

# Sobre o aluno

reflexões filosófico-educacionais

**Daiane Eccel**  
**Diogo Norberto Mesti**  
**Rosana Moura**  
**(Orgs.)**



# Sobre o aluno

reflexões filosófico-educacionais



Perspectivas



Associação Brasileira  
das Editoras Universitárias

Daiane Eccel  
Diogo Norberto Mesti  
Rosana Moura  
(Orgs.)

# Sobre o aluno

## reflexões filosófico-educacionais



Chapecó, 2021



FUNDAÇÃO  
UNIVERSITÁRIA DO  
DESENVOLVIMENTO  
DO OESTE

Presidente

Vincenzo Francesco Mastrogiacomio

Vice-Presidente

Ivonei Barbiero



UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA DA REGIÃO DE CHAPECÓ

Reitoria

Reitor: Claudio Alcides Jacoski

Pró-Reitora de Graduação e Vice-Reitora: Silvana Muraro Wildner

Pró-Reitora de Pesquisa, Extensão, Inovação e Pós-Graduação: Andréa de Almeida Leite Marocco

Pró-Reitor de Planejamento e Desenvolvimento: Márcio da Paixão Rodrigues

Pró-Reitor de Administração: José Alexandre de Toni

Diretora de Pesquisa e Pós-Graduação *Stricto Sensu*: Vanessa da Silva Corralo

Este livro ou parte dele não podem ser reproduzidos por qualquer meio sem autorização escrita do Editor.

S677

Sobre o aluno: reflexões filosófico-educacionais [recurso eletrônico] / Daiane Eccel, Diogo Norberto Mesti e Rosana Moura (orgs.). -- Chapecó, SC : Argos, 2021.  
288 p. – PDF – (Perspectivas; 55) –

Inclui bibliografias

ISBN: 978-65-88029-45-9

1. Educação. 2. Educação – filosofia. 3. Formação humana. I. Eccel, Daiane. II. Mesti, Diogo Norberto. III. Moura, Rosana. IV. Título.

CDD: Ed. 23 -- 370.1

Catálogo elaborado por Viviane Formighieri Müller CRB 14/1598  
Biblioteca Central da Unochapecó



Editora da Unochapecó

Todos os direitos reservados à Argos Editora da Unochapecó

Servidão Anjo da Guarda, 295-D – Bairro Efapi – Chapecó (SC) – 89809-900 – Caixa Postal 1141  
(49) 3321 8218 – argos@unochapeco.edu.br – www.unochapeco.edu.br/argos

Coordenadora: Rosane Natalina Meneghetti Silveira

Conselho Editorial

Titulares: Clodoaldo Antônio de Sá (presidente), Cristian Baú Dal Magro (vice-presidente), Rosane Natalina Meneghetti Silveira, Andréa de Almeida Leite Marocco, Cleunice Zanella, Hilario Junior dos Santos, Vanessa da Silva Corralo, Rodrigo Barichello, André Luiz Onghero, Circe Mara Marques, Gustavo Lopes Colpani, Odisséia Aparecida Paludo Fontana, Andrea Díaz Genis, José Mario Méndez Méndez, Suelen Carls.

Suplentes: Maria Assunta Busato, Rodrigo Oliveira de Oliveira, Josiane Maria Muneron de Mello, Reginaldo Pereira, Idir Canzi, Márcia Luiza Pit Dal Magro.

**Comitê científico**

Dra. Andrea Diaz Genis, Dr. Avelino da Rosa Oliveira, Dra. Daiane Eccel,  
Dr. Diogo Norberto Mesti da Silva, Dr. Fausto dos Santos Amaral Filho,  
Dra. Jeane Vanessa Santos Silva, Dra. Lúcia Schneider Hardt, Dra. Nadja Hermann,  
Dra. Rosana de Silva Moura, Stefania Peixer Lorenzini, Vilmar Martins

Assim como se atinge a virtude por si mesmo ou por meio de outros, assim também alguém pode chegar ao conhecimento por si mesmo, pela descoberta, ou por meio de outros, pelo ensino. (Tomás de Aquino, *Sobre o ensino / De magistro*).

# Sumário

| clique no título para acessar o artigo |

## **Apresentação**

### **DIÁLOGO I – TRADIÇÕES E AUTONOMIA**

**El alumno de Montaigne y el alumno de Descartes: ¿convivencia o contradicción? Una recuperación**

Andrea Díaz Genis

### **A famigerada autonomia**

Diogo Norberto Mesti

### **DIÁLOGO II – TRADIÇÕES E DECOLONIALIDADE**

**A formação do aluno atual no contexto cultural latino-americano: desafio para a filosofia da educação**

Antonio Joaquim Severino

### **Considerações filosófico-educacionais sobre Filosofia Kemética**

Jeane Vanessa Santos Silva

### **DIÁLOGO III – ENTRE VIDA, PENSAMENTO E CULTURA**

**O que será que aprendemos quando estudamos filosofia?**

Fausto dos Santos Amaral Filho

### **Pensar o aluno para além da zoé**

Sérgio Ricardo Silva Gacki

Patricia Rosi Prohmann

# Sumário

| clique no título para acessar o artigo |

## **Formação humana: projeto de autocriação do aluno**

Marilene Vieira

## **DIÁLOGO IV – FORMAÇÃO HUMANA EM ROUSSEAU**

### **Emílio: aluno e discípulo – interfaces de uma existência**

Paulo César de Carvalho Jacó

### **Os romances de formação como relatos de formação da pessoa: a narrativa do sujeito moderno no *Bildungsroman* – o caso de Émile e Sophie ou Os Solitários**

Neiva Afonso Oliveira

Avelino da Rosa Oliveira

## **DIÁLOGO V – TRANSFORMAÇÕES EM NIETZSCHE**

### **“Que devo fazer?” Luz e sombra no diálogo do aluno, o transeunte do seu conhecimento**

Paulo Becher Júnior

### **O riso como instrumento parresíástico em Nietzsche: sobre o aluno corajoso**

Stefania Peixer Lorenzini

## **DIÁLOGO VI – AS POÉTICAS DO CUIDADO DE SI E DOS OUTROS**

### **Como criar para si um corpoema: o ensino de filosofia da arte**

Ivan Maia de Mello

# Sumário

| clique no título para acessar o artigo |

## **O processo de formação humana como uma busca da verdade de si**

Carolina Votto

## **DIÁLOGO VII – SOBRE A FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL**

### **A educação em tempo integral e a formação humana do aluno**

Eliete Maceno Novak

Fausto dos Santos Amaral Filho

### **A experiência de reterritorialização na voz dos alunos: um regime significante**

Albio Fabian Melchiorretto

Juarês José Aumond

## **DIÁLOGO VIII – SOBRE APRENDER A DECIDIR**

### **O aluno de Psicologia frente a um dilema: ciências humanas ou ciências da saúde?**

Cairu Vieira Corrêa

Fausto dos Santos Amaral Filho

### **Reflexões sobre a aprendizagem do discente do curso superior de tecnologia em pilotagem profissional de aeronaves no laboratório de simulação de voo**

Margareth Hasse

## **Sobre os autores**

## Apresentação

Essa coletânea de textos filosóficos sobre a educação e, em especial, acerca da forma como o aluno é pensado a partir de diferentes perspectivas ao longo da história, revela-nos a importância da filosofia em tempos atuais. Importância que nunca deixa de existir, mas que precisa ser repetidamente renovada, reforçada e reconstruída. Trata-se de uma afinação filosófica ao campo da educação, com a especificidade de sua pesquisa educacional e de seu ensino, considerando a formação humana e a figura do aluno. Afinação esta assumida pela Área de Filosofia da Educação no tratamento conceitual dos fundamentos e dos desdobramentos da formação humana, mediante o potencial de abertura que a pergunta pelo modo de ser da própria educação interpõe ao agir dela mesma enquanto se volta ao aluno. Assim, para quê educar? Como educar? Por que deste modo e não de outro?

A educação perfaz seus caminhos nos meios de nossas tradições reafirmadas ou esquecidas, sendo indissociável também das condições de possibilidade dos espíritos em formação em cada tempo. Sob este foco, a filosofia é por definição um dos exercícios mais significativos para o desenvolvimento dos prazeres atemporais conectados à aprendizagem e, portanto, seu estudo e discussão afiguram-se centrais em qualquer curso que se dedique à formação humana, em sentido amplo, e às relações entre mestres e alunos, em sentido específico. É possível

rastrear fundamentos e raízes filosóficas em grande parte das disciplinas hoje conhecidas, humanas, científicas ou tecnológicas. Encontraremos expressões disso nos textos reunidos aqui.

A filosofia pode ter um pouco do exercício de reflexão, de debate dialético, de esforço hermenêutico, de perspectiva fenomenológica, de dinâmica genealógica, todas misturadas ou separadas, mas seja qual for a tendência ela serve como um caminho a ser trilhado na direção oposta à ignorância e à brutalidade. Enquanto área de conhecimento, ela é o principal ato de resistência contra aqueles que escolhem a brutalidade como forma de resolver os seus conflitos porque ela é capaz de colocar em cena de modo magistral o diálogo e a argumentação que são desprezados pela estupidez. E o que seria esta brutalidade? Uma propensão predominante à aceitação do imediato por ele mesmo e o esquecimento de certa disposição filosofante própria à condição humana. É próprio do humano a disposição e a possibilidade a transcender os estados das coisas, no jogo entre movimento e repouso.

É claro que a Filosofia da Educação é marcada sempre pela dimensão fundante das perguntas perturbadoras e questionadoras, abalando nossas certezas enquanto apresenta um modo de vida crítico nas oportunidades e circunstâncias em que recorrem a ela – isso gera desconforto, mas esse desconforto é diametralmente oposto à violência.

Não é fortuito que em um dia ouvimos inúmeros ataques às ciências humanas e em especial à filosofia e no outro dia notamos críticas à Universidade enquanto tal. Mesmo nos seus limites, a Universidade abriga o acontecimento da filosofia resguardando-a do senso comum, afeito às respostas fáceis, ideológicas, heterônomas e de autoajuda. A presença da filosofia é em geral incômoda e está na base do saber filosófico que orienta o desenvolvimento e origem da própria universidade como espaço de saber e de conhecimento vinculados à educação. É com

mais filosofia que poderemos pensar e repensar nossas tradições e solidificar as bases da universidade atual, que nasce, normalmente, com uma faculdade de filosofia. O esforço filosofante não pode se dar em rebanho, sendo ele próprio pertinente a cada um em sua singularização e pelo cultivo de autonomia do pensar. Por certo, ser humano é estar, desde sempre, posicionado de modo relacional e também singular. Daí o tensionamento fundamental de nossa condição de mestres e de alunos que refletem sobre o aluno.

Os textos aqui foram selecionados do II Colóquio Binacional de Filosofia da Educação: O Aluno<sup>1</sup>, edição sediada na UFSC, em setembro de 2019. Se a primeira edição em Montevidéu, no ano anterior, situou em seu bojo a figura do mestre, agora a figura do aluno movimentava perspectivas de diálogo em Filosofia da educação. Foi ato também político em um momento em que os alunos da Universidade Federal de Santa Catarina estavam paralisados em função do contingenciamento de verbas das universidades federais de todo o país, cuja repercussão ainda atinge, especialmente, a área das Humanidades, desconsiderando o espírito de universalidade que lhe é concernente. Tal modo de ser a conecta com o mundo enquanto instituição científica superior para a formação integral, com a qual os humanos podem elaborá-lo, cuidando seja pela transformação seja na conservação da tradição. Sabemos que o modelo humboldtino para a Universidade tem ascendência sobre nosso próprio projeto contemporâneo, por isso é importante lembrar, com o filósofo alemão:

---

1 Para mais detalhes do evento: <<https://grafia.paginas.ufsc.br/2019/07/16/ii-coloquio/>>.

O conceito das instituições científicas superiores implica duas tarefas. De um lado, promoção do desenvolvimento máximo da ciência. De outro, produção do conteúdo responsável pela formação intelectual e moral (*geistige und sittliche Bildung*). Esse conteúdo não pode ser determinado segundo uma intenção que lhe seja externo. Pelo contrário, contém sua própria finalidade. No entanto, as instituições científicas apenas se justificam plenamente quando as ações que as definem convergem para o enriquecimento da cultura moral da Nação. Em outras palavras, a organização interna das instituições científicas superiores se caracteriza pela combinação de ciência objetiva e formação subjetiva. (Humboldt, 1997, p. 79).<sup>2</sup>

Todavia, no Brasil, os governos seguem negligenciando, em maior ou menor grau, a instituição de ensino superior (e a educação em sua totalidade), abalando fortemente o tripé ensino, pesquisa e extensão sobre o qual se erige a Universidade nos níveis da graduação, em suas licenciaturas e pós-graduação no apoio à pesquisa educacional. A partir deste horizonte temporal, pensamos a figura do aluno considerando que “[...] o trabalho do professor depende da presença dos alunos e sem eles o trabalho não conheceria os mesmos resultados.” (Humboldt, 1997, p. 81).

Portanto, refletir sobre o aluno é refletir sobre a escola, a universidade, o ensino e a formação humana enquanto tal. Estamos aqui com nossos textos dizendo: presentes!

Filosofar não pode ser dissociado de nossa capacidade de questionar, por isso, a formulação de boas questões deve sempre orientar

---

2 Humboldt, W. von. Sobre a organização interna e externa das instituições científicas superiores em Berlim. In: \_\_\_\_\_; Casper, G. *Um mundo sem Universidades?* Tradução Johannes Kretschmer e João Cezar de Castro Rocha. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1997. p. 79-100.

nossas discussões. As questões inspiradoras para os textos a seguir são: Quem afinal é o aluno? Como a figura do aluno foi vista ao longo da história da filosofia da educação? Quais as condições de sua autonomia? Como pensar no desenvolvimento de suas experiências? A criança, o jovem, o adulto, quem ainda pode ser visto como aluno ou discípulo? Quais os métodos de seus estudos? Qual papel da racionalidade, da imaginação, da emoção, das lógicas, das imagens em seu desenvolvimento?

Seria o aluno aquele que sabe o que aprendeu porque ouviu ou porque leu? Seria o aluno aquele que se exercitou ou aquele que intuiu? O que é a descoberta? Seria o aluno um intérprete? Um estudante? Um aprendiz? Um discípulo? Quais seus vínculos com os mestres e com a própria maestria? O aluno é mestre de si? Quando ele se torna mestre dos outros?

Em que medida as instituições de ensino acolhem esse aluno? Quais os valores orientam sua formação enquanto indivíduo e ser social? Qual a dimensão de rebeldia na autoria do aluno? Qual o lugar da autoridade e da tradição na constituição do aluno? E quando é hora de abandonar o aluno? Ou quando é hora de abandonar o mestre? Quando o aluno vai além do mestre?

Todos os textos aqui reunidos são o retrato da pluralidade de tendências teóricas que orientam os diversos filósofos que atuam na educação e que constituem a *Rede Sur Paideia*, envolvendo hoje inúmeras universidades do sul do Brasil e da América Latina, conforme se apresentam os autores dos textos aqui selecionados. Veremos discussões sobre autonomia, sobre invenção, aprendizagem, transformação, cuidado de si, ciência, romantismo, imaginação, decolonialidade e potência. Por isso, tentaremos colocar os textos em duplas, chamando os capítulos de diálogos dedicados a discutir questões conceituais e históricas de nossas tradições, apresentando recortes autorais, discutindo problemas envolvendo o aluno da escola e também da universidade.

O primeiro diálogo, “Tradições e autonomia”, trata de nossas tradições filosóficas e apresenta uma conversa entre textos que pretendem refletir sobre a atualidade de retomada de duas tradições presentes na história da filosofia da educação, uma de ordem mais analítica e outra mais retórica, na medida em que são objetos de disputa ainda hoje, mas não podem ser vistas como absolutamente contraditórias entre si. O texto de Andrea Díaz Genis, “El alumno de Montaigne y el alumno de Descartes: ¿convivencia o contradicción? Una recuperación”, tenta mostrar dois modelos cognitivos a partir do pensamento de Montaigne e de Descartes, indicando a oposição destes sobre o saber narrativo e ensaístico conectado à verossimilhança e à ética frente ao saber lógico, científico e matemático ligado à dúvida em busca de uma verdade universal, indicando a complementariedade entre eles, mesmo diante das marcas de sua diversidade. O texto de Diogo Norberto Mesti, “A famigerada autonomia”, pretende abordar a ideia de que existem duas tradições filosófico-educacionais e tenta provar essas duas tradições a partir de duas interpretações da matemática e da gramática. O autor se propõe a pensar a relação entre normas e fórmulas no ensino da gramática e da matemática problematizando, sobretudo, a forma como nossas relações éticas se moldaram a partir delas. Ao fazer isso, ele aponta, por meio de uma mirada histórico-reflexiva, que tais disciplinas nem sempre foram formulares e normativas. Em última instância, o autor debate a problemática da autonomia.

O segundo diálogo, “Tradições e decolonialidade”, apresenta o texto do ilustre professor Antonio Joaquim Severino, “A formação do aluno atual no contexto cultural latino-americano: desafio para a filosofia da educação”, em que é fornecido um amplo panorama das discussões sobre decolonialidade na América Latina, construindo um quadro preciso das discussões sobre as condições ontológicas e históricas do aluno, como a filosofia olha para esse aluno e a dimensão intercultural que nos

envolve na docência. Ainda nesse diálogo encontramos o texto de Jeane Vanessa Santos Silva, “Considerações filosófico-educacionais sobre Filosofia Kemética”, no qual a autora retoma a figura do aluno a partir da noção de sujeito da filosofia Kemética oriunda do antigo Egito e explica como ele se debruça sobre os antigos ensinamentos (*sebayt*) para o desenvolvimento da sabedoria e da prudência. Destaca-se que essa teoria é oriunda do nordeste do Continente Africano no antigo Egito.

O terceiro diálogo, “Entre vida, pensamento e cultura”, aprofunda algumas discussões conceituais sobre o papel da filosofia, do pensamento e da cultura na formação humana, na medida em que coloca em cena uma discussão clássica sobre como, afinal, podemos aprender a viver com a filosofia. O texto de Fausto dos Santos Amaral Filho, “O que será que aprendemos quando estudamos filosofia?”, trabalha com a envergadura de uma tradição que vai de Platão a Heidegger acerca da pergunta fundamental sobre o amor pelo saber que marca a própria filosofia e sua própria aprendizagem. Seria o amor pelo saber um conteúdo, um pensar, todos ou nenhum? O texto de Sérgio Ricardo Silva Gacki e Patricia Rosi Prohmann, “Pensar o aluno para além da *zoé*”, procura compreender o sentido último de uma educação crítica que nos forme para uma vida plena em sociedade, não somente no sentido da *zoé*, mas, sobretudo, no sentido da *bíos*, questionando a relação entre mestres, alunos e o estado que não formam para as dimensões coletivas de nossa existência. O texto de Marilene Vieira, “Formação humana: projeto de autocriação do aluno”, se inspira nas discussões de Castoriadis para pensar nas relações fundantes entre sociedade, cultura e educação pensando, sobretudo, nas dimensões relacionais entre aluno, criança e educador. A práxis educativa é apresentada em seu texto mediante a ideia de que ele mesmo produz, afetando sua volta e constituindo a educação enquanto exercício lúdico, deliberado e deliberante.

O quarto diálogo, “Formação humana em Rousseau”, se dá entre dois textos dedicados a aprofundar as dimensões formativas do pensamento de Jean-Jacques Rousseau e suas relações com o movimento romântico. O texto de Paulo César de Carvalho Jacó, “Emílio: aluno e discípulo – interfaces de uma existência”, apresenta a hipótese de que o movimento de transição da figura do aluno para o discípulo faz florescer um tipo de autonomia moral potencializadora de uma consciência marcada pela responsabilidade. Ainda em diálogo com Rousseau, o texto de Neiva Afonso Oliveira e Avelino da Rosa Oliveira, “Os romances de formação como relatos de formação da pessoa: a narrativa do sujeito moderno no *Bildungsroman* – o caso de Émile e Sophie ou Os Solitários”, apresenta uma discussão sobre dimensões românticas presentes nos textos formativos do genebrino, concentrando-se em discutir nossa trajetória formativa, a interpretação do mundo e a maneira como nos percebemos enquanto seres em formação.

O quinto diálogo, “Transformações em Nietzsche”, segue o recorte autoral e concentra-se em uma perspectiva dupla sobre o aluno a partir do pensamento de Friedrich Nietzsche. O texto de Paulo Becher Júnior, “‘Que devo fazer?’ Luz e sombra no diálogo do aluno, o transeunte do seu conhecimento”, apresenta o aluno nietzschiano como um andarilho em plena trajetória de busca por sua aprendizagem, colhendo as coisas pelo caminho e aceitando também o momento em que o processo irá acabar. O texto de Stefania Peixer Lorenzini, “O riso como instrumento parresiástico em Nietzsche: sobre o aluno corajoso”, entende o aluno como um aprendiz dos exercícios da *parresía* em sala, apresentando-se como um instrumento de manifestação de suas percepções a partir da manifestação da pura da coragem de dizer a verdade e de rir, mostrando também como a verdade se relaciona com o poder e com a produção deste.

O sexto diálogo, “As poéticas do cuidado de si e dos outros”, versa sobre o cuidado de si e a conexão entre essa ideia tal como ela se apresenta em Nietzsche e Foucault a partir das heranças do cuidado de si (e dos outros) presente nos gregos. Ambos os textos são permeados pela ideia de uma poética da vida e do corpo. O texto de Ivan Maia de Mello, “Como criar para si um corpoema: o ensino de filosofia da arte”, aborda com originalidade as heranças nietzschianas sobre o cultivo de si ao criar a noção de *corpoema* como constitutivo da educação de si, bem como reflete em sua discussão a proposta de Dante Galeffi quando concebe a educação a partir da ideia de *vita poemática*. O pensamento e a ação poemáticos se inserem, assim, em um projeto aberto às possibilidades de uma aprendizagem cultural e histórica própria e apropriada à autocriação do *corpoema* no ensino de filosofia da arte. O texto de Carolina Votto, “O processo de formação humana como uma busca da verdade de si”, segue a perspectiva foucaultiana sobre o cuidado de si em sua leitura sobre a *parresia* grega. Neste sentido, a autora discute as possibilidades conceituais em torno da construção de uma subjetividade que incorpore o exercício de pensamento *etopoietico* enquanto uma estilística da existência.

O sétimo diálogo, “Sobre a formação humana integral”, pretende compreender as bases de uma formação humana integral, dialogando com as discussões sobre dimensões formativas que não estão vinculadas ou estreitadas em currículos específicos. Trata-se de compreender o papel da formação ética, política e estética dos indivíduos. O texto de Eliete Maceno Novak e Fausto dos Santos Amaral Filho, “A educação em tempo integral e a formação humana do aluno”, investiga o significado de formação humana ética na Base Nacional Comum Curricular a partir de uma perspectiva kantiana que vê na educação um papel civilizador. O texto de Albio Fabian Melchiorretto e Juarês José Aumond, “A

experiência de reterritorialização na voz dos alunos: um regime significativo”, aborda as diferenças entre espaços citadinos e rurais a partir de um arcabouço teórico fundado em Deleuze Guatarri na medida em que estes apresentam uma perspectiva fluída e mutável, chegando a trabalhar com a ideia de um éthos rural.

O oitavo diálogo, “Sobre aprender a decidir”, apresenta discussões sobre os aspectos técnico-científicos e suas relações com as dimensões éticas da aprendizagem. O diálogo nos obriga a refletir sobre o estatuto mesmo da ética em nossas decisões cotidianas, seja a partir de elementos técnicos e de manuais ou de uma abertura à indeterminação das circunstâncias em que precisamos decidir sobre algo. O texto, “O aluno de Psicologia frente a um dilema: ciências humanas ou ciências da saúde?”, de Cairu Vieira Corrêa e Fausto dos Santos Amaral Filho, repensa a discussão sobre o estatuto epistemológico do campo da Psicologia, na medida em que ela se aproxima ora das ciências humanas, ora das ciências da saúde, aprofundando as discussões sobre a identidade do profissional em psicologia pela via da emancipação e não de sua conformidade a uma ou outra corrente determinada. O texto de Margareth Hasse, “Reflexões sobre a aprendizagem do discente do curso superior de tecnologia em pilotagem profissional de aeronaves no laboratório de simulação de voo”, leva em conta o protagonismo do aluno, a mediação específica do professor e a tecnologia enquanto ferramenta, apresentando o impacto positivo de uma prática inovadora em um cenário de simulação em laboratório de voo.

Daiane Eccel  
Diogo Mesti  
Rosana Moura

**DIÁLOGO I**  
**TRADIÇÕES E AUTONOMIA**

# **El alumno de Montaigne y el alumno de Descartes: ¿convivencia o contradicción? Una recuperación**

Andrea Díaz Genis

## **Frente a dos modelos cognitivos**

Si seguimos el pensamiento de Arendt (2016), el alumno está del lado de la novedad que será vinculada con el pasado a través de su relación con el profesor que le lega una herencia cultural, es decir, lo vincula con una tradición o tradiciones valoradas, recepcionadas por el alumnos y renovadas por él. En este sentido, ser alumno es ser lo nuevo que se instalará en una tradición para actualizarla.

A veces esa renovación implica o atraviesa un modelo de alumno, o de lo que se espera. En base a esta idea de cómo define o perfila una tradición la idea de alumno es que trabajaremos. No se trata de un alumno real y concreto, sino de los fundamentos de tradiciones que influyen enormemente en la educación y en la construcción que ideamos del alumno dentro de ellas.

En esta ponencia pretende pensar la idea del alumno en dos tradiciones complementarias que muchas veces se han presentado como antagónicas, a partir de dos autores modernos que se presentan como paradigmáticos y absolutamente determinantes en nuestra herencia cul-

tural: Montaigne y Descartes. Queremos volver a leer, pues somos herederos de ellas de una manera sustancial. Se trata de recoger entonces, pensamiento educativo de dos modernidades posibles que marcarían dos improntas, o dos formas de ser alumno: la de los alumnos basados en el pensamiento de Montaigne y la de los alumnos basados en el pensamiento de Descartes. Parece que hubo una predominancia o triunfo en nuestra cultura del segundo sobre el primero, aunque en crisis; nosotros pretendemos reconciliarlos y mostrar la importancia y vigencia de algunas ideas sobre la educación de Montaigne, sobre todo a partir de una idea de formación de lo humano en el contexto del último Foucault y P. Hadot<sup>1</sup>, y desde la definición de experiencia que plantea Jorge Larrosa. Estos dos tipos de alumnos habilitarían dos aprendizajes posibles y dos formas diferentes de valorar el conocimiento y su producción y de entender el ser alumno como aprendizaje del conocimiento racional y/ o de la experiencia. Se puede ser alumno a lo Descartes o a lo Montaigne. O alumno cartesiano-montagniano. Estos dos alumnos representan “dos modelos cognitivos” que se presentan muchas veces como antagónicos, aunque no lo son. La educación del alumno es el lugar privilegiado donde combaten o conviven. El segundo alumno, el alumno de Descartes (D), entenderá que debe matar al alumno de Montaigne para pasar de ser sujeto de experiencia a ser sujeto de ciencia, partirá de una noción de verdad universalista, racional, lógico-matemática, que hablará de método científico, de objetividad, de distancia analítica, de experimento, de separación entre sujeto y objeto.

El primer alumno de Montaigne (M) se presentará, en principio, como sujeto de conocimiento o de saber, mas no de ciencia. Dirá que no

---

1 Ver nuestro libro: Díaz Genis (2016).

existe la verdad, pero hay que buscarla, que se puede conocer directamente, a partir de la experiencia y de la reflexión, que hay un sujeto de conocimiento privilegiado que es el propio sujeto singular y un tema de conocimiento fundamental que es la propia vida.

El alumno M producirá ensayo o narración a partir de una noción de verosimilitud sin desconocer la argumentación y la cultura y podrá vivir a partir de la incertidumbre. El alumno D producirá ciencia, verdad, objetividad, certezas y entenderá que su saber es universal. El alumno D se presentará a sí mismo como el que trae la luz, la civilización y la cultura. Este alumno ha quedado implicado en la crisis de la modernidad, aunque no se ha comprometido su poder, su predominio y su vigencia en la actualidad.

El alumno M producirá un saber implicado, y dirá que si bien es subjetivo no es arbitrario y que en cada sujeto está toda la humanidad.

Jerome Bruner, quien fuera en su momento el que habló de estos “dos modelos cognitivos”: el narrativo o literario y el lógico-matemático, dirá que son complementarios. Las dos modalidades pueden usarse para convencer a otros, uno lo hace por medio de argumentos, y otros por su verosimilitud en relación con la vida. Lo cierto es que la estructura de un buen argumento difiere de un relato bien construido. Ahora todo lo referido a un relato es evaluado con criterios muy diferentes a los que se aplican para juzgar si un argumento lógico-matemático es verdadero o falso. El paradigma lógico-matemático trata de cumplir el ideal del modelo matemático formal de descripción y explicación. Entiende en causas generales y su determinación y trata con procedimientos que finalizan en proceso de verificación de verdades empíricas. El lenguaje del que parte se determina por coherencia y no contradicción. Se basan en enunciados básicos para construir a partir de ellos verificación, está conducido por hipótesis y por principios.

Veamos el esquema que presenta Bolívar<sup>2</sup> en su artículo sobre los dos modelos cognitivos que atraviesan también nuestros modos de pensar la educación:

	<b>Paradigmático (Lógico-científico)</b>	<b>Narrativo (Literario-histórico)</b>
<b>Carácteres</b>	Estudio “científico” de la conducta humana. Proposicional.	<i>Saber popular</i> , construido de modo biográfico-narrativo.
<b>Métodos de verificación</b>	<i>Argumento</i> : procedimientos y métodos establecidos por la tradición positivista.	<i>Relato</i> : Hermenéuticos, interpretativos, narrativos, etcétera.
<b>Discursos</b>	<i>Discurso de la investigación</i> : enunciados objetivos, no valoración, abstracto.	<i>Discurso de la práctica</i> : expresado en intenciones, deseos, acciones, historias particulares.
<b>Tipos de conocimiento</b>	Conocimiento <i>formal</i> , explicativo por causas-efectos, certidumbre, predecible.	Conocimiento <i>práctico</i> , que representa intenciones y significados, verosímil, no transferible.
<b>Formas</b>	<i>Proposicional</i> : categorías, reglas, principios. Desaparece la voz del investigador.	<i>Narrativo</i> : particular y temporal, metáforas, imágenes. Representadas las voces de actores e investigador.

El modelo racionalista de la ciencia moderna se basa en Descartes, y se ha convertido en un tipo de discurso que se sustenta a través del planteo de hipótesis, evidencias y conclusiones. Parte de la lógica y la

2 Bolívar (2002).

inducción y descarta como no racional todos los asuntos que se consideren subjetivos en tanto singulares y vinculados a la experiencia.

El Segundo modelo hermenéutico tiene sus sustentos en la comprensión, entendida como interpretación del mundo y del sí mismo puesta en un relato pero también en un Ensayo.

En este tipo de modelo llamado narrativo, o hermenéutico adquiere suma importancia el elemento biográfico que no se descarta como elemento del conocimiento, el aprendizaje, y la investigación. Implica vivencias, sentimientos, acciones que se enlazan con contextos específicos.

Los dos modos (si bien son complementarios) son irreductibles entre sí. Los intentos de reducir una modalidad a la otra o de ignorar una a expensas de la otra hacen perder inevitablemente la rica diversidad que encierra el pensamiento. Además, esas dos maneras de conocer tienen principios funcionales propios y sus propios criterios de corrección. Difieren fundamentalmente en sus procedimientos de verificación. (Bruner, 1988, p. 23).

Nosotros diríamos existe la posibilidad de tener un modo de alumno y de formación en clave narrativa, y otro en clave conceptual y argumentativa. Dos aspectos que pueden configurar obviamente un solo alumno con una “doble cabeza” que puede ser conceptual y argumentativa a la vez que es narrativa y ensayística. Detengámonos brevemente en este punto. Para Bruner estas modalidades de pensamientos si bien son características abstractas y complementarias, es verdad que también se incorporan en diferentes formas de entender los sujetos, los aprendizajes y las tradiciones de conocimiento. Estas modalidades cognitivas difieren fundamentalmente sus formas de verificación.

El alumno M tendrá como tema fundamental dentro de la formación a la filosofía y dentro de ella a la ética, entendida como la que responde a la pregunta de cómo debemos vivir, a la más importante pregunta de la filosofía, sin descartar las demás formas de conocimiento y partes de la filosofía. Entenderá que la misma es una forma de vida. El alumno D, identificará a la filosofía como ciencia, o como un saber válido en tanto racional y universal complementario a la ciencia.

El alumno D separará la ética de la ciencia, el cuerpo de la razón, la verdad de la experiencia. Partirá de una subjetividad abstracta, el alumno M, sin embargo, se afirmará en un sujeto concreto y singular.

## **Foucault y el parte aguas cartesiano**

Lo cierto es que estos formatos de alumnos convivieron a partir de la modernidad a lo largo de la historia del pensamiento, pero Foucault comenta en la *Hermenéutica del Sujeto* que pretendieron separarse a partir del llamado “momento cartesiano”. Foucault entiende que la recuperación del sujeto de la experiencia singular (para nosotros alumno de Montaigne), implica la reivindicación hoy día de una estética de la existencia o de un estilo de vida.

Foucault (2006, p. 36) dice:

Pues bien, ahora, si damos un salto de varios siglos, podemos decir que entramos en la edad moderna (quiero decir que la historia de la verdad entró en su período moderno) el día en que admitió que lo que da acceso a la verdad, las condiciones según las cuales el sujeto puede tener acceso a ella, es el conocimiento, y sólo el conocimiento.

A este momento en la “historia de la verdad” Foucault le llama “momento cartesiano” sin querer decir que solamente sea cartesiano, pero es a partir de Descartes que podemos ver claramente esta tendencia en donde no se le pide al sujeto un cambio en el modo de vida, “una conversión”, sino que el sujeto es capaz de reconocer por sí mismo que por sus meros actos de conocimiento puede acceder a la verdad. Las condiciones de acceso del sujeto al conocimiento se definen desde el mismo conocimiento, no implican al sujeto y a su vida, y se realizan, o conforman, a través de la educación. Hay condiciones, dice Foucault, “extrínsecas” para acceder a la verdad, no hay que ser loco<sup>3</sup>, condiciones culturales, es necesario educación, formación, estar dentro de un consenso científico, etc., morales, hay que hacer esfuerzos. Allí se dice, entonces, que estas condiciones pertenecen al sujeto concreto y no a la estructura del sujeto como tal. La idea es que tal como es, el sujeto es capaz de verdad (Foucault, 2006, p. 37). A partir supuestamente de este momento, el conocimiento se abre a la “dimensión indefinida del progreso”, pero este progreso será una forma del olvido del cuidado de sí<sup>4</sup>. Más allá de que esta sea o no del todo la interpretación correcta de Descartes, dicho cartesianismo, o interpretación de Descartes, nos ayuda a descubrir un tipo de relación con el saber, un tipo de modernidad, y una forma de entender el alumno que ha influido de una forma poderosa en Occidente. Lo curioso es que, si bien Descartes es hijo de Montaigne, cierto cartesianismo o interpretación dominante de Descartes, rechazó tal paternidad y ha tratado de deslegitimarla. Lo cierto es que hay una modernidad “otra” que ha permanecido resistente,

---

3 Sobre este tema y la discusión de Foucault con Descartes, ver Foucault (2015).

4 Esta parte es retomada de mi libro Díaz Genis (2016) donde se discute el punto de la pertinencia o no de interpretación de este momento en relación a Descartes.

aun en la sombra y hay muchas voces en la contemporaneidad, entre ellas la decolonialidad<sup>5</sup>, que tratan de recuperar otras formas de saber que no son las del alumno cartesiano y que habitan en otras epistemologías reivindicando los saberes de las experiencias descolonizadas. También existen una serie de metodologías a partir de las hermenéuticas que quieren recuperar para sí el valor científico de lo narrativo y literario, haciendo de la experiencia de sí y su expresión, un elemento más que valioso para comprender el mundo y a nosotros mismos y toda una forma de hacer conocimiento científico – también en educación – desde las ciencias humanas y sociales.

Otros que recuperaran para el aula la importancia de la idea del alumno a partir de la experiencia como Jorge Larrosa, y otros que denuncian la pobreza o la eliminación de la experiencia en la época contemporánea como Agamben.

## Los alumnos entre la sutileza y la geometría

Quizás otra forma de hablar de este antagonismo es recuperar la distinción que el mismo Pascal hace entre espíritu de la  *finesse*  y el espíritu de la  *geometrie* . En sus Pensamientos<sup>6</sup>, Pascal hace referencia a lo siguiente. Del espíritu geométrico menciona que es un pensamiento analítico que se sostiene en la búsqueda una verdad abstracta, demostrándola y por ello es capaz de discernir a partir de ello, lo verdadero de lo falso cuando lo examina. Dispone de las proposiciones en orden, y puede probarlas en

---

5 Ver la entrevista a Mignolo por ejemplo en Guiliano (2017).

6 Ver Pascal (1948, p. 386) sobre la diferencia entre el espíritu geométrico y el espíritu de la sutilidad.

cada lugar de ese orden. Puede probar las preposiciones en cada lugar y disponer de todas las preposiciones en un orden lógico y abstracto que parte de principios y definiciones. Sus demostraciones son todas convincentes y deductivas. Cuando el espíritu de la geometría llega a las primeras verdades definidas se detiene en ellas, y propone que parta de axiomas a partir de la razón y sus mismas derivaciones que deben ser aceptadas por las pruebas que de ellas se deducen. Sin embargo, para el espíritu de la sutilidad, los principios son de uso común y deben estar expuestos a los ojos de todo el mundo. Es una vista clara que es capaz de ver toda la complejidad, diría Morín, lo que aparece junto, ligado. Los principios son muchos y deben ser unidos por una inteligencia sutil para que no se nos escape ninguno. Ninguno de los espíritus puede ver los principios de los otros. Los géómetras parecen no poder ver lo que está frente a sus ojos, pues se acostumbran a ver cartesianamente aquello que es “claro y distinto”, les falta sutilidad y sentido común. Los espíritus de la sutileza no son capaces de ser abstractos y de poder soportar el rigor, la simplicidad de la geometría. Obviamente estamos ante dos espíritus diferentes que daría pie a dos tipos de alumnos, discípulos de Descartes y de Montaigne. El alumno de Descartes bajo principios claros y distintos y no abiertos a las cuestiones que requieren sutilidad. El alumno Montaigne, sutil ante cosas delicadas y numerosas, sabiendo juzgar para vivir mejor y no para demostrar un orden geométrico. Las cosas se ven no por un progreso de un razonamiento ordenado. No es fácil, de esta forma, que el espíritu geométrico sea sutil y viceversa. Las cosas se ven a primera vez y no por progreso de razonamiento, por esto es muy raro que los sutiles sean géómetras y los géómetras sean sutiles. Claro que los sutiles razonan, pero lo harán como algo natural y nunca por medio de principios abstractos y definiciones. Los géómetras no son capaces de seguir y se le tornan insoportables las sutilezas. Al espíritu de la geometría le pertenece un cierto tipo de cien-

cias y el entendimiento y al de la sutileza, el juicio y otro tipo de conocimiento humanístico y literario (grosso modo, dado que ambos espíritus pueden estar presentes o combinados en el ejercicio de ambos ámbitos del conocimiento). Unos juzgan bien en un cierto orden de cosas y otros en otras. De principios escasos poder sacar consecuencias genera el buen sentido del espíritu de la geometría. Otros, los espíritus de la sutileza, pueden sacar muchas consecuencias sin tener claro los principios. Hasta aquí lo que dice Pascal, respecto a estos espíritus<sup>7</sup>.

Me parece muy interesante esta distinción y de ella podríamos ir directamente a caracterizar al alumno de Montaigne como un espíritu que sin desconocer el espíritu de la “geometrie”, le va dar valor al espíritu de “finesse”. No sin antes decir que el mismo Pascal no soportaba de Montaigne sobre todo en lo que tiene que ver con la convivencia con la incertidumbre<sup>8</sup>. Sin embargo, el mismo se presenta a sí mismo (siendo un gran matemático como lo fue), como un espíritu de finesse.

## Un breve pasaje por el diálogo entre Pascal y De Saci

Algunos consideran que este diálogo entre Pascal y De Saci que aparece en los *Pensamientos* de Pascal sobre Epicteto y Montaigne como una muy buena introducción sobre el espíritu geométrico y el de la sutileza. Para Pascal, la razón es un criterio de conocimiento a la vez útil e incompleto, porque, en definitiva, todo lo que no es comprensible, por ser tal, no deja de ser. Mientras Descartes y el racionalismo ponían el énfasis

---

7 Pascal (1948).

8 Pascal (1948). Ver *Conversación entre Pascal y De Saci sobre Epicteto y Montaigne*.

en el orden (y en el principio de evidencia, que es el fundamento de la racionalidad misma de un sujeto abstracto de una búsqueda gnoseológica), Pascal se precia de todo lo contrario, repudia cualquier principio metódico y, mucho más aún, denuncia la insuficiencia de la razón como criterio. El desorden en la escritura, tiene un orden, es el desorden mismo que marcará el orden propio de la sutileza. Las verdades que son de la sutileza tienen su propio orden, pues no se puede racionalizar el mundo, no todo lo que es, es racional. Por ejemplo, no se puede probar ser amado, exponiendo las causas del amor, sería ridículo. Hay un orden de la caridad y no de la inteligencia cuyo núcleo central es la digresión. ¿Acaso esto no estaba perfilando el espíritu de la finesse, un tipo de alumno a lo Montaigne, que Pascal no identifica con Montaigne, sino con Cristo, San Pablo y San Agustín? Entre la fe y la razón, hay que defender la fe ante el incrédulo. Si bien la razón es poderosa resultará insuficiente como fin en sí, para llegar a los más hondo y profundo de la comprensión humana se debe dar un salto de fe, a la dimensión trascendente y humana, tal y como posteriormente planteará Kierkegaard<sup>9</sup>. Es porque la razón está insatisfecha de la razón que puede abrir sus puertas a lo trascendente. Kierkegaard decía que el cristianismo es escandaloso, Pascal dirá que es extraño.

Es curioso que cuando Pascal se pone a hablar con De Saci, muestra dos tipos de seres que podrían convertirse en el terreno de la moral en dos versiones del alumno geométrico cartesiano y sutil montaigniano. En este caso, es Epicteto que lleva a la certidumbre, sin dudas, ajustándose al Ser y a Montaigne un espíritu de la finesse que lleva a la incertumbre y a la inestabilidad. Más allá de estas caracterizaciones, lo cierto es que am-

---

9 Kierkegaard (2019).

Los modelos prefiguran dos tipos de aprendices o alumnos que queremos destacar, el alumno de Montaigne y el alumno de Descartes.

## **Veamos de cerca el alumno de Montaigne**

Es muy interesante la misma historia de Montaigne como alumno, criado por el padre con sumo cuidado e influido por las ideas de las grandes mentes del Renacimiento sobre todo por las de Erasmo. Montaigne es en sí mismo un experimento pedagógico que posteriormente inspiraría las ideas revolucionarias del Emilio de Rousseau.

Despertado con música en la mañana, criado en su primera infancia por campesinos, aprendió como primera lengua, el latín, con un profesor alemán que fue su preceptor y le hablaba sólo en esa lengua. Los demás de la casa hacían lo mismo, de modo que posteriormente aprenderá su propio idioma el francés, como segunda. Sus padres y hasta los criados aprenderían algunas nociones de latín para no hablarle en otra lengua que no fuera la que tenía que aprender. A través del latín se va nutriendo de todo un saber clásico, quedando de alguna forma anacrónico del propio saber de su época. También aprende griego, y el joven, poco a poco, de una forma no impositiva se conectando con un saber que debería el mismo alumno ser el agente y el interesado. Nunca forzado, siempre por el propio interés y la motivación, el alumno Montaigne se irá acercando al conocimiento. Posteriormente, el Montaigne pedagogo considerará que no deberá abarrotarse la mente del alumno, no tendrá “la cabeza bien llena” sino que tendrá “la cabeza bien puesta”. No se trata de prepararlos sólo en Ciencia, sino para la vida. Es importante que la palabra tenga correlato con la acción. Estará preparado para realizar juicios y actos virtuosos. En cuanto el saber de ciencia, será un saber apropiado y no solamente me-

morístico o para ser repetido. Es un saber en función de la ética, un saber que nos debe fortalecer y hace mejores. Un alumno modelado no sólo con preceptos y con palabras sino con acciones y aplicación y con cierto realismo. Se trata de que posean un timón propio, que alcance a ser agente de su propio juicio y no suplir sus falencias con conocimientos ajenos. Se trata de conocerse a sí mismo, alcanzar un criterio propio y no temer cambiarlo. Un alumno en el que la conciencia y la virtud brillan en su hablar, y que tiene como guía la razón y la experiencia, y no teme abdicar de un razonamiento o de una postura ante la vida, ante la constatación del error. Un alumno que de todo se sirve para la formación y no sólo de los libros, de todas las circunstancias que ofrece la vida cotidiana. El viaje es fuente de aprendizaje, por ejemplo, pero ver lo que piensa la gente, sus costumbres, una manera de viajar. La historia para conocer el alma de las personas también, otra forma de viajar a otras costumbres, creencias o maneras de pensar. Una imaginación llena y amplia no pertenece a un lugar sino al mundo. El mundo será el libro de este alumno. Enseñar a conocerse y vivir y a morir bien. De las artes liberales, aquellas que nos enseñan a ser libres es la más importante, y esta es la filosofía. El alma que cura la filosofía debe hacer también sano el cuerpo. En definitiva, la filosofía es una forma de vida que no desprecia al cuerpo, pues somos cuerpo. Tiene que ver con el bienestar, el goce (sin descartar el dolor y el sufrimiento), debe dar una actitud “activa y alegre”. El signo más significativo de la sabiduría es un estado sereno. La filosofía mora “en una hermosa llanura fértil y floreciente, desde donde ver todo lo demás por debajo de ella...” (Montaigne, 2011, p. 76). El niño debe ser introducido a la filosofía, dado que nos enseña a vivir. Pues no se debe enseñar a vivir cuando la vida ha pasado. La filosofía formadora de juicios y de costumbres (2011, p. 79). Se debe fomentar un aprendizaje en libertad, con dulzura, motivado y no obligado Sin rigor ni coacción. Seguía lectura por amenidad, nunca

obligación. Hay una centralidad también del valor de la experiencia en la pedagogía de Montaigne. Si bien no hay más deseo natural que el deseo de conocimiento, cuando falla la razón, usamos la experiencia, como bien dice Montaigne en su capítulo XIII dedicado a la Experiencia, capítulo con el que cierra sus *Ensayos* (2011, p. 127). Montaigne plantea un alumno que debe estudiarse a sí mismo, más que cualquier tema esa es “su física o metafísica”. Entenderse a sí mismo, más que a Cicerón. Harto tendría con su propia experiencia para hacerse más sabio. Cada cual ha de conocerse.

## **El alumno de Descartes**

El alumno bajo el modelo del *Discurso del Método* (1984), es un alumno que se da cuenta de que posee un buen sentido, entendido como la capacidad racional de distinguir lo verdadero y lo falso, no totalmente distinguible de otra acepción que la acerca a la de sabiduría moral. Este buen sentido es igual en todos los seres humanos. Este buen uso de la razón se alcanza por un método que es universal. La idea de alumno que se guía por la razón a través de un método, implica en Descartes un recorrido por todos los aspectos que deberían ser descartados como modelos de aprendizaje en su propia experiencia. Distinguirá y rechazará diversas fuentes de aprendizaje para quedarse con la sola razón y su método.

## **Fuentes de aprendizaje del alumno “D”**

1) Los Libros: la primera formación la da una educación libresca.

Descartes encuentra que el estudio de las letras lo lleva a derroteros falsos. Allí Descartes sin dejar de valorar la educación de su época,

los idiomas aprendidos, encuentra que estos saberes son una manera de conversar con grandes mentes del pasado y ese es su valor. De todos estos saberes los que más le convencen no son los literarios, pues en definitiva las fábulas no permiten distinguir lo que es verdadero de lo que no es. De los saberes los que le complacen más son las matemáticas por la certeza y evidencia de sus razones, le extraña que siendo sus fundamentos sólidos y firmes no se haya construido algo más elevado sobre ella. En cuanto a la Filosofía, por ejemplo, si bien la han cultivado los espíritus más selectos, no hay cosa de ella que no pueda ser disputado.

2) El Mundo: otra fuente de aprendizaje es el libro del mundo.

No saliendo muy conforme del mundo de las letras en general, trató de encontrar el saber en sí mismo o en el gran libro del mundo. Se dedicó a viajar, a recoger experiencias, a tentar su fortuna, etc. La vida misma es mejor correctivo para la formación que los grandes razonamientos alcanzados en un gabinete. Ahora en las diferentes costumbres de los hombres no encuentra tampoco algo seguro. Por la experiencia entonces no encuentra esas ideas claras y distintas, esos fundamentos firmes y decide buscar en sí mismo esa verdad.

3) El sí mismo.

Encontramos al alumno D, con el ánimo tranquilo, sin perturbaciones, sin ninguna preocupación o pasión que le entorpezca su pensamiento a solas frente a una estufa, dedicado a sus pensamientos. Entiende que debe tomar en cuenta las características de las ciencias que admira (geometría, matemáticas, álgebras, etc.). Desde ese marco de paz y tranquilidad sin pasiones, se debe continuar un método:

- a) Primer lugar. No aceptar como verdadero ninguna cosa que no se presente con evidencia, tratando de evitar precipitación y prevención;
- b) No aceptar juicios sino aquellos que se presenten tan clara y distintamente que no tuviese oportunidad de ponerlos en duda;
- c) Segundo lugar dividir cada una de las dificultades que examine en tantas partes como fuera posible para adquirir más precisión;
- d) En tercer lugar, conducir en orden los pensamientos comenzando por los objetos más sencillos y fáciles de conocer para ascender poco a poco hasta el conocimiento de los más compuestos;
- e) En cuarto lugar y por último hacer enumeraciones tan completas y revisiones tan generales que tenga por seguro no haber omitido nada<sup>10</sup>.

Finalmente, se trata de proceder como los geómetras, no se debe aceptar como verdadero lo que no lo es, y seguir un orden atendiendo sólo las razones claras y distintas, ir de lo más simple a los más complejo. Espíritu geométrico sin lugar a dudas, entendido como la forma de ser alumno que hay que subrayar. El alumno cartesiano se desarrolla como espíritu geométrico, alimentándose de verdades y siguiendo un orden en el que va dejando de lado falsas razones, a partir de un método que lleva de lo más simple a lo más complejo. No se trata de experiencia, ni del sujeto singular, sino de un experimento radical que cualquiera puede repetir,

---

10 Descartes (1984).

un sujeto abstracto que cualquiera puede ser, una razón que está repartida en todos. Para la vida, que es otra cosa que el conocimiento, Descartes piensa en basarse en una moral provisoria. En ella debe observar las costumbres y las leyes del país con moderación (Descartes, 1984, p. 73).

## **El alumno de Montaigne y Descartes: el lugar de la duda y la certeza**

¿Qué es más importante en este modelo que nos plantea el alumno de Montaigne y el alumno de Descartes?, ¿la duda o la certeza? Se puede vivir con la duda sin llegar a una certeza, o la duda es un medio para llegar a la certeza. En su libro *Pensar sin certezas* (2007), Jesús Navarro hace una serie de interesantes reflexiones que nos permitirían ahondar un poco más en la relación de la historia de la modernidad y estos dos autores. De alguna manera el Método cartesiano, sería una respuesta a los Ensayos de Montaigne, incluso diríamos nosotros a la crítica que el propio Pascal le hace a Montaigne en sus Conversaciones con De Saci. Es la búsqueda de certeza absoluta lo que inaugura con Descartes la Filosofía Moderna. La obra de Montaigne, al menos a partir de 1576, está atravesada por el escepticismo pirrónico y de Sexto Empírico. Dudas que aparece a través de Montaigne en el Renacimiento tardío: quizá el hombre no sea capaz de conocer, ni sea el centro del Universo, en definitiva, no es más “que el bufón de una farsa” (Navarro, 2007, p. 30) Nuestro saber se tambalea, muestra insuficiencia. El “logoi” principal que le permite recordar la sabiduría en su Escritorio del Castillo de Montaigne dicta “*Qué se yo*”. Nada se sabe, no podemos alcanzar la verdad, lo que no impide claro está el intento de buscarlo. El saber más importante es el ético, que se asienta en la importancia que tiene pensar con cabeza

propia, realizar buenos juicios, tener una vida buena, ser mejores personas, aprender a vivir con la incertidumbre, buscar la sabiduría, no sólo acercarse a modelos de sabiduría, sino crear su propia forma de sabiduría singular. Montaigne, dice Navarro, ante la inseguridad del mundo externo (aumentado por todas las circunstancias de su época, plagada de inseguridades y de guerras religiosas), se había encerrado en el cobijo o refugio de su propio yo en su proceso de autoconocimiento. Ver lo que le concierne al propio yo, cultiva el propio yo, regocijarse con el propio yo, es algo que le viene a Montaigne de las escuelas filosóficas helenísticas-romanas. Separa lo que depende de lo que no depende de nosotros, como pedían los estoicos. Me corresponde, la opinión, la aversión, el deseo, nunca la fortuna, el honor<sup>11</sup>. Hay en Montaigne, cosas que es un peligro que podría haber terminado en solipsismo “una tendencia al aislamiento y la depuración del yo”. Se plantea el caso de que Descartes como la culminación de la duda de Montaigne llevada a su extremo y resuelta con la evidencia. La duda de Descartes es más radical aun, se habla de la falla generalizada de los sentidos, de la percepción del mundo, de la existencia de un genio maligno que nos engaña, etc. Mas la duda es el camino de la certeza, el cogito como primera certeza, y la existencia de Dios, como garantía suprema de todo. Para Montaigne el escepticismo no era transitorio ni era un método para alcanzar la certeza, sino algo que se puede sostener de una manera indefinida, esto no implica no buscar la verdad, o la inmovilización, pero si aprender a vivir

---

11 En el *Manual* Epicteto dice: “De lo existente, unas cosas dependen de nosotros; otras no dependen de nosotros. De nosotros depende el juicio, el impulso, el deseo, el rechazo y, en una palabra cuanto no es asunto nuestro. Y no depende de nosotros el cuerpo, la hacienda, la reputación, los cargos y, en una palabra, cuanto no es asunto nuestro” (1995).

con la incerteza. Entre el siglo XVI y el racionalismo moderno del siglo XVII, se sientan las bases de otra forma de entender la duda, como presupuesto para alcanzar la certeza. Para los *Ensayos*, la duda es sostenible. Uno se ensaya a sí mismo, y van desarrollando una vida y un proceso de autoconocimiento entre la duda, y la incertidumbre. Sin embargo, en el caso de Descartes, la duda se convierte en algo insostenible. Otra diferencia es que las preocupaciones de Montaigne son éticas e incluso ontológicas y la de Descartes básicamente epistemológicas. Para Montaigne, dado que no tenemos comunicación alguna con el ser, la búsqueda de conocimiento es sobre el sí mismo en forma de tanteo o ensayo.

No es sólo duda del saber, sino de las capacidades humanas en general y de nuestra habilidad para manejar el mundo y hacerlo habitable, de los valores aceptados por nuestra sociedad y del orden mismo del mundo en que vivimos. (Navarro, 2007, p. 39).

El yo de Descartes no es el mismo yo que el de Montaigne. El yo de Descartes es un yo abstracto que afirma que piensa y existe. El yo de los *Ensayos* es un yo concreto que está anclado a su existencia particular con el mundo y los otros. Es un yo singular plagado de múltiples detalles e idiosincrasias. El Yo abstracto cartesiano es un fundamento que elimina la singularidad de su origen. No es un yo radicado en una experiencia, sino en un experimento abstracto que puede reproducir cualquiera llegando a las mismas conclusiones. No es personal. En el caso de Montaigne, no hay nunca certeza absoluta si nuestras acciones son responsabilidad de un agente, o que la fortuna, los otros, o las circunstancias, controlan estas acciones. Ni es posible conocer nuestras intenciones, ni saber cuándo caería una última máscara o si hay un autor detrás de ella. Por otra parte, no es posible conferir a la identidad del sujeto una entidad separada del otro. Es la conversación donde está la mitad que

habla y la mitad que escucha donde se da el comercio entre los hombres, el intercambio, la realidad social. No se puede obtener ninguna certeza sin este arte de conversar, con los libros, con los otros, con el mundo. La búsqueda de conocerse a sí mismo es también un diálogo consigo mismo lleno de otros. No podemos sostener la subjetividad singular de Montaigne en un acto solipsista y autosuficiente. El sujeto se comprende a partir de las conversaciones en la que se inscribe. Este arte de conversar, según Navarro Reyes, nos invita a pensar un alumno sin certezas, a partir de un yo singular que se encuentra con el mundo y con los otros a partir de preocupaciones fundamentalmente ontológicas y éticas, nunca solamente ni fundamentalmente gnoseológicas.

## **El valor de la experiencia**

Finalmente, hay un valor de la experiencia en la Pedagogía del alumno de Montaigne. Dice Montaigne “Ningún deseo es más natural que el deseo de conocimiento, probamos todos los medios que nos pueden llevar hasta él. Cuando la razón nos falla, empleamos la experiencia” (Montaigne, 2007, p. 1589). Como ya habíamos mencionado, en el último Ensayo que Montaigne escribió es nada menos que sobre la experiencia y su valor. Ya en pleno siglo XXI Agamben en su libro *Infancia e Historia* (2007) habla de la imposibilidad o la pobreza de experiencia en el mundo contemporáneo. Hay una incapacidad de tener y transmitir experiencia. El hombre contemporáneo de cualquier ciudad vuelve a su casa con una cantidad de acontecimientos que han transcurrido sin que ninguno de ellos se haya tornado una experiencia.

Dice Agamben algo que nos llama poderosamente la atención y que es todo un diagnóstico de nuestra época:

En cierto sentido, la expropiación de la experiencia estaba implícita en el proyecto fundamental de la ciencia moderna. La experiencia, si se encuentra espontáneamente, se llama caso, si es expresamente buscada toma el nombre de experimento. Pero la experiencia común no es más que una escoba rota, un proceder a tientas como quien de noche fuera merodeando aquí y allá con la esperanza de acertar el camino justo cuando sería mucho más justo y prudente esperar el día, encender la luz y luego dar con la calle. El verdadero orden de la experiencia comienza al encender la luz, después alumbrar el camino, empezando por la experiencia ordenada y madura y no por aquella discontinua. (Agamben, 2007, p. 13).

Lamentablemente, “hay una certificación científica de la experiencia que se efectúa en el experimento”, la pérdida de certeza en la experiencia, desplaza al sujeto a la ciencia, a los instrumentos y a los números, de esa manera la experiencia en un sentido tradicional, pierde valor. Agamben destaca que los Ensayos son la última obra europea asentada integralmente en la experiencia, que es totalmente incompatible con la certeza, e igual así se sostiene en su valor. El límite extremo de la experiencia, al que hay que acercarse es la muerte. Por eso todo alumno de Montaigne, debe saber que el aprendizaje más importante es el aprendizaje de la muerte, que es el aprendizaje de la finitud para tener una mejor vida<sup>12</sup>. La idea de la experiencia como fuente de conocimiento ha llegado a nuestros días sin valor, sin embargo, antes del triunfo de la ciencia moderna cartesiana esta tenía su valor y podía convivir con la Ciencia. Tenía un diferente sujeto. El sujeto de la experiencia era el sujeto común, mientras que el sujeto de la Ciencia, el *Nous*, el agente, la

---

12 De hecho, hay un Ensayo de Montaigne sobre la filosofía como aprendizaje para la muerte, Ver *Ensayos*, que “Filosofar es aprender a morir” (2007).

inteligencia, estaba separado de la experiencia, era impasible, divino. No había un ego, sino un sub-jetum (Agamben, 2007, p. 14).

Finalmente hay que desaparcar la experiencia o someterla a un método que la convertirá en experimento y al sujeto en un nuevo y único sujeto. El ego cogito cartesiano es ese nuevo sujeto universal y abstracto que elimina el valor de la experiencia. Una sustancia inmaterial opuesta la sustancia material (*res cogitans*, *res extensa*).

Según Agamben, este proceso de conocimiento será infinito, nunca es algo que será posible tener sino sólo hacer. ¿Cómo recuperar la experiencia sin suspender el conocimiento? ¿Puede hacerlo hoy día el alumno contemporáneo?

Según Montaigne, el hombre ha de conocer desde su propia experiencia y no la experiencia ajena si quiere estar formado. Debe ser un entendido en sí mismo, pues es la vida por sí misma de cada cual la que le enseña todos los accidentes humanos. Cada experiencia dice lo fundamental que debemos escuchar.

Estos *Ensayos*, son los Ensayos de su propia experiencia, son el material de su autoformación en el su devenir, a la vez que proceso de conocimiento de sí.

Si queremos pensar en la experiencia en la actualidad, en su texto *Notas sobre a experiênciã e o saber de experiênciã*<sup>13</sup> Jorge Larrosa Bondía dice que la experiencia es algo que en definitiva “me pasa”. Es un acontecimiento, algo que no depende de mí y algo que no soy yo. Aunque pasa en mí. Eso que me pasa es otra cosa que Yo. Es una exterioridad del acontecimiento que se mantiene como alteridad. Y la experiencia sostiene

---

13 Larrosa (2002).

esa alteridad como irreductible. Mas eso me pasa a mí, supone transformación. La experiencia me permite una salida de mí mismo, hacia afuera, un movimiento con aquello que me pasa, con el acontecimiento. Me transforma en un sujeto abierto, expuesto, vulnerable. Esa experiencia al ser mi experiencia, me transformo, me forma. Es sujeto no es sujeto del aprendizaje ni sujeto de la educación, sino de la experiencia, que es fuente también de autoformación. La experiencia es un viaje, entendido como una salida hacia otra cosa que no carece de riesgos. Un viaje hacia eso que me pasa, una especie de aventura que me coloca en el lugar de lo incierto. Forma parte de un sujeto pasional, que es afectado por la experiencia. No es lo mismo la experiencia y el experimento. El experimento es homogéneo, tiene que significar igual para todos. La experiencia es singular, para cada cual es lo que es. Mientras que es irreplicable, el experimento es lo repetible. En la experiencia la repetición no existe pues es diferencia. La experiencia es para cada cual la suya. La experiencia es experiencia siempre de lo singular. Sólo la ciencia trabaja con lo generalizable. Trabaja con lo que es general. De lo singular no puede haber ciencia. Pero sí sabiduría y sí puede haber pasión. Puede ser espíritu de la sutileza y no espíritu de la geometría. Abrirse a la experiencia es abrirse a lo real como singular es decir al acontecimiento.

La formación de la experiencia puede ser entendida como acontecimiento que me transforma. Lo singular finalmente es una presencia no representable. Es lo que desborda cualquier inteligibilidad, y está más allá de la comprensión. La experiencia límite de la condición finita del ser humano, como bien decía Montaigne y vuelve a traer Larrosa, es la muerte. La filosofía como aprendizaje de la muerte resulta fundamental. El gran Otro es la muerte, que si bien no la puedo conocer en vida, puede ser un acicate para mejor vivir, a partir de la conciencia de la finitud.

Hay muchos elementos de la actualidad que me impiden vivir la experiencia, el exceso de información, el exceso de opinión, falta de tiempo, el exceso de trabajo, nos dice Larrosa. La información no es experiencia. El sujeto de la información sabe muchas cosas, pero esto hace que nada le pase. Hay exceso de opinión. La opinión es un imperativo, lo hacemos de todo. La obsesión por la opinión no permite que algo nos pase.

A la vez hay falta de tiempo, como dice Byung Chul Han (2012), estamos en sociedades de rendimiento. Todo lo que pasa, pasa cada vez más deprisa. Hay una obsesión por el consumo de la novedad. Hay exceso de trabajo, no hay tiempo libre. Al no poder parar, nada nos pasa. No hay experiencia.

## **Entre el alumno de Descartes y el alumno de Montaigne**

Pensar en la importancia de la ciencia, la razón, la búsqueda de verdad y evidencia, el método científico, no debería anular la importancia del saber de la experiencia, la ética, la búsqueda de sabiduría y la expresión de la singularidad como arte de existencia.

Recuperar esta separación que se han introducido a partir de estas tradiciones que se presentan como opuestas, nos va a dar una comprensión muchísimo más amplia y rica de la formación de lo humano a partir de una relectura de la propia Historia de la Filosofía en clave educativa y lo que su reinterpretación nos puede dar.

Recuperar la formación del alumno a partir de la incertidumbre, la importancia de la filosofía como forma de vida y búsqueda de la sabiduría, la importancia de la experiencia como forma de aprendizaje y proceso de autoconocimiento, nos permite ampliar el sentido de la

formación que no se tiene que oponerse para nada con una formación científica, a partir de un método racional y sus formas de evidencia.

Nuestro intento de recuperar a Descartes y Montaigne trata de pensar justamente sobre lo que se ha perdido al afirmar a Descartes sobre Montaigne (momento cartesiano decía Foucault), y qué se podría recuperar al pensar en el alumno que nos propone Montaigne.

Dejamos este desafío para futuros desarrollos de poder afirmar un giro hacia Montaigne para la formación humana del alumno a partir de esta tradición. En este texto pretendemos presentar esta tensión sin resolverla del todo, lo que puede ser un punto inicial para pensarla más a fondo.

## Referências

AGAMBEN, G. **Infancia e historia**. Trad. Silvio Mattoni. Buenos Aires: Adriana Hidalgo, 2007.

ARENDT, H. La crisis en educación. In: \_\_\_\_\_. **Entre el pasado y el futuro**. Barcelona: Herder, 2007.

BOLÍVAR, A. “¿De Nobis Ipsi Silemus?”: Epistemología de la investigación biográfica-narrativa en educación. **Revista Eletrônica de Investigación Educativa**, Ensenada, v. 4, n. 1, p. 1-26, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v4n1/v4n1a3.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2015.

BRUNER, J. Dos modalidades de pensamiento. In: \_\_\_\_\_. **Realidad mental y mundos posibles**. Barcelona: Gedisa, 1996.

CHUL HAN, B. **La sociedad del cansancio**. Barcelona: Herder, 2012.

DESCARTES, R. **Discurso del método**. Madrid: Bruguera, 2016.

DÍAZ GENIS, A. **La formación humana desde una perspectiva Filosófica**. Inquietud de sí, cuidado de sí y de los otros. Autoconocimiento. Buenos Aires: Biblos, 2016.

EPICTETO. **Manual**. Trad. P. O. García. Madrid: Editorial Gredos, 1995.

FOUCAULT, M. **Historia de la Locura en la época clásica**. Trad. Juan Utrilla. Mexico: Fondo de Cultura Economica, 2015.

GUILIANO, F. (Org.). **Rebeliones éticas y palabras comunes**. Conversaciones (filosóficas, políticas, educativas) con Judith Butler, Raúl Fornet-Betancourt, Walter Mignolo, Jacques Rancière, Slavoj Žižek. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores, 2017.

KIERKEGAARD, S. **La repetición: temor y temblor**. Trad. Darío González y Óscar Parceró. Madrid: Trotta, 2019.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução de João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>

MONTAIGNE, M. **Ensayos**. Trad. Bayod Brau. (Según la edición de 1595 de Marie de Gournay). Barcelona: Acantilado, 2011.

NAVARRO REYES, J. **Pensar sin certezas y el arte de conversar**. México: FCE, 2007.

PASCAL, B. **Pensamientos**. Trad. Dominguez Berrueta. Buenos Aires: El Ateneo Editor, 1948.

# **A famigerada autonomia**

Diogo Norberto Mesti

## **Introdução**

É possível afirmar que um dos dilemas ou paradoxos constitutivos da discussão filosófica da educação é um dilema ético. Trata-se do dilema entre coerção e voluntariedade, que pode se manifestar em outras oposições como obrigação e vontade própria ou ainda como os laços entre a heteronomia e autonomia. Esse dilema nos coloca diante de um problema maior, que é o da liberdade, que não abordaremos diretamente, mesmo porque talvez não seja possível tratá-lo diretamente. O pano de fundo da discussão aqui é sobre modo de vida e sua conexão com modo de ensino, de modo que a pergunta sobre o que seria uma vida boa deve ter implicações também sobre o que é uma educação boa. Por isso, qual é o elo possível entre modo de vida e modo de ensino? Será que o modo que estamos ensinando matemática e gramática é constituído por algum modo de vida? Nós queremos autonomia, mas educamos por coerção linguística,

nós esperamos iniciativas, mas educamos por fórmulas prontas.<sup>1</sup> Para o professor normativista, as normas rígidas poderão fazer o aluno seguir o caminho reto. Por isso lei, norma e régua rígida associam-se à *recta ratio*. E *recta ratio* associa-se à matemática e gramática, mas como exatamente isso aconteceu historicamente?

A pergunta é: será que quando tratamos o ensino de matemática e de gramática a partir de fórmulas ou de normas não estamos reproduzindo um modo de vida? Será que nosso modo de ensino e no modo

---

1 A visão da educação orientada por coerção e por punição é em grande medida derivada de uma concepção pessimista a respeito da natureza do aluno, de modo que ele é visto como alguém que tenderia a encontrar meios de obter sempre algum tipo de benefício ilícito, sem ser punido. A lei, a norma, a régua rígida é uma forma de coerção desse aluno, exatamente como o contrato é aquilo que obriga a maioria a abandonar o grande desejo de ser injusto sem ser punido. A inspiração disso que estou falando aqui é a *República* de Platão, onde, no livro I, Sócrates levanta a questão frente à Trasímaco sobre qual deve ser nosso modo de vida e conecta as discussões ético-políticas às discussões pedagógicas e educacionais. No livro II é onde Platão apresenta por intermédio de Glaucon a visão pessimista do que é a justiça para a maioria, para a multidão, defendendo que a maioria considera como maior bem cometer injustiças sem ser punido. É como se todo professor (que eu começo denominando como normativista) enxergasse no aluno seu lado obscuro e tivesse uma visão pessimista do mesmo, como alguém que fará injustiças se não tiver ninguém observando. A história emblemática aqui é a do Anel de Gíges: aquele pastor que encontra um anel em uma fenda aberta por uma tempestade e que ao utilizá-lo fica invisível. Na modernidade essa história inspira Hobbes e ficará famosa com a frase “o homem é o lobo do homem” e na contemporaneidade com o filme Senhor dos anéis, com o Anel de Sauron, que ao deixar aquele que possui o anel invisível, fomenta em sua alma sua parte mais obscura. O Frodo pode virar o Smíglé se ele ficar invisível durante muito tempo com o Anel. Tempos distintos, mesma base de pessimismo. A relação disso com a educação é vinculada à sensação de que sempre tem um aluno colando em alguma prova, de modo invisível e imperceptível. Aquele professor aqui que ao aplicar uma prova nunca teve essa sensação que se manifeste, por favor. Imaginei mesmo que ninguém se manifestaria. O pessimismo que perpassa essa história acompanha a imagem do aluno.

como esse conteúdo está sendo apresentado não estamos subentendendo também um modo de vida?

Aqui é preciso uma pequena digressão histórica, voltando um pouco sobre duas grandes mudanças nessas respectivas disciplinas: na matemática e na gramática. Para sermos mais exatos, me refiro aqui às mudanças no ensino da matemática (em especial no ensino da geometria) com as invenções de Descartes<sup>2</sup> e as mudanças no ensino da gramática com a *Gramática de Port-Royal*. O modo como transmitimos certos conteúdos na escola é carregado de cartesianismo e talvez isso tenha inúmeras implicações para o modo como vivemos ainda hoje. Para falar disso utilizaremos como fonte o retrato que Giambattista Vico faz da modernidade.

## As duas régua, as duas *ratios*

Ao longo dos séculos já ocorreram diversas tentativas de reformas do ensino que tiveram como motor o incentivo *somente* do raciocínio

---

2 “Depois, quanto à *análise dos antigos* e à *álgebra dos modernos*, além de só se estenderem a matérias muito abstratas, e que parecem de nenhuma utilidade, a primeira está sempre tão restrita à consideração das figuras que não pode exercitar o entendimento sem fatigar muito a imaginação; e na última ficamos tão sujeitos a certas regras e a certos sinais, que dela se fez uma arte confusa e obscura que embaraça o espírito, ao invés de uma ciência que o cultive. Foi isto que me levou a pensar que cumpria procurar algum outro método que, compreendendo as vantagens desses três, fosse isento de seus defeitos. E, como a multiplicidade de leis freqüentemente fornece desculpas aos vícios, de modo que um Estado é muito mais bem regrado quando, tendo pouquíssimas leis, elas são rigorosamente observadas; assim, em vez desse grande número de preceitos de que a lógica é composta, acreditei que me bastariam os quatro seguintes, contanto que tomasse a firme e constante resolução de não deixar uma única vez de observá-los.” (Descartes, 2001, p. 21-22).

*analítico*, quando a razão é vista a partir de elementos gramaticais e matemáticos *formais* que acabam se desvinculando do estatuto imagético fundante tanto da própria linguagem quanto da matemática. Em grande medida, esse movimento não é novo e marca a tentativa de esquecimento das imagens, da imaginação e do imaginário como categoria.<sup>3</sup>

Duas tradições se formam. Uma nós poderíamos chamar de lógico-científico-formal (através da recepção moderna de certo logicismo estoico, com Descartes<sup>4</sup> e com Arnauld) e outra poderíamos chamar de lógico-científico-imagética (Platão, Vico, Gadamer e talvez Foucault). O texto que pinta esse quadro é escrito por Giambattista Vico no século XVIII, um autor fundamental para autores das mais variadas tradições como da escola de Frankfurt, Foucault e Gadamer. Trata-se do *Ratio Studiorum del Tempo Nostro*, onde ele procura investigar quais as conveniências e inconveniências do método de estudo dos modernos (que ele chama de crítica)

---

3 Essa orientação aparece agora no Brasil com a Reforma da Base Nacional Comum Curricular, mas é marcada por uma perspectiva e um projeto internacional que remonta ao século XVI. A mais famosa reforma nessa direção é a da escola de Port-Royal, ancorado no desenvolvimento de capacidades linguísticas e analíticas dos alunos e que associam lógica, gramática e pensamento. Os textos de Arnauld *Gramática de Port-Royal* e o *Lógica ou a Arte de pensar* são celebrados como o início de uma visão da língua menos histórica. O latim seria ensinado em um segundo momento e não mais no início da aprendizagem, como ocorria.

4 Aqui é importante mencionar a leitura do “momento cartesiano” que Foucault faz na *Hermenêutica do Sujeito*. Para Foucault, o cartesianismo apaga a relação existente cuidado de si e conhecimento de si, privilegiando, sobretudo, a ideia de conhecimento, o que marca uma distância enorme de Sócrates e também do helenismo. Ver as referências ao cartesianismo que apresentam versões distintas dessa mesma ideia (2004, p. 18-9; p. 22-3; p. 86). É relevante também destacar a diferença entre exercícios espirituais no estoicismo e sua recepção (em certa forma distorcida) como método intelectual, sobretudo em Descartes (2004, p. 356-357).

e o método de estudo dos antigos (que ele chama de *tópica*). O que está sendo apresentado é a oposição entre o método de estudo (ou a *ratio*) dos antigos e o método dos modernos, procurando as conveniências e inconveniências de ambos os métodos de estudo que implicam em modos de ensino e modos de formação.

Por um lado, a gramática e a matemática de hoje tendem para as dimensões mais formais e normativas daquilo que estamos considerando como crítica. A lógica seria a tradução simbólica do pensamento sem imaginação ou quase sem conteúdo, uma espécie de simbolismo puro e abstrato. Assim, ao mesmo tempo em que os cartesianos de Port-Royal inventam a gramática moderna tal como a conhecemos, eles retomam a ideia de que a *Arte de pensar* é a lógica. Por volta do século XVII é relevante ver esses dois movimentos de abstração da gramática e da matemática como faces de um mesmo cartesianismo.

Por outro lado, não se trata de pensar que a escola tópica não tem uma gramática e nem valoriza a matemática. Muito pelo contrário, existe sim uma concepção de ensino da matemática e da gramática que estão conectadas a uma dimensão de similitude, de verossimilhança e de imagens. Nesse caso, em vez de avaliar apenas suas dimensões formais, é preciso investigar o papel das imagens na constituição da linguagem e da matemática, avaliando como que na sua constituição e também no seu ensino elas são conectadas a elementos retóricos e hermenêuticos. É importante traçar essas diferenças porque o modo de ensino da gramática e da matemática representam também modos de vida.

O que está em disputa é a definição de ciência: seria a definição de ciência aquilo que é fornecido pelas ciências formais, como gramática e matemática (fundadas em uma certeza), ou a definição de ciência está mais próxima de uma concepção de arte e a própria gramática e matemá-

tica podem ser vistas a partir de suas conexões com as imagens (fundadas em uma probabilidade, por exemplo<sup>5</sup>)?

## “Ratio Studiorum del Tempo Nostro”

Vico nos serve de modelo para avaliar o papel da imagem em contraposição à perspectiva formal no ensino da gramática e da matemática porque a oposição que ele propõe enquanto avalia as conveniências e inconveniências dos métodos de estudo dos antigos e dos modernos está também ancorada na oposição entre as dimensões imagéticas e formais da educação, ainda que os termos escolhidos sejam outros. Ele chama isso que estamos denominando de *imagética de tópica* e aquilo que estamos chamando de *formal de crítica*, como já foi dito.<sup>6</sup> Em sua época, no século XVIII na Itália, ele é ao mesmo tempo um profeta (porque antecipa inúmeras discussões contemporâneas a respeito do abandono da *tradição imagética* na educação), bem como retoma aspectos do pensamento antigo contra o desenvolvimento do cartesianismo (antecipando também nesse anticartesianismo alguns contemporâneos<sup>7</sup>).

A oposição ilustrativa e ou didática não deve ser tomada ao pé da letra, porque cada uma pode se considerar como a última definição de ra-

---

5 Vico apresenta a conexão entre cartesianismo e estoicismo pensando no estilo estoico de escrita de inúmeros modernos como um estilo mais árduo e menos imaginativo, menos como arte e mais como método (2009, p. 215-216).

6 Vico (2009). Uma outra leitura que dialoga diretamente com a perspectiva de Vico é apresentada por Foucault em *As palavras e as coisas*, quando ele apresenta Descartes e Port-Royal como a longa jornada moderna de abandono da similitude, da imagem e da imaginação (2002, p. 23-169).

7 O verbete Cartesianismo de Ferrater-Mora (2004, p. 406) aponta seus críticos no XIX e XX.

cionalidade ou de ciência. Não está em jogo uma concepção educacional lógica vs. ilógica, nem mesmo se apresenta uma oposição entre racional vs. irracional, mas duas concepções de lógica, de racionalidade, de gramática e de matemática que se utilizam das imagens e do imaginário<sup>8</sup> ou não. A dimensão imagética do saber não é marca de irracional ou ilógico, como procuram defender os diversos cartesianos de ontem e de hoje.

Para entrarmos em alguns detalhes que não iremos aprofundar aqui, o que está em jogo é uma cisão entre dois modos de compreender a geometria: por um lado, a geometria euclidiana, que constitui o modelo grego de compreender a matemática, associando-a a elementos imagéticos, visuais e táteis<sup>9</sup>; por outro lado, a geometria cartesiana, que constitui outro modelo de compreender a geometria, dependente do chamado “plano cartesiano<sup>10</sup>” e vinculados aos eixos  $x$  e  $y$ , que aumentam a abstração da geometria e a dissociam da visibilidade.<sup>11</sup> Esses dois modos de compreender a geometria também podem ser aplicados à gramática. Por um lado, gramática greco-latina, digamos assim, defendia sobretudo uma linguagem vinculada ao seu uso e à sua dimensão produtiva, carregando-se de técnicas retóricas e imagéticas e possuindo

---

8 Santos, bem como Vico, lembra do ensino da geometria pelos antigos para mostrar os laços entre uma concepção de racionalidade e a imaginação dos jovens (ver Santos, 2003).

9 Aqui é importante destacar a visão construtivista de matemática de Vico a partir do conceito de *verum-fatum*. Sobre isso ver Guido (2004, p. 38-39).

10 Como aponta Grimberg, “Descartes, no *Regras para a direção do espírito*, criticava os gregos por não ter deixado nas suas obras traços das análises deles, o que sua obra *La Géométrie* procurará restituir” (2015, p. 12). Sobre isso ver Descartes (2001, IV, p. 81).

11 É preciso avaliar que temos dois modos de olhar para a matemática grega. Um modo mais logicista e analítico pode ser visto em Heath (1921). Uma postura oposta, da qual estamos mais próximos, pode ser vista em Netz (1999, p. 43-44).

uma dimensão histórica (com certa historicidade) constitutiva; por outro lado, o espírito moderno, deslumbrado com as abstrações do cientificismo, acredita que pode melhorar o desenvolvimento dos jovens quando exclui os floreios retóricos, literários e filosóficos, tendendo a uma visão formalista do ensino da língua, tendo como centro a sintaxe e não o efeito.

A tese de Vico é que esse processo duplo de abandono das dimensões imagéticas provocam o embrutecimento da racionalidade e a desconexão dos estudos com a vida. Não é por acaso que as Escolas de Port-Royal eram o retrato desse modo de ensino. Como destacam Basseto e Murachco, as Escolinhas (*Petites Écoles*) instaladas em Port-Royal no meio das disputas teológicas que os professores desta escola enfrentam no século XVII compõem um modo de organizar o ensino que defende que a criança é uma figura representativa da Queda do homem, por isso, eles partem de uma compreensão que vislumbