento técnico de consciências, tratava-se de instaurar um espaço formativo capaz de promover o exercício da problematização — traço marcante de toda a trajetória intelectual foucaultiana. A formação humanística, nesse horizonte, não deveria servir aos interesses do Estado, tampouco formar uma elite intelectual incumbida de interpretar o mundo, a partir de verdades universalmente legitimadas. O que estava em jogo era uma pedagogia crítica, voltada para o tensionamento das evidências, para a abertura de novos modos de ver e para a produção de deslocamentos no pensamento. No segundo volume de *História da Sexualidade*, Foucault explicita essa perspectiva, ao rejeitar a ideia de que a atividade filosófica (e, por extensão, crítica) deva “fazer a lei para os outros”, indicar onde está a ver-

dade ou demonstrar-se por “positividade ingênua” (Foucault, 2010, p. 15). Contra essa posição normativa, propõe-se uma prática ensaística — um exercício constante que busca “[...] liberar o pensamento daquilo que ele pensa silenciosamente, e permitir-lhe pensar diferentemente” (Foucault, 2010, p. 16).

Esse exercício crítico, tal como proposto por Foucault, está longe de constituir um método fixo ou um conjunto de conteúdos; trata-se, antes, de um trabalho do pensamento sobre si mesmo, o qual procura instaurar um diagnóstico do presente. Esse diagnóstico não se limita a compreender o estado atual das coisas, mas implica uma tomada de posição diante da atualidade, colocando em questão os modos como somos sujeitos e como somos governados. Essa atitude crítica — tão cara ao pensamento foucaultiano — encontra, nas humanidades, um campo privilegiado de expressão, na medida em que essas disciplinas historicamente se ocuparam de interrogar os discursos, as instituições e os dispositivos que organizam a vida coletiva. Nesse sentido, o ensino das humanidades não tem por função integrar os sujeitos de forma harmoniosa ao mundo tal como ele é, porém, ao contrário, criar tensões, deslocamentos, rupturas — romper com os automatismos da obediência e da conformidade. Conforme afirma Foucault (2021), em relação à filosofia, trata-se de uma atividade que nos isola mais do que nos integra, justamente porque desestabiliza os códigos que regem nossas formas de pertencimento e os fundamentos que sustentam nossas identificações.

Essa dimensão extemporânea do ensino das humanidades — seu descompasso em relação às demandas imediatistas — está no cerne de sua força crítica e de sua pretensa “inutilidade”. Por desafiar o conforto das certezas e por colocarem em risco os consensos estabelecidos, as humanidades frequentemente são alvos de desqualificação, especialmente quando

não se submetem às lógicas da empregabilidade, da inovação ou da performance. No entanto, é precisamente essa recusa que lhes confere potência: ao interrogarem os modos como somos governados e como governamos a nós mesmos, ao desafiar os princípios, os objetivos e os processos que nos são apresentados como naturais, elas se colocam no cerne de uma inquietação política fundamental. Segundo formula Foucault, “[...] como não ser governado assim, por esses, em nome desses princípios, em vista de tais objetivos e por tais processos, não assim, não por isso, não por eles” (Foucault, 2021, p. 34).

Inúteis, porém perigosas — ou talvez inúteis, porque perigosas —, as humanidades, quando compreendidas como exercício crítico, recusam o papel de pacificadoras emocionais ou de ferramentas de adaptação ao mundo como ele é. Frente à guinada terapêutica e consumista da educação contemporânea, elas persistem como espaços de dissenso, de estranhamento e de invenção de outros modos de existência e de pensamento. São, por isso mesmo, cada vez mais desautorizadas. Entretanto, é justamente nesse descompasso — nesse desconforto — que reside sua força política e formativa.

A compreensão foucaultiana da formação intelectual como exercício crítico oferece um potente antídoto à guinada terapêutica que hoje ameaça esvaziar o sentido das humanidades. Contra a lógica que busca transformar a escola em um espaço de conforto emocional e proteção subjetiva, Foucault nos convida a compreender o ensino como uma prática que desestabiliza, que desloca e que expõe o sujeito à incerteza constitutiva da existência e do saber. As humanidades, nesse registro, não existem para assegurar a manutenção do bem-estar ou a validação de identidades frágeis, mas para criar as condições de um pensamento que se interroga, que não cessa de problematizar o que parece evidente e que coloca sob suspeita as formas

de governo que nos atravessam. Trata-se, em última instância, de resgatar a dimensão agonística do conhecimento, na qual o desconforto, a perplexidade e o questionamento não são sinais de fracasso pedagógico, mas o próprio motor da formação.

Nesse sentido, uma educação inspirada pela atitude crítica foucaultiana se distancia radicalmente da compreensão consumista que tem permeado a guinada terapêutica. Enquanto esta última entende os estudantes como consumidores de experiências agradáveis e emocionalmente seguras, aquela aposta na potência formativa do incômodo, na fricção entre o sujeito e o mundo. A escola, sobretudo no campo das humanidades, não pode se converter em um espaço de mera confirmação do que já se pensa ou do que já se é, sob pena de trair sua função mais profunda: formar sujeitos capazes de lidar com o dissenso, a incerteza e o risco, inerentes à liberdade. Ao invés de tentar proteger os estudantes de qualquer desconforto ou frustração, almeja proporcionar experiências que lhes permitam entrar em contato com a complexidade, a ambivalência e as tensões que atravessam tanto a vida social quanto a existência individual. Nesse quadro, o desconforto não é algo a ser eliminado, contudo, uma condição indispensável para o exercício da crítica e da transformação.

Retomar Foucault e sua concepção de formação crítica possibilita recentrar o debate educacional naquilo que realmente importa: a capacidade de pensar de outro modo, de resistir às formas sutis e múltiplas de governo, de não aceitar passivamente os discursos que nos interpelam. As humanidades, com seu caráter extemporâneo e seu vínculo com o pensamento problematizador, tornam-se centrais para qualquer projeto de educação que não queira se reduzir a mero adestramento emocional ou a uma produção de subjetividades dóceis e adaptadas. Combater a guinada terapêutica, nessa perspectiva, não

significa negligenciar o sofrimento real ou os desafios emocionais presentes na escola, mas recusar a transformação da educação em uma mercadoria emocional cujo objetivo principal é evitar qualquer forma de atrito. Em tempos marcados pela precariedade, pelo esvaziamento crítico e pela crescente despolitização da vida, as humanidades precisam, mais do que nunca, ocupar esse lugar incômodo, crítico e, justamente por isso, radicalmente necessário.

Ao expandirmos esse diálogo com Foucault, torna-se evidente que a recusa das humanidades em se submeter às lógicas da governamentalidade neoliberal implica mais do que uma divergência de métodos pedagógicos: consiste em uma divergência quanto à própria concepção de sujeito e de liberdade. A guinada terapêutica, ao associar o sucesso educacional à ausência de sofrimento e ao cultivo incessante de bem-estar emocional, promove um tipo específico de subjetivação que, como Foucault (2008) apontaria, se ajusta perfeitamente às exigências de uma racionalidade econômica que busca governar a vida por dentro, através da modulação contínua dos afetos, das expectativas e das condutas. Assim, ao invés de formar sujeitos inquietos, questionadores ou desafiadores das normas vigentes, forma-se uma subjetividade compatível com a docilidade e a passividade que mantêm as engrenagens do mercado e do Estado em funcionamento silencioso e incontestado.

Essa produção de subjetividades dóceis e resilientes, conforme a governamentalidade neoliberal, não recorre mais à repressão ou à coerção explícita, todavia, apela à internalização de normas que conduzem os sujeitos a desejar, espontaneamente, aquilo que os torna governáveis. Trata-se, como Foucault analisou em suas últimas conferências, de um poder que opera menos pela interdição e mais pela condução sutil dos modos de viver. A escola, transformada em espaço de conforto

emocional, torna-se uma peça-chave nesse dispositivo de governo: um lugar onde se aprende a gerir as próprias emoções e a aceitar as contingências do mundo, sem resistência. Nessa moldura, o “desconforto” — emocional, político ou existencial — deixa de ser um elemento constitutivo da formação para se transformar em algo a ser evitado ou neutralizado. A escola, assim, não apenas prepara para o mercado de trabalho, mas também para um mundo no qual qualquer dissenso é patologizado e qualquer sofrimento é individualizado, deslocado de suas causas estruturais.

É nesse ponto que as humanidades se erguem como uma forma de resistência, na medida em que, ao invés de apaziguar, insistem em provocar. A filosofia, a sociologia, a história e a literatura oferecem exercícios constantes de desnaturalização das verdades que nos governam. Elas convocam os sujeitos a refletir sobre o que está dado e também a problematizar as próprias condições de possibilidade de nossas práticas, saberes e afetos. Foucault nos ensinou que não há poder sem resistência e, nesse sentido, o pensamento crítico é uma prática de liberdade, uma vez que permite vislumbrar outras formas de ser e de viver. As humanidades, portanto, não se limitam a transmitir conteúdos, mas funcionam como um campo de experimentação e de criação de novos modos de subjetivação que escapam — mesmo provisoriamente — às capturas da governamentalidade neoliberal.

Esse papel crítico das humanidades, no entanto, não se realiza sem custos. Em um mundo educacional cada vez mais submetido aos imperativos da eficiência, da inovação e da empregabilidade, as disciplinas humanísticas são constantemente desautorizadas, marginalizadas ou instrumentalizadas, em nome de agendas utilitaristas. Tal como Foucault problematizou, há uma constante luta em torno dos regimes de verdade e,

no caso da educação, essa luta passa pelo sentido que se atribui ao saber: saber para quê? Saber para quem? Saber para servir a que modos de governo? As humanidades, ao recusarem responder a essas perguntas em termos de mera utilidade ou retorno imediato, colocam em xeque a própria gramática neoliberal que hoje estrutura as relações escolares e sociais. Sua insistência no dissenso, na inquietação e no risco se converte, assim, em um gesto profundamente político, visto que reabre o campo das possibilidades éticas e existenciais.

Além disso, ao cultivarem uma ontologia crítica do presente — expressão que Foucault utilizou, para descrever o gesto filosófico que interroga o agora e seus limites —, as humanidades permitem que os sujeitos se reconheçam não como meros produtos passivos de processos históricos, porém, como agentes capazes de interromper, deslocar e reconfigurar esses processos. É por meio desse gesto que o ensino das humanidades se torna vital para a produção de um tipo de liberdade que não se confunde com o consumo irrestrito de experiências agradáveis, mas que se expressa na capacidade de resistir, de criar e de recusar formas de governo que almejam capturar a vida, em sua totalidade. Em tempos de crescente captura neoliberal dos espaços educativos, afirmar esse papel das humanidades é, simultaneamente, afirmar a necessidade de preservar o que Foucault chamou de “campo estratégico da liberdade”: o lugar instável onde as relações de poder podem ser tensionadas, deslocadas e transformadas.

Por isso, pensar o papel das humanidades em diálogo com Foucault não significa somente defender um conjunto de disciplinas ameaçadas por cortes ou desvalorização curricular; é igualmente reivindicar um modo de pensar e de formar que se opõe frontalmente à infantilização das subjetividades e à pacificação da vida social. Significa, sobretudo, lutar pela perma-

nência de espaços nos quais o desconforto seja acolhido, não como patologia, mas como condição de existência livre; nos quais o dissenso não seja silenciado, mas estimulado; nos quais a crítica não seja um adorno, mas a própria alma da formação. Preservar as humanidades é, assim, preservar a própria ideia de que a educação pode ser, ainda, um campo de invenção e de resistência.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

É preciso reconhecer que estamos diante de um momento crítico, para o campo da educação, no qual a guinada terapêutica, ao priorizar o bem-estar emocional e a proteção subjetiva, ameaça esvaziar a própria ideia de formação. Essa tendência, longe de ser um fenômeno isolado ou puramente pedagógico, deve ser compreendida, segundo sugere Michel Foucault, no interior de uma racionalidade mais ampla: a da governamentalidade neoliberal. Trata-se de uma forma de poder que não apenas organiza instituições, mas atravessa as condutas, os afetos e os modos de subjetivação, moldando os indivíduos para se ajustarem, sem fricção, a um mundo cada vez mais precarizado, despolitizado e saturado de imperativos de felicidade e performance.

Nesse contexto, a valorização das humanidades — e, de modo mais agudo, da filosofia — aparece como uma necessidade urgente e política. As humanidades não servem à reprodução dos consensos, nem à pacificação dos dissensos; elas existem para criar zonas de desconforto, para tensionar as evidências, para produzir aquilo que Foucault chamou de deslocamentos do pensamento. Sua função não é a de proteger o estudante de suas fragilidades, mas a de colocá-lo em contato com aquilo que há de mais incômodo e inacabado na existên-



cia: a condição de ter de pensar por si mesmo, de ter de decidir sem garantias, de ter de habitar a complexidade e o risco.

As humanidades, nessa perspectiva, constituem um contrapeso vital à pedagogia terapêutica. Em vez de reforçarem a infantilização das subjetividades e a adaptação passiva aos imperativos de governo, elas fomentam a possibilidade de resistência, de criação de outros modos de ser e de viver. O desconforto, tão temido pelas pedagogias do bem-estar, é aqui não um obstáculo, mas o próprio motor da liberdade. É nesse terreno frágil, de inquietação e incerteza, que se dá a formação verdadeira — aquela que não visa simplesmente a formar “competências” ou a produzir “resiliência emocional”, todavia, a formar sujeitos capazes de interrogar os próprios modos de governo e de imaginar outras formas possíveis de vida.

Defender as humanidades hoje é, portanto, defender a permanência de espaços de liberdade e invenção, dentro da educação. Trata-se de recusar a redução da escola a uma engrenagem a serviço da produtividade emocional e da gestão de afetos e, ao contrário, insistir que a escola deve ser, ainda, um lugar onde o pensamento encontra sua vocação crítica, inquieta, transformadora. As humanidades, como sugerem as análises foucaultianas, podem e devem ocupar esse lugar: o lugar incômodo, perigoso, mas indispensável, para que se possa, ainda, fazer frente aos dispositivos de governo que almejam reduzir a vida à adaptação e a educação à conformidade.

Não se trata, evidentemente, de desprezar os sofrimentos reais nem de ignorar as dimensões afetivas que atravessam toda experiência educativa. O que se propõe é justamente o contrário: reconhecer que o sofrimento, a dúvida e o desconforto são partes constitutivas da formação humana, e que uma educação que os suprime ou os neutraliza não forma sujeitos livres, porém, subjetividades empobrecidas e passivas. A dor de pensar,

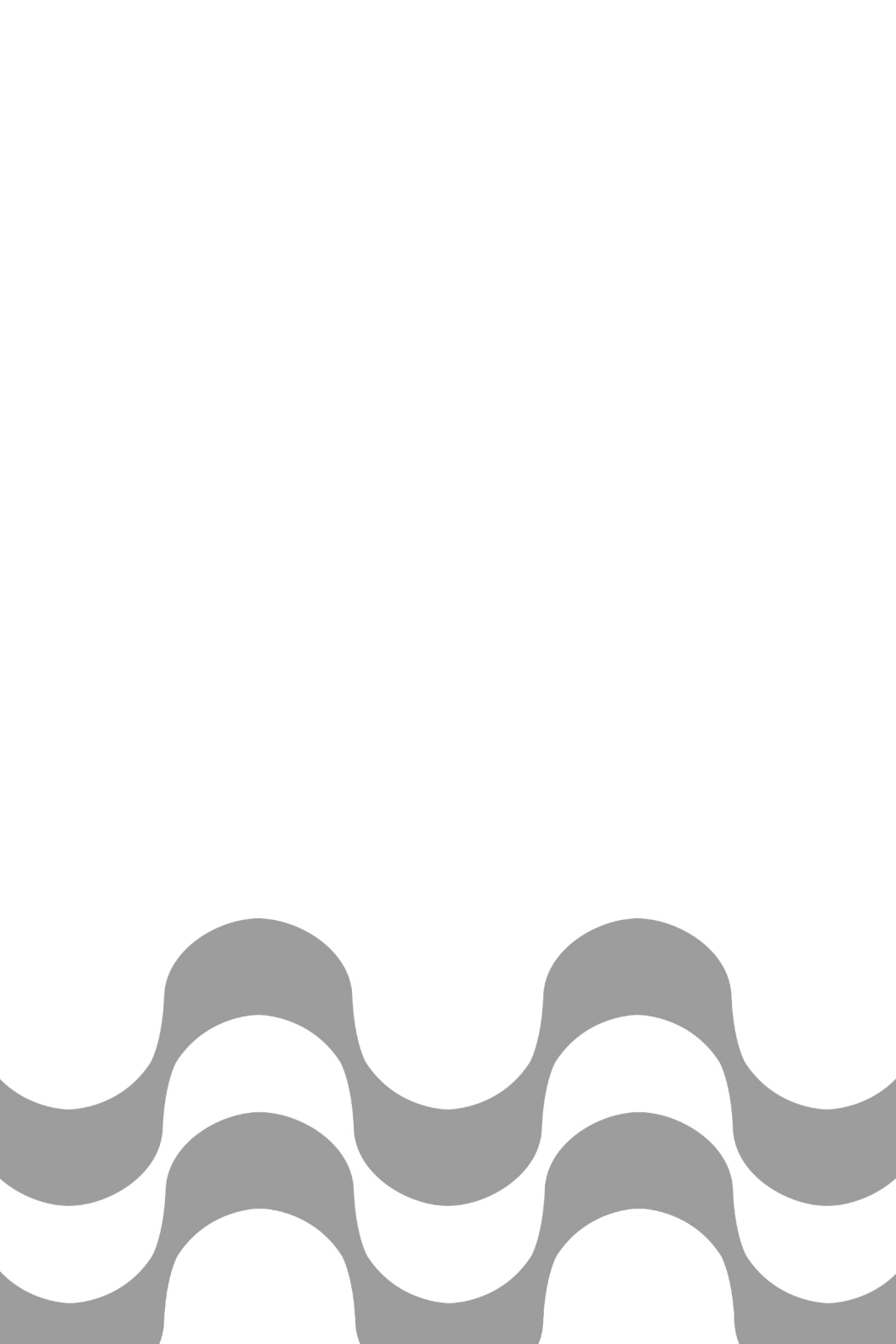
a angústia de escolher, o incômodo de não saber — todos esses são elementos que, longe de serem patologizados, devem ser acolhidos como parte do processo de se tornar alguém capaz de resistir ao governo das almas e dos corpos.

Nesse sentido, afirmar o papel das humanidades é afirmar que a educação não pode ser pensada apenas em termos de resultados, produtividade ou satisfação emocional. Ela precisa ser compreendida, acima de tudo, como um exercício de liberdade. E liberdade, como nos ensinou Foucault, não é um estado, mas uma prática: uma prática que começa, sempre, por não aceitar ser governado “assim”, por esses, por tais princípios, por tais objetivos. Preservar as humanidades, pois, é preservar essa prática — a única que nos permite, ainda, manter aberta a possibilidade de um outro mundo e de uma outra vida por vir.

## REFERÊNCIAS

- CABANAS, Edgar; ILLOUZ, Eva. *Happycracia*: fabricando cidadãos felizes. São Paulo: Ubu, 2022.
- CATINI, Carolina. Pedagogia da Catástrofe. *Revista de Filosofia Moderna e Contemporânea*, Brasília, v. 9, n. 3, p. 99-128, dez. 2021.
- DELEUZE, Gilles. *Conversações*. São Paulo: Editora 34, 2007.
- ECCLESTONE, Kathryn; HAYES, Dennis. *The Dangerous Rise of Therapeutic Education*. Oxfordshire: Routledge, 2019.
- FISHER, Mark. *Realismo Capitalista: é mais fácil imaginar o fim do mundo do que o fim do capitalismo?* São Paulo: Autonomia Literária, 2020.
- FOUCAULT, Michel. *Foucault*: entrevistas. São Paulo: Graal, 2006.
- FOUCAULT, Michel. *Nascimento da Biopolítica*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- FOUCAULT, Michel. A armadilha de Vincennes. In: FOUCAULT, Michel. *Ditos & Escritos VII: arte, epistemologia,*

- filosofia e história da medicina. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011. p. 184-191.
- FOUCAULT, Michel. *História da Sexualidade: O uso dos prazeres*. São Paulo: Graal, 2020.
- FOUCAULT, Michel. *O Que é a Crítica?* Lisboa: Rés Editora, 2021.
- FOUCAULT, Michel. *Le Discours Philosophique*. Paris: Gallimard, 2023.
- FREITAS, Donna. *The Happiness Effect: how social media is driving a generation to appear perfect at any cost*. Ohio: Oxford University Press, 2017.
- HAIDT, Jonathan. *A Geração Ansiosa*. São Paulo: Cia. das Letras, 2024.
- PEKRUN, Reinhard; FRENZEL, Anne; GOETZ, Thomas; PERRY, Raimond. The control-value theory of achievement emotions: an integrative approach to emotions in education. In: SCHUTZ, P.; PEKRUN, R. (ed.). *Educational Psychology: emotions in Education*. Massachusetts: Academic, 2007. p. 13-36.



# 6

## **DA MATEMÁTICA CURRICULAR À TRANSIÇÃO FILOSÓFICA: REFLEXÕES NA CONTRAMÃO DO NEOLIBERALISMO**

Cassiana Lopes Stephan  
*FE/UFRJ*

### **INTRODUÇÃO**

Neste ensaio, tento mostrar de que maneira a Filosofia, tanto de uma perspectiva epistemológico-curricular quanto ético-política, é afetada pela experiência material da pluralidade entendida como multiversidade cósmica. Concebo que tal experiência estremece os ideais de universalidade e uniformidade que orientam a Filosofia, em sua acepção mais tradicional. Com base nessa suposição, questiono, em primeiro lugar, que tipo de currículo teme a Filosofia para, em segundo lugar, refletir sobre aquilo que chamo de “transição filosófica”. Além disso, inspirada na compreensão de Denise Ferreira da Silva acerca da arte anticolonial, tento ler a escola pública como confronto, isto é, como o espaço no qual a multiversidade se apresenta, de maneira a escapar das traduções e transliterações do Eu transparente, cuja lógica de representação encapsula a diferença, ora na fantasmagoria neoconservadora, ora no imaginário pretensamente progressista da tolerância, o qual também parece servir às injunções pastorais do neoliberalismo. Finalmente, em

quarto lugar, indico que as filosofias da multiversidade, na medida em que operam por meio da didática do estranhamento que gera incômodo, permitem-nos dar ensejo a uma prática epistêmico-ético-política que não coaduna com o racismo e suas mecânicas de exclusão.

Esses quatro passos argumentativos são atravessados pelas seguintes hipóteses: 1) o currículo orientado ao neoliberalismo visa a evitar o desenvolvimento da reflexividade, a qual contempla a crítica e a criatividade; 2) o currículo assim orientado teme, sobretudo, a pluralidade entendida como a complexa multitude de identidades em constante transformação; 3) a Filosofia passa por um processo de transição que se deve à sua mudança de orientação, já que nossa área deixa de orbitar em torno da utópica concepção de unidade, cara à sua tradição socrático-platônica, para orbitar em torno da concepção de multiversidade; 4) essa mudança de órbita também parece explicar o temor neoliberal em relação à legitimação curricular da Filosofia. A presente discussão, bastante experimental e demasiado indicativa, tem como pano de fundo a problematização da relação entre a disputa curricular pela Filosofia e as políticas do desejo, pois defender a relevância da Filosofia, na contramão do neoliberalismo, é colocar em movimento o desejo por um mundo outro, por um mundo cuja imagem permanece difusa em tempos que solapam a força da reflexividade compreendida como a mescla entre a acuidade crítica e a criatividade ético-política.

## **A MATEMÁTICA CURRICULAR**

Em 31 de julho de 2024, o atual presidente do Brasil, Luiz Inácio Lula da Silva, sancionou a Lei nº 14.945/2024, a qual prevê 2400 horas para a Formação Geral Básica (FGB) e 600

horas para os Itinerários Formativos (IFs). Essa lei foi sancionada em decorrência da pressão que o governo brasileiro sofreu, para a revogação da Reforma do Novo Ensino Médio (NEM), prevista e aplicada desde 2017, sob a sanção da Lei nº 13.415/2017, que previa 1800 horas para a Formação Geral Básica e 1200 horas para os Itinerários Formativos. Com base em tal panorama, perguntamo-nos: onde está a Filosofia, nessa matemática curricular?

A Filosofia parece ocupar um espaço ambíguo, pois consta como área a ser necessariamente implementada, no Ensino Médio, mas sem horas estipuladas e sem a legitimidade da configuração como disciplina curricular. Em decorrência de tal indeterminabilidade, ela continua muitas vezes relegada ao limbo dos Itinerários Formativos, concebidos como um conjunto de conteúdos e práticas que devem preparar o corpo discente à operância na vida social. Tudo isso soa muito estranho, quando pensamos na materialidade da matemática curricular, de tal modo que a pergunta persiste: onde está a Filosofia, nessa matemática?

Como nos mostra a filósofa Taís Pereira, no artigo “Um retrato (parcial) da filosofia na escola: desafios diante da reforma do ensino médio e a base nacional curricular”, publicado na *Revista Problemata* (2024), desde a Lei nº 13.415, de 2017, a Filosofia tem ocupado o limbo do currículo escolar, tendo em vista que a divisão entre as disciplinas da Formação Geral Básica e as disciplinas atreladas ao campo do *ensino e da prática*, no âmbito dos Itinerários Formativos, se refere a um procedimento de subalternização curricular das áreas do conhecimento que têm por objetivo despertar a criatividade crítica. A subalternização da Filosofia, a qual pouco confina com uma abordagem utilitarista da educação, depende, ao mesmo tempo, da supervalorização calculativa de certas áreas, como o Português

e a Matemática, ou seja, aparentemente, a diretriz curricular do Ensino Básico pouco estimula uma abordagem reflexiva. Nesse sentido, ao que parece, estamos todos servindo às injunções calculativas (e, portanto, mercadológicas) do neoliberalismo, e é justamente a serviço do neoliberalismo que os Itinerários Formativos parecem trabalhar. Em tais casos, a própria Filosofia, ao atender aos Itinerários, corre o risco de perder sua dimensão reflexiva, para servir à racionalidade calculativa que se orienta e é orientada pelo ideal do empresário de si.

Dito de outro modo, a Filosofia corre o risco de ser completamente engolfada pelo neoliberalismo e de ser tornar, assim, uma espécie de dinâmica *coaching* que visa a engajar os indivíduos ao produtivismo e à meritocracia. Eis o perigo da acomodação da Filosofia, nos IFs, os quais parecem amparar as disciplinas-mestres, ou seja, o Português e a Matemática, quanto à efetividade da boa cidadania para a civilização neoliberal construída por grandes e por pequenos empreendedores. Um currículo como esse parece se desenvolver em vista de um querer que é, ao mesmo tempo abstrato e material: abstrato, porque diz respeito à vontade da população, uma massa de pessoas que não pode ser completamente apreendida pelos nossos sentidos, mas apenas pensada como uma ideia ou forma ideal; e material, porque a referida massa é constituída por corpos singulares que são completamente palpáveis.

Nessa perspectiva, pressupomos, quase hegemonicamente, que o currículo nacional quer o que quer a população, e que a população, por sua vez, quer o mesmo que cada um de nós. Esse pressuposto que nos governa parece ser, em termos foucaultianos, bastante pastoral (Foucault, 2001a, p.1048), já que depende da obediência de rebanho (Stephan, 2024). Mas, será mesmo que tudo o que queremos é o cálculo e a eficácia neoliberal? Quem diz que devemos querer esse combo do desastre



social que precariza os laços de interdependência atinentes à solidariedade, para fazer prevalecer a lógica do mercado e dos sujeitos triunfalistas que o regem?

Se problematizamos a atual matemática curricular da volição abstrata e material de todos e de qualquer um, talvez possamos afirmar, a partir de Judith Butler, que esse não é o currículo que queremos (Butler, 2022, p.96). Além disso, não queremos que a Filosofia se curve à volição neoliberal que parece sustentar a educação, na atualidade, pois entendemos que, dessa maneira, a Filosofia deixa de ser Filosofia para se tornar outra coisa – uma coisa que, honestamente, ainda não sei muito bem como identificar, já que o engolfamento neoliberal do filosofar faz com que nossa área vacile entre o dogmatismo místico, o conspiracionismo neconservador e o *coaching* empresarial.

A despeito do nosso querer, o qual vai na contramão da lógica populacional do mercado e da lógica individual do triunfalismo, as análises da filósofa Taís Pereira (2024) nos fazem compreender que o currículo nacional efetivamente segue as tendências neoliberais e neoliberalizantes, na formação de crianças, jovens e adultos, tendo em vista a forte influência do ideário normativo do sucesso econômico-social, sob a égide do sujeito empresário de si mesmo, nos planos e planejamentos curriculares da educação, na atualidade brasileira. Taís Pereira também nos mostra que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) prevê a obrigatoriedade do ensino de Filosofia, no Ensino Médio. Não devemos alinhar, contudo, a obrigatoriedade ao campo da Formação Geral Básica. Em geral, a obrigatoriedade da Filosofia é respeitada, em diferentes estados, através dos Itinerários Formativos. Dito de outro modo, a obrigatoriedade da Filosofia é diluída nas horas previstas para os IFs, e esse cumprimento não depende (1) de uma normativa mínima

ou máxima, quanto à obrigatoriedade (em horas) da Filosofia e das demais áreas que com ela disputam o pequeno espaço de tempo das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; e (2) da formação de professores na área, pois, muitas vezes, a Filosofia, seja no quadro dos Itinerários Formativos, seja da Formação Geral Básica, é ministrada por sociólogos ou historiadores. Enfatiza Pereira:

Há, pois, uma explícita hierarquização [desde a] lei 13.415/17 que subalterniza campos do conhecimento dedicados à análise, reflexão, criatividade e corporeidade. Ademais, é importante ressaltar a centralidade do currículo na extinção das disciplinas para a promoção da interdisciplinaridade. Propugnada pela BNCC e atrelada à redação da Reforma do Ensino Médio, a compreensão de uma estrutura curricular por área, minimiza o papel dos conteúdos historicamente construídos pelas diferentes áreas do conhecimento que perfazem tradicionalmente as disciplinas (Pereira, 2024, p. 233).

De acordo com a *Coluna de notícias da Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia* (ANPOF), escrita por Christian Lindberg e Taís Pereira e publicada em 13 de agosto de 2024, sob o título “O Ensino de Filosofia diante do ‘novíssimo’ Ensino Médio”, esse cenário límbico da Filosofia pouco se modifica com a Lei recentemente sancionada pelo presidente Lula. É possível, inclusive, que a Filosofia se prejudique, em razão da drástica diminuição das horas destinadas aos IFs, as quais caem de 1200 horas para 600 horas. Levando em consideração tais análises, tudo o que podemos afirmar é que a Filosofia permanece, tanto na Reforma do Novo Ensino Médio quanto na Reforma do “Novíssimo” Ensino Médio, em um estado límbico cujas horas de implementação não são determinadas pela Base

Nacional Comum Curricular. Lindberg e Pereira explicam a novidade da Lei nº 14.945/2024:

[...] a afirmação de que a Filosofia voltou a ser disciplina obrigatória talvez não tenha o impacto que algumas pessoas esperam. É o mesmo que dizer que a lei mudou para não mudar nada. O texto afirma que: 1) A Filosofia está integrada na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHSA); 2) A BNCC deve ser cumprida integralmente ao longo do Ensino Médio. Ora, quando se fala em integração, pressupõe-se que a Filosofia, a exemplo da Geografia, História e Sociologia, deve ser ensinada de modo integrado com os componentes curriculares da área de CHSA. Como se sabe, a palavra integrada pode muito bem ser substituída por interligada, conectada, conexa. Em outros termos, a nova lei manteve o caráter interdisciplinar da Filosofia, não reservando a ela nenhum *status* disciplinar, muito menos obrigatório (Lindberg; Pereira, 2024, §5-6).

De modo geral, nesse nosso contexto contemporâneo, a Filosofia aparece ora diluída nos projetos de vida, vinculados ao eixo formativo das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, ora como um apanhado de conteúdos obrigatórios para os diferentes vestibulares do país e para o ENEM, os quais se interligam, em geral, de forma bastante desordenada, à Geografia, à História e à Sociologia, de sorte que a justificativa de sua existência límbica nas grades curriculares não se deve ao desenvolvimento e aperfeiçoamento da criatividade crítica, isto é, da reflexividade, contudo, à busca por estratégias de sucesso em vista do bem-estar social da civilização e ou ao acúmulo dos conhecimentos para o vestibular e para o próprio ENEM.

Faz-se importante salientar que “reflexividade” não é, ao menos no imaginário da Filosofia que queremos, nas escolas e nas universidades, um conceito vazio. Esse conceito diz respeito à atitude crítica em relação ao presente, a qual nos permite colocar em questão o que nos acontece, mas também perspectivar, de um ponto de vista histórico, o que nos aconteceu. Ademais, a reflexividade, como não dispensa a atividade da imaginação e da especulação que a ela se segue, possibilita-nos pensar o que poderia ter acontecido e o que poderia acontecer, para que o agora que demora seja alterado e não simplesmente solapado pela naturalização e normalização da volição neoliberal. Foucault e Butler nos auxiliam a conceber a reflexividade nesses termos (Foucault, 2001b, 2015; Butler, 2001). No entanto, para concebê-la dessa maneira, não precisamos atravessar o oceano que nos leva ao Norte global. Quando constata que, desde 2017 o currículo subalterniza “[...] campos do conhecimento dedicados à análise, reflexão, criatividade e corporeidade” (Pereira, 2024, p.233), Taís Pereira está nos dizendo, aqui e agora, no Brasil contemporâneo, que o currículo subalterniza as áreas do conhecimento abertas à reflexividade, a qual abarca o mapeamento histórico-social, a meditação acerca de tal mapeamento e a imaginação relativa ao que poderia ter sido e ao que poderia vir-a-ser, no que tange ao campo material das interações entre o si e o outro, entre corpos que agem, reagem e sofrem com suas interações.

A referida subalternização parece depender, com efeito, da desvalorização da Filosofia enquanto disciplina. A partir das discussões de Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo, no capítulo “Disciplina”, da obra *Teorias de Currículo* (2011), podemos perceber que esse caráter límbico da Filosofia coloca em xeque até mesmo sua efetiva ou segura implementação como disciplina, no Ensino Básico. As teóricas do currículo nos

explicam que, de acordo com o modelo do educador britânico Ivor Goodson, a evolução das disciplinas escolares depende do cumprimento de três estágios: em primeiro momento, a disciplina é introduzida em um planejamento escolar com base em justificativas que fundamentem sua pertinência e utilidade; em segundo lugar, a disciplina começa a estabelecer e a se estabelecer, no âmbito de certa tradição, no que concerne aos conteúdos ensinados e às metodologias empregadas, de maneira que especialistas começam a ser formados, em vista da atuação na educação de base; por fim, a disciplina passa a contar com um corpo docente robusto, treinado conforme essa tradição acadêmico-escolar colocada em operação no ínterim da formação de professores (Lopes; Macedo, 2011, p. 118).

Se levarmos em consideração o modelo de Ivor Goodson, talvez possamos afirmar que o estatuto límbico da Filosofia parece impedir a assimilação da terceira etapa da evolução da disciplina, a qual seria determinante para sua efetiva e segura implementação, no Ensino Básico. O Ensino de Filosofia vem se consolidando como uma área de pesquisa, tanto do campo pedagógico quanto do campo filosófico. Trata-se, pois, de um eixo de pesquisa transversal que depende da constante comunicação entre Educação e Filosofia e concebe a dimensão filosófica da própria educação – o que é bastante manifesto, quando se problematiza o currículo, por exemplo – e a dimensão pedagógica da Filosofia, a qual remonta aos primórdios pré-socráticos da Filosofia, cujo modelo basilar é o da interação dialógica entre o mestre o discípulo, já que, desde a Antiguidade greco-romana, o comprometimento filosófico com o conhecimento denota, ao mesmo tempo, o compromisso filosófico com o ensino e a aprendizagem (Ceppas, 2019).

A consolidação acadêmica do eixo de pesquisa Ensino de Filosofia se torna ainda mais manifesta com a criação,

em 2005, do GT *Filosofar e Ensinar a Filosofar*, da ANPOF. Embora a promulgação do campo acadêmico do Ensino de Filosofia como uma área de pesquisa, a qual se articula à formação de professores para a atuação no Ensino Básico, não seja recente (Marinho, 2012), os entraves curriculares e curriculantes atrelados às diretrizes e bases nacionais do currículo brasileiro parecem impedir a assimilação das três etapas previstas por Goodson, no que se refere à segura implementação de uma disciplina escolar. Parece que temos, então, justificativas suficientes para defender a pertinência da Filosofia, no Ensino Básico; contudo, temos a impressão de que essas justificativas contrariam o querer preconcebido do currículo neoliberal, já que, aparentemente, a Filosofia só é acolhida, nesse contexto, quando deixa de ser Filosofia, para se tornar uma outra coisa, cuja indeterminação serve às injunções da governamentalidade em operância no mundo contemporâneo (Hadot, 2014, p. 327-331). Com efeito, parece-nos possível admitir que dispomos de uma tradição filosófica do Ensino de Filosofia, a qual assimila o ensino e a aprendizagem filosófica, tanto ao filosofar propriamente dito quanto ao conhecimento da História da Filosofia, a partir da mobilização de diferentes perspectivas, as quais atualmente colocam em questão os recortes de raça, gênero e classe, no campo dos saberes filosóficos.

De acordo com Jonathan Bugs, no artigo “Uma breve história do Ensino de Filosofia no Brasil: alguns discursos em evidência”, publicado em 2024, na *Revista Problemata*, a metodologia filosófica atinente à didática em Filosofia que mais se consolidou no cenário do eixo de pesquisa Ensino de Filosofia é a que articula o ensino da História da Filosofia ao ensino do ato de filosofar. Apesar de tudo isso, ainda não contamos com corpos docentes robustos, nos espaços escolares, ou seja, a Fi-

losophia ainda não atingiu a terceira etapa prevista pelo modelo de Goodson, para a implementação de uma disciplina escolar. Inclusive, existe uma preparação acadêmica por parte das licenciaturas em Filosofia, a fim de que a terceira etapa seja atingida e o processo de implementação da disciplina escolar de Filosofia seja concluído. Entretanto, como já indiquei acima, suponho que não atingimos a terceira etapa da tradição acadêmico-escolar, em razão do estado límbico que a Filosofia ocupa, nas bases e diretrizes comuns do currículo nacional. Além disso, suponho que a desvalorização curricular da Filosofia como um aparato escolar de desenvolvimento da criatividade crítica se deve à governamentalização neoliberal ou neoliberalizante do *curriculum*: aliás, é interessante notar que o latim *curriculum* literalmente significa, em português, “pista de corrida” (Silva, 1999, p.15).

Talvez a governamentalidade neoliberal, que opera sob a égide do princípio econômico do interesse, para pensarmos com Foucault, nos cursos de 1978 e 1979, respectivamente, *Nascimento da Biopolítica* (2008a) e *Segurança, Território e População* (2008b), tenha levado muito a sério a concepção de que o currículo é uma *pista de corrida* cujas grades são arquitetonicamente planejadas, para propulsionar o acúmulo do capital econômico e cultural, por parte de alguns, isto é, daqueles cujas vidas são dignas de serem preservadas pela biopolítica. E quanto aos demais? Quanto àqueles que não atingem o pódio, ao fim dessa corrida? Quanto a esses, a pista de corrida, na medida em que precariamente construída, quanto à criatividade crítica, ensina-lhes a arte da docilidade refletida, aquela da servidão voluntária, fazendo-os compreender que nem todos nasceram para vencer (base determinista do currículo) ou que apenas aqueles que se esforçam, que se sacrificam em nome da lógica da competitividade podem vencer (base meritocrática

do currículo). Com base nisso, pergunto: que currículo tem medo da Filosofia?

O currículo *pista de corrida*, devidamente apropriado pela governamentalidade neoliberal, teme a Filosofia atrelada à criatividade crítica, a qual chega a ser vagamente postulada pela BNCC, quando da definição das propriedades do campo das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. A BNCC não parece se interessar em definições mais precisas acerca da crítica e da criatividade justamente para que tais habilidades compo-nham, de maneira difusa e pouco potente, a pista de corrida, servindo apenas ao acúmulo de capital cultural ou às astucio-sas estratégias de empreendedorismo.

Conforme indicado anteriormente, a crítica e a criatividade, enquanto componentes elementares da reflexividade, não se vinculam a essa atitude neoliberal. Assim, concebemos que crítica e a criatividade, como postuladas pelo campo filosófico-educacional, compõem a prática que nos incita a questionar as injunções do poder, de sorte a nos permitir compreender as razões e as maneiras pelas quais nos relacionamos com nós mesmos e com os outros, nesse mundo que é nosso, por não ser de ninguém (Blanchot, 2012). Nesse sentido, para pensarmos mais uma vez com Foucault (2015), as habilidades da crítica e da criatividade atinentes à reflexividade se referem à arte que questiona *por que, como e em vista de quais objetivos* levamos nossas vidas e conduzimos nossas condutas, de determinada forma. Evidentemente, o currículo *pista de corrida*, projetado para o sucesso de alguns e para o fracasso de muitos, teme tal atitude reflexiva. E a questão que se abre aqui é a seguinte: haveria, pois, uma alternativa curricular à arquitetônica neoliberal do poder, que teme tanto a implementação da Filosofia quanto uma postura mais filosofante, em relação às próprias bases curriculares da Educação?



A partir das vias abertas pelo teórico de currículo William Pinar, com o qual a vertente pós-crítica ou pós-estruturalista da teoria de currículo brasileira conversa (como é o caso de Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo), concebemos que o currículo, entendido não como uma *pista de corrida*, mas, antes, como o ato de *correr* livremente, é aquele que não teme a Filosofia. No capítulo “Currículo: uma introdução”, da obra *Estudos curriculares: ensaios selecionados*, publicada em 2016, Pinar nos explica que se faz necessário praticar o currículo, não tanto em sua acepção literal, isto é, *curriculum* (*pista de corrida*), mas antes, como *currere*, que significa “correr”. De substantivo (*curriculum*), o currículo se faz verbo (*currere*) e, quando se torna verbo, ele deixa de ser pensado como uma estrutura estática, teleologicamente organizada para a disputa que distingue os fortes dos fracos ou, ainda, em termos mais contemporâneos, os bem-sucedidos dos malsucedidos. Ressalta Pinar:

Currículo é uma *conversa* complicada. Estruturado por diretrizes, focado em objetivos, excessivamente voltado para resultados, o currículo escolar luta para permanecer conversa. É uma conversa – esforços de entendimento por meio da comunicação – entre alunos e professores, indivíduos que efetivamente existem em determinados lugares e dias, ao mesmo tempo pública e privada. [...] Acrescente-se a isso o local ou região em que o currículo é vivido, o país (sua história e conjuntura), a situação do planeta, expressada específica e globalmente no clima (com mudanças climáticas catastróficas nos ameaçando a todos), e começa-se a perceber como a conversa sobre o currículo escolar é, pode ser e tem que se tornar complicada. Há também o fato da escola individual, apesar de essa instituição ter

com frequência recebido ênfase excessiva nos esforços para melhorar o currículo. É a experiência vivida do currículo – *currere*, o correr do curso –, em que o currículo é experimentado e vivido (Pinar, 2016, p. 20).

A proposta curricular de Pinar efetivamente disputa o campo político do currículo tal que abraçado e arquitetonicamente empreendido pelo neoliberalismo. Ademais, essa proposta disputa o campo da ontologia curricular, na medida em que, ao se afastar da acepção ôntico-epistemológica da “grade” curricular, aproxima-se da potência transformadora do ato, ou melhor, do agir tal que co-implicado ao emaranhado das relacionalidades cósmicas atreladas à forma pela qual nos relacionamos com nós mesmos e com os outros. Para Pinar, conforme podemos constatar, a partir da entrevista intitulada “Pensamento e política curricular”, que ele concedera a Elizabeth Macedo e Alice Casimiro Lopes, o currículo como *currere* é aquele que busca se colocar em comunicação com a complexidade de mundos, perspectivas, posturas, pensamentos, em uma abertura constante e transformadora, na direção da diferença e não no da repetição (Lopes; Macedo; Pinar, 2002, p.13-37).

Parece-nos, pois, que a acepção de currículo proposta por Pinar repousa em uma ontologia da relacionalidade, já que, nesse caso, o planejamento escolar corre na direção da compreensão da complexidade de mundos, em uma tentativa de impulsionar a compreensão dos vínculos cósmicos entre o si e os outros, sejam eles humanos, sejam mais que humanos (Ranniery, 2023). Tal acepção curricular, alinhada a uma postura política de tipo crítica e a uma ontologia da relação ou da relacionalidade, parece abarcar a Filosofia como o ato de ensinar a filosofar, não apenas no que concerne à especificidade de sua disciplina, mas também no que tange à postura dos sujeitos

curriculares e curriculantes, frente à educação e às dinâmicas de ensino e aprendizagem.

Se deixamos essa alternativa curricular invadir nossa imaginação, somos capazes de vislumbrar um contexto no qual a Filosofia, como atitude de filosofar, como atitude crítica e criativa, seria valorizada e conversaria com as diferentes áreas do conhecimento, as quais se apresentariam, aqui, nesse nosso ideário quicá contrarrealista, desvencilhadas do escopo produtivista da racionalidade neoliberal, visto que orientadas pela reflexividade. Nesse caso, a integração disciplinar não estaria subsumida a conceitos, a temas e muito menos a projetos, segundo podemos vislumbrar, a partir dos Itinerários Formativos. Diferentemente, a integração, que não seria total, teria uma configuração transversal e estaria atrelada à atitude de reflexividade cuja riqueza não se deve à universalidade da razão, mas à complexidade de pensamentos e mundos.

## **A TRANSIÇÃO FILOSÓFICA**

Ainda na esteira da pergunta que questiona o temor curricular em relação à Filosofia, talvez possamos dizer que esse temor condiz ao medo em relação à pluralidade entendida como a complexa multitude de identidades em constante transformação. Isso não significa que a Filosofia sempre esteve aberta à pluralidade, no que diz respeito aos seus múltiplos eixos axiais concernentes às questões de raça, gênero e classe. Diferentemente, por muito tempo (e, para ser honesta, até hoje), a Filosofia reflete e é refletida pela concepção utópica da unidade, da uniformidade, da platitude, cujo intento não é o de problematizar a pluralidade como crise e como questão, mas, antes, o de suplantar essa interrogação por meio da imposição triunfalista de uma igualdade chapada, não nuançada e, portanto, desaten-

ta ou nada cuidadosa, no que se refere à complexa composição da escola. Hoje, como vimos, a suposta igualdade é concebida sob a luz da financeirização das populações e de seus indivíduos: somos todos pequenas empresas, empresas ambulantes, micro e macroempresas atentas aos fluxos e refluxos do mercado, de modo que a educação deve nos ensinar a ler e a responder ao mercado; para isso, a depender do caso, temos de ter mais ou menos cultura – eis por que as humanidades nem sempre se fazem necessárias (Eichenberger, 2021).

Seja como for, talvez possamos argumentar que a Filosofia, compreendida como área do conhecimento acadêmico e escolar, passa por um processo de transição, por uma virada ético-política: de modo muito geral, essa transição se deve à mudança de orientação da Filosofia, que não mais orbita em torno da utópica concepção de unidade, cara à sua tradição socrático-platônica. A cada dia que passa, a unidade e a universalidade são dissipadas pela força da pluralidade, isto é, da multitude que se impõe como um complexo horizonte ontológico sobre o qual, para o qual e com o qual exercitamos a Filosofia e, nesse sentido, o ensino de Filosofia – seja no íterim universitário da formação de pesquisadores-professores, seja no íterim escolar em meio à disputa por horas formativas, a qual, como indicamos anteriormente, condiz à disputa entre desejos e contradesejos, entre o que devemos desejar (em razão das prescrições curriculares vigentes) e o que queremos desejar (na contramão das prescrições curriculares vigentes).

Com Jean-Pierre Vernant, talvez possamos afirmar que, a partir da entrada em cena do conceito de “alma”, no período socrático-platônico, a identidade se transforma em um vetor do princípio que descreve e prescreve a semelhança ou a igualdade entre os seres humanos. Na obra *O indivíduo, a morte e o amor: o si mesmo e o outro na Grécia Antiga*, Ver-

nant nos mostra que a identidade nem sempre fora condutora de uma verdade como essa, pois, na Antiguidade arcaica, a identidade não era constituída pela alma, porém, pelo corpo, o qual, ao invés de manifestar a igualdade, expressava a diferença ou a distinção entre os indivíduos: “[...] o corpo correspondia a isto que dava a um sujeito sua identidade, distinguindo-o, por sua aparência, sua fisionomia, suas vestimentas, suas insígnias, de todos os seus semelhantes” (Vernant, 2011, p.36). O surgimento da alma imortal e imaterial marca o deslocamento histórico, no que tange à manifestação da verdade que a identidade carrega. De modo geral, no período socrático-platônico, a identidade que corresponde à alma imortal e imaterial institui e é instituída em virtude da diferença de valores entre a alma e o corpo, a igualdade e a distinção e, por fim, a unidade e a pluralidade.

Ora, Vernant nos mostra que tal valoração possui um cunho moralizante, pois essas diferenças visavam a justificar e a impedir a presença do mal no si e no mundo, isto é, o mal começou a ser associado ao corpo, à distinção da identidade somática e à pluralidade que ela propaga no cosmos. A identidade determinada pelo corpo, que também constituía os deuses e os diferenciava entre si, na Antiguidade arcaica, passou a ser vinculada pela Filosofia a uma experiência limitada e imperfeita da vida e do mundo. Isso significa que a nova verdade instaurada pela Filosofia acerca da identidade humana e da identidade divina se legitima, na medida em que se atrela às noções ético-estéticas do bem e do belo. As boas e belas experiências do si, no mundo, são aquelas que se articulam à perfeição, à plenitude e à eternidade, atributos que não constituem uma identidade determinada pelo corpo, mas somente uma identidade determinada pela alma imortal e imaterial. As reticências da Filosofia

em relação ao corpo, à distinção e à pluralidade procedem, explica Vernant, de uma mesma convicção:

[...] a presença do mal, da desgraça, da negatividade no mundo se deve ao processo de individualização ao qual ele estava submetido e que deu origem a seres separados, isolados, singulares. A perfeição, a plenitude, a eternidade são os atributos exclusivos do Ser totalmente unificado. Toda a fragmentação do Um, toda a dispersão do Ser, toda a distinção de partes significa que a morte entra em cena com a aparição conjunta de uma multiplicidade de existências individualizadas e da finitude que necessariamente limita cada uma delas. Para aceder à não-morte, para se realizar na permanência da sua perfeição, os deuses do Olimpo tiveram então que renunciar a seus corpos singulares, fundindo-se à unidade de um grande deus cósmico [...] (Vernant, 2011, p. 37).

É claro que ainda nos deparamos com os fantasmas da platitude filosófica, no campo da prática do ensino e da aprendizagem de Filosofia, sobretudo se pensarmos nos contextos universitários, os quais continuam a ser (embora muito menos do que outrora) elitistas, ou seja, dominados pela ação do Eu transparente, para acompanharmos Denise Ferreira da Silva, em *Homo Modernus*: para uma ideia global de raça (2022). A partir de Denise Ferreira da Silva e de Jean-Pierre Vernant, parece-nos possível afirmar que o Eu transparente diz respeito a essa figura ontológica do sujeito e da subjetividade que tem suas condições de possibilidade, na Antiguidade socrático-platônica, através da concepção de unidade e semelhança, e sua consolidação, na Modernidade, através do projeto emancipatório do Iluminismo. Conforme Denise Ferreira da Silva, o

projeto emancipatório do Iluminismo depende da subalternização racial do outro ou do diferente, em vista da neutralização das potências disruptivas da pluralidade entendida como emaranhado multitudinário. Por conseguinte, se pensarmos mais especificamente no caso da Filosofia, isso significa que o outro é acolhido desde que apto a habitar a platitude como um Eu transparente. Explica-nos Ferreira da Silva:

[...] ao articular um projeto emancipatório [na Filosofia], o subalterno racial está sempre-já inscrito como sujeito histórico que finalmente passa a fazer parte da representação ao se tornar um Eu transparente. Desta maneira, essa formulação ensaia a transparência, isto é, a pressuposição ontológica moderna, pois mobiliza a universalidade e a historicidade como os descritores ontológicos modernos privilegiados, o que sugere que a emancipação racial ocorre quando a inclusão (jurídica e econômica) dos outros raciais [*racial others*] e de suas vozes (representações históricas e culturais) finalmente concretiza a universalidade em configurações sociais pós-modernas (Ferreira da Silva, 2022, p. 38).

É por isso que não podemos afirmar com veemência que o campo da prática do ensino e da aprendizagem de Filosofia deixou de ser elitista. E uso aqui o termo “elitismo” com certa liberdade, de maneira a ressoar a noção de “raça”, articulada por Ferreira da Silva. Dito de outro modo, uso essa palavra sem me ater às suas bases sociológicas, todavia, em vista de um sentido filosófico que tenta abarcar as mecânicas de estratificação racial correspondentes aos recortes de raça, gênero e classe, que são constantemente aterrados pela utopia filosófica da platitude. Ademais, com base em uma aproximação (talvez pouco provável) entre Denise Ferreira da Silva e a teoria

*queer*, imagino que a Filosofia que se orienta pela pluralidade, entendida como multidude, ao invés de aterrar as mecânicas de estratificação racial, as enfrenta ou as confronta, sem recair na repetição sub-reptícia do Eu transparente, já que a afirmação e a reafirmação da multidude, assim como nos mostra Paul B. Preciado, no artigo “Multitude *queer*: notas para uma política dos anormais”, sempre recolocam em questão “[...] os regimes de representação política” (Preciado, 2007, p. 264). Isso não parece acontecer, quando a pluralidade surge no horizonte das discussões filosófico-curriculares amparada no fetiche representacional da diversidade. Segundo nos explica Denise Ferreira da Silva, esse fetiche reinstaura a estruturação da platitude atrelada à subjetivação do Eu transparente, inaugurando uma espécie de dinâmica da passabilidade, ou seja, da tolerância à diferença que não é tão diferente assim, à diferença que não é radicalmente diferente, diferença com a qual o Eu transparente ainda pode negociar, diferença à qual o Eu transparente ainda pode ensinar. Em suma, o diferente tolerado pelo Eu transparente é aquele que não é tão desobediente assim.

Os fantasmas da platitude atrelada à postulação epistêmico-ontológica do Eu transparente também parecem assombrar a Filosofia, tal como colocada em operação em algumas escolas privadas, pois, em geral, nesses contextos, a Filosofia é recrutada para responder às demandas de um processo civilizatório-colonial ainda em vigência. Nesses casos, a Filosofia coaduna, sob a ótica utópica da unidade do Eu transparente, com a formatação de almas (para rememorarmos as configurações jesuíticas da inauguração do ensino de Filosofia, no Brasil) – formatação que quer independer da diversidade dos corpos que sociabilizam na escola. Parte-se aqui do pressuposto socrático-platônico de que o bom educador é aquele que não deve olhar para a diversidade dos corpos que cons-



tituem a multitudine discente, pois isso seria pouco pudico; o bom educador deve olhar somente para as almas de seus alunos, e se pressupõe, de uma forma bastante interessada (interessada na soberania de um certo Eu), que as almas não têm cor, nem gênero, nem etnia, nem classe, que elas são transparentes e devem continuar a ser transparentes (tudo bem que essa transparência é branca demais, um tanto quanto genericificada e geralmente corresponde a uma classe social específica, entretanto, em nome da platitude, deixamos isso de lado, de sorte a postularmos o branco, o rico e o homem – de preferência eurocentrado – como aquilo que é transparente).

Que tipo de filosofia ensinamos, nesses contextos transparentes? Somente aquelas que fogem do escopo da paranoia conservadora e neoconservadora em relação ao marxismo cultural e à ideologia de gênero (Butler, 2024). Ainda no que concerne às escolas privadas, muitas vezes, a própria pluralidade é capturada como conteúdo que compõe o capital cultural de uma camada social poderosa em termos econômicos e sociais, mas consciente em termos éticos e políticos. Dito de outro modo, nesses casos, a pluralidade ganha uma dimensão retórica típica das políticas neoliberais da tolerância progressista. Todavia, e que tipo de Filosofia ensinamos, nesses contextos (ainda) transparentes? Podemos ensinar, nessas paisagens, a Filosofia em doses homeopáticas e não em doses radicais, porque, no fundo, tudo não pode passar de retórica, ou seja, se aumentamos a dose da crítica emanada na radicalidade, corremos o risco de fazer com que o acúmulo desse capital cultural se transforme em arcabouço para o confronto, e isso deve ser evitado, já que coloca em risco os privilégios dessa camada social de cidadãos em formação consciente e conscientizada, em processo de aprendizagem para a diversidade e a tolerância.

## A ESCOLA PÚBLICA COMO CONFRONTO

E a escola pública? O que acontece nessa terra não privatizada? Nessa terra que resiste em meio às tentativas de privatização e que persiste como terra pública, mesmo em meio à militarização de alguns dos seus conglomerados? Como a Filosofia reverbera aí? Pensando bem, concebo que a ordem dos elementos que compõem a referida questão – *como a Filosofia reverbera aí?* – não é devida. Não é devida, porque ela pressupõe a soberania acadêmica da Filosofia sobre a escola e porque, justamente por esse motivo, tal questão, assim organizada, não se constitui como uma porta de entrada para a problematização da transição filosófica doravante mencionada. Para pensarmos na transição da Filosofia, que tem deixado de se orientar pela utopia da platitude para se orientar pela ontologia da multidude, precisamos perguntar: como a escola pública reverbera, na Filosofia e no filosofar?

Estou longe de responder a essa questão, mas suspeito que a transição pela qual a Filosofia está passando se deve, em certa medida, à infiltração da escola pública na Filosofia acadêmica. Essa infiltração não é recente: ela vem acontecendo há algum tempo, pelo menos desde o meu tempo, isto é, desde que “entrei”, por assim dizer, na redoma de vidro da Filosofia e desde que comigo tantos outros corpos estranhos passaram a invadir esse espaço. Parece-me que a escola pública persiste justamente na multidude, enquanto multidude, independentemente de todas as tentativas de uniformização. E é interessante notar que essa multidude escolar coloca em questão as políticas representacionais da diversidade obediente, típica dos sujeitos conservadores, mas também dos conscientes e tolerantes.

Com base nesse panorama que ainda carece de uma análise histórico-social mais profunda, eu ousaria dizer que há, na ex-

periência pública da escola, uma válvula de escape à utopia da platitude e que isso se deve, em certa medida, à relação (mais ou menos evidente) entre, por um lado, a multidão que habita o espaço escolar, compondo-o e recompondo-o diferentemente a cada geração discente e, por outro lado, a desordem curricular, no que se relaciona às mecânicas representacionais de captação político-moral da diferença. Em outros termos, parece-me que a multidão que habita o espaço escolar, ao invés de se adequar às mecânicas representacionais de captação político-moral da diferença, constantemente as confronta. Nessa linha, talvez possamos admitir que o espaço da escola pública tem um potencial semelhante ao da arte como confronto, assim como pensada por Denise Ferreira da Silva. No artigo “Ler a arte como confronto”, publicado em 2021, no dossiê *Decolonialidade e Política das Imagens* da *Revista Logos*, Ferreira da Silva nos explica o seguinte, a propósito da arte:

Se o objetivo é ir além da denúncia e mover-se para dismantelar e contra-atacar a violência epistêmica, o que uma arte anticolonial pode ser em termos de representação? Por enquanto e dentro dos limites deste texto minha resposta a esta pergunta é: uma obra de arte anticolonial questiona cada modo, cada forma de apresentação, transformando-a num confronto – que é a apresentação como recusa da representação (Ferreira da Silva, 2021, p. 291).

Para Ferreira da Silva, a arte anticolonial não é uma forma de representação, pois toda representação é, em certa medida, reificadora, já que passa pela decodificação mobilizada no bojo do Eu transparente. A representação exige que a diferença seja decodificada como igualdade, ou seja, traduzida à e pela linguagem do Eu transparente. Conforme a autora,

a representação despotencializa a radicalidade da arte, tornando-a, no máximo, pós-colonial, mas não anticolonial, pois representar a diferença é exprimi-la sob a ótica do Eu transparente e, assim, encapsulá-la à igualdade por Ele postulada na fórmula “somos todos iguais”. A arte anticolonial não está comprometida com o Eu transparente e, portanto, não se propõe traduzir a diferença aos termos da transparência. A arte anticolonial está comprometida com a apresentação da diferença, a qual, desse modo, na incomensurabilidade em relação à transparência do Eu, rompe com a lógica da platitude que sustenta tanto o conservadorismo quanto a tolerância, em sua pretensão progressista.

A partir disso, suponho que, sob a ótica da multitude, a escola pública pode ser lida como esse espaço de confronto em relação à utopia filosófica da platitude, a qual respalda, mas também é respaldada pelo fenômeno do Eu transparente. Basta olharmos para os corpos que compõem e recompõem o espaço escolar; basta olharmos para eles, independentemente e apesar de todas as tentativas de uniformização representacional. Se olharmos para o que esses corpos apresentam e não para o que eles representam, certamente iremos nos deparar com a multitude e toda a sua complexidade na diferença. Essa aposta pode soar, com efeito, muito romântica – é como se a salvação mediante a crise da pluralidade que se faz questão estivesse na escola pública, no ensino público para todo e para qualquer um. Não sei dizer se há salvação aí, no território público da escola. Tudo o que sei dizer é que a salvação não está no espaço privado da escola, aí certamente não está, pois aí a crise da pluralidade não se faz questão. Diferentemente, ela se faz ou ameaça a ser suplantada pela imposição da utopia da platitude ou ameaça a ser capturada pelo identitarismo neoliberal que postula a diferença como represen-

tação, mas jamais encara a diferença como apresentação que sabota a universalidade pensada como espécie humana, civilizacional e colonizadora.

Além disso, a transição pela qual a Filosofia está passando – transição anticolonial, para pensarmos com Denise Ferreira da Silva – também se deve, em certa medida, à infiltração dos movimentos sociais nessa redoma de vidro da academia, até então protegida pelos limites do elitismo. Por ora, não me interessa problematizar como os movimentos sociais infiltram a redoma acadêmica da Filosofia, isto é, se infiltram em vista da representação pelo e no Eu transparente ou em vista da apresentação escancarada da multidão. Por ora, tudo o que me interessa indicar é que a transição da Filosofia, a qual deixa de orbitar em torno da unidade, universalidade e uniformidade, para orbitar a multiplicidade na multidão, também se deve às urgências apresentadas pelos movimentos sociais, cujos impactos são ao mesmo tempo globais e locais, se pensamos com Rodrigo Nunes, na obra *Nem vertical nem horizontal: uma teoria da organização política* (2023).

A infiltração multitudinal no campo acadêmico da Filosofia, a qual parece advir simultaneamente da experiência pública da escola e da experiência pública dos movimentos políticos, concede a ela uma materialidade social, uma materialidade com a qual a Filosofia, desde sua emergência socrático-platônica, não quis lidar. Não é difícil escutarmos por aí que a Filosofia tem-se tornado social demais, quase deixando de ser Filosofia, para se tornar mais uma Ciência Social. Contudo, a despeito do que dizem por aí, não podemos negar que o *status quo* da Filosofia está se modificando e, tendo em mente esse processo de transição, faz-se importante questionar: e quanto à Filosofia da Educação? Estaria ela disposta a lidar com essa materialidade multitudinal da vida social? Como podemos lidar com essa

infiltração social, no que concerne à articulação entre ensino de Filosofia e História da Filosofia? O fato de não saber responder a essas interrogações não me impede de lançá-las e, assim, de ficar com o problema, como nos propõe Donna Haraway, a respeito do Antropoceno (Haraway, 2023), um outro assunto que também atravessa o campo da educação, porém, que não enfrentaremos a esta altura do campeonato, pois o jogo levado a cabo no presente ensaio diz respeito à problematização da educação filosófica e do ensino de Filosofia, na multiversidade que se faz crise e se faz questão.

## **O ESTRANHAMENTO QUE GERA INCÔMODO**

Inspirada ainda em Denise Ferreira da Silva, concebo que, ao invés de resvalarmos na dinâmica representacional através da legitimação da diferença pela História da Filosofia, faz-se necessário exercitar sobretudo o estranhamento em relação a essa História, a qual nos foi contada com H maiúsculo, ou seja, como a única história possível, como a História do Eu transparente. Estranhar a História da Filosofia é confrontá-la, a partir da apresentação e não da representação da multidude, cuja materialidade social fissa o cânone filosófico para, assim, instaurar outras formas de se contar e de se criar as histórias das filosofias.

Em outras palavras, no que se refere mais especificamente à articulação entre o ensino de filosofia (seja no contexto escolar, seja no contexto universitário) e a história da filosofia, penso que já está mais do que na hora de reabilitarmos uma prática bastante antiga, a saber, a do estranhamento que gera incômodo. Penso que o estranhamento é constitutivo da disposição epistemológica da filosofia orientada à (e pela) pluralidade como multidude. Da mesma maneira, penso que o incômodo

é constitutivo da disposição ético-política da filosofia orientada à (e pela) pluralidade como multitude. O estranhamento e o incômodo são desencadeados no laço da sociabilização filosófica, a qual pode ser significada pelas palavras “ensino” e “aprendizagem”. A dimensão pedagógica da sociabilização filosófica concerne ao ato de desafiar o outro a estranhar aquilo que acontece. O professor de filosofia é, nesse sentido, um provocador, um instigador do incômodo que nos faz parar para pensar no que somos, no que fazemos, no porquê somos, no porquê fazemos o que fazemos, mas também como nos tornamos isto que somos e como passamos a fazer isto que fazemos.

A incitação ao estranhamento e a nutrição do incômodo dependem da nossa articulação com as histórias das filosofias, as quais podem ser transmitidas, a título de exemplo, na medida em que apresentá-las didaticamente nada mais é do que mostrar o que, por que e como os filósofos estranhavam, mas também o que, por que e como se incomodavam. Por outro lado, através do ensino de filosofia, também somos capazes de mapear as válvulas de escape que os estranhamentos e os incômodos dos filósofos geraram, em seus contextos ou cotidianos. Então, desde o ponto de vista do ensino de filosofia orientado à (e pela) multitude, historiografar é mostrar quais eram os juízos emitidos pelas filósofas e filósofos, no que concerne ao jogo entre o verdadeiro e o falso, o certo e o errado, o bom e o mau, o belo e o feio relativamente às perguntas suscitadas pelo estranhamento e acolhidas no incômodo (Ceppas, 2019, p. 23-35).

A abordagem filosófico-didática do estranhamento permite-nos confrontar, por um lado, a nossa forma de estranhar e os nossos incômodos e, por outro lado, a forma de estranhar e os incômodos dos filósofos do passado. Nesse sentido, a abordagem filosófico-didática do estranhamento nos possibilita confrontar a História da Filosofia com a questão “por que não?”

com a questão que pergunta “por que alguns filósofos (talvez a maioria deles) não estranharam o racismo, a misoginia e o classismo?” O ensino de filosofia nos enseja confrontar a história da filosofia em nome do filosofar materialmente informado pela vida social, no tempo presente, de maneira que é nesse vai-e-vem filosófico – o qual nos conduz do passado em direção ao presente, a partir da confrontação entre os estranhamentos e incômodos de ontem e de hoje, mas também do presente em direção ao passado, através de confrontações contemporâneas aos limites dos juízos de outrora – que damos ensejo ao filosofar de um eu que não quer continuar a disputar o lugar incólume da transparência.

## REFERÊNCIAS

- BLANCHOT, M. *La communauté inavouable*. Paris: Les Éditions de Minuit, 2012.
- BRASIL. *Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm). Acesso em: 29 abr. 2025.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 29 abr. 2025.
- BRASIL. *Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024*. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.945-de-31-de-julho-de-2024-575696390>. Acesso em: 30 abr. 2025.
- BUGS, J. Uma breve história do Ensino de Filosofia no Brasil: alguns discursos em evidência. *Revista Problemata*, v. 15, n. 1, p. 178-191, 2024,.
- BUTLER, J. *What world is this? A pandemic phenomenology*. New York: Columbia University Press, 2022.
- BUTLER, J. *Quem tem medo do gênero?* São Paulo: Boitempo, 2024.
- CEPPAS, F. *Ensaio de filosofia nos trópicos: questões de ensino*



- e aprendizado. Campinas: Unicamp, 2019.
- EINCHENBERGER, H. V. *Pobreza e Plebe em Hegel*. São Bernardo do Campo: Editora UFABC, 2021.
- FERREIRA DA SILVA, D. Ler a arte como confronto. *Revista Logos*, dossiê Decolonialidade e Política das Imagens, Rio de Janeiro, v. 27, n. 3, 2021.
- FERREIRA DA SILVA, D. *Homo Modernus*: para uma ideia global de raça. Rio de Janeiro: Cobogó, 2022.
- FOUCAULT, M. Le sujet et le pouvoir. In: FOUCAULT, M. *Dits et Écrits II*. 1976-1988. Paris: Gallimard, 2001a. nº 306, p.1041-1069.
- FOUCAULT, M. Qu'est-ce que les Lumières? In: FOUCAULT, M. *Dits et Écrits II*. 1976-1988. Paris: Gallimard, 2001b. nº 339, p.1381-1397.
- FOUCAULT, M. *Nascimento da Biopolítica*. São Paulo: Martins Fontes, 2008a.
- FOUCAULT, M. *Segurança, Território, População*. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.
- FOUCAULT, M. *Qu'est-ce que la critique*. Paris: Vrin, 2015.
- HADOT, P. A filosofia é um luxo? In: HADOT, P. *Exercícios espirituais e filosofia antiga*. São Paulo: É Realizações, 2014.
- HARAWAY, D. *Ficar com o problema*: fazer parentes no chthluceno. São Paulo: n-1, 2023.
- LINDBERG, C.; PEREIRA, T. O Ensino de Filosofia diante do 'novíssimo' Ensino Médio. *Coluna de notícias da Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia*, 13 ago. 2024. Disponível em: <https://anpof.org.br/comunicacoes/coluna-anpof/o-ensino-de-filosofia-diante-do-novissimo-ensino-medio>. Acesso em: 30 abr. 2025.
- LOPES, A. C.; MACEDO, E. *Teorias de currículo*. São Paulo: Cortez, 2016.
- LOPES, A. C.; MACEDO, E.; PINAR, W. Pensamento e política curricular: entrevista com William Pinar. In: Macedo, E.; Lopes, A. C. (org.). *Políticas de currículo em múltiplos contextos*. São Paulo: Cortez, 2006. p. 13-37.

- MARINHO, C. M. *A filosofia da diferença de Gilles Deleuze na filosofia da educação no Brasil*. 2012. 472f. Relatório de Pós-Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.
- NUNES, R. *Nem vertical nem horizontal: uma teoria da organização política*. São Paulo: Ubu, 2023.
- PEREIRA, T. Um retrato (parcial) da filosofia na escola: desafios diante da reforma do ensino médio e a base nacional curricular. *Revista Problemata*, v. 15, n. 1, p. 229-239, 2024.
- PINAR, W. *Estudos curriculares: ensaios selecionados*. São Paulo: Cortez, 2016.
- PRECIADO, P. B. Multitude *queer*: notes pour une politique des 'anormaux'. In: BOUTANG, Y ; M. (coord.). *Politiques des multitudes: démocratie, intelligence collective & puissance de la vie à l'heure du capitalisme cognitif*. Paris: Éditions Amsterdam, 2007.
- RANNIERY, T. Currículo, cuidado com a Terra e responsabilidade planetária. *Revista Brasileira de estudos da Homocultura*, v. 5, n. 17, p. 53-67, 2023.
- SILVA, T. T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- STEPHAN, C. Um conto. Cuidado em tempos de crise: quando o poder cai como uma luva. *Paralaxe*, v.10, n.1, p. 27-43, 2024.
- VERNANT, J-P. *L'individu, la mort, l'amour: soi-même et l'autre en Grèce ancienne*. Paris: Gallimard, 2011.

## **SOBRE OS AUTORES E ORGANIZADORES**

**Antônio Joaquim Severino** (autor) é presidente de honra da Sociedade Brasileira de Filosofia da Educação (Sofie). Professor Aposentado da Faculdade de Educação da USP. Atualmente, é professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNINOVE. Autor de livros e de inúmeros artigos da área de Filosofia da Educação. E-mail: ajsev@uol.com.br

**Cassiana Lopes Stephan** (autora) é Professora de Didática Especial e Prática de Ensino de Filosofia na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (FE/UFRJ). Realizou estágio de Pós-Doutorado em Educação na linha de pesquisa Teoria de Currículo (PPGE/UFRJ) e em Filosofia, na linha de pesquisa Ética e Política (PGFILOS/UFPR). Doutora em Filosofia, na linha de pesquisa Ética e Política (PGFILOS/UFPR). E-mail: cassianastephan@yahoo.com.br.

**Christian F. R. G. Vinci** (autor) é Professor de Filosofia da Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UNICAMP/Campinas. Pós-Doutor e Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo. E-mail: vinci@unicamp.br.

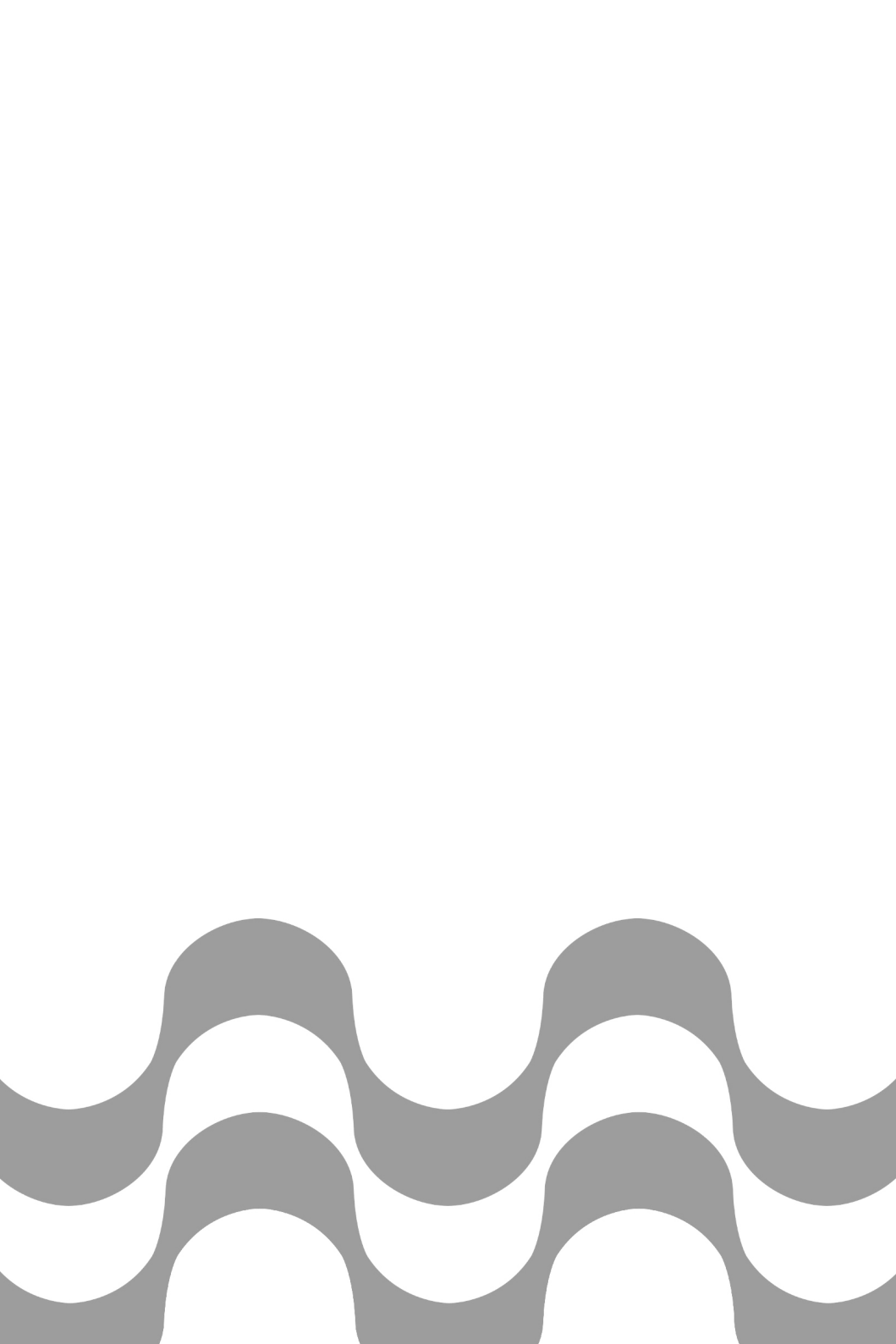
**Javier Bassas Vila** (autor) é Professor da Universidade de Barcelona, filósofo, tradutor e editor. Seus trabalhos se concentram no estudo da linguagem e sua relação com a filosofia, a literatura e a política. Realizou inúmeras traduções do pensamento francês contemporâneo, entre as quais *O*

*Espectador Emancipado, As Distâncias do Cinema, O Fio Perdido* de Jacques Rancière, com quem escreveu *El litigio de las palabras* (Barcelona: Ned, 2019), publicado no Brasil pela SOFIE/Editora 34 (*As palavras e os danos*. São Paulo: Sofie/Editora 34, 2024) E-mail: bassas@ub.edu.

**Lílian do Vale** (autora e organizadora) é Professora Titular de Filosofia da Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, onde exerce as funções de coordenadora adjunta do Programa de Pós-Graduação em Artes, e Presidente da Sociedade Brasileira de Filosofia da Educação (Sofie). Traduziu, de Jacques Rancière, *As palavras e os danos* (São Paulo: Sofie/Editora 34, 2024) e *O Mestre Ignorante* (Belo Horizonte: Autêntica, 2000), além de obras de Cornelius Castoriadis e Nicole Loraux. E-mail: lvalle@uerj.br

**Pedro A. Pagni** (organizador) é Secretário da Sociedade Brasileira de Filosofia da Educação (Sofie) e membro do conselho editorial da Sofie.ed. Professor Associado de Filosofia da Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP/Marília. E-mail: pedro.pagni@unesp.br.

**Thiago Leite Cabrera** (autor) é Professor de Filosofia da Educação no Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro PUC-Rio e membro do corpo docente do Programa de Pós-Graduação dessa instituição. Mestre e graduado em Filosofia pela UFRJ e graduado em Comunicação Social/Cinema pela Universidade Federal Fluminense. E-mail: tprcabrera@gmail.com.



“Pensar o espaço político da Filosofia da Educação parece ser hoje uma urgência, não só para nossa disciplina, mas para toda a área da educação e para a prática da formação humana.”

Os textos reunidos nesta coletânea apresentam algumas das contribuições do V Congresso da Sofie – Sociedade Brasileira de Filosofia da Educação –, realizado em 2024.

Os Anais do evento estão disponíveis em:

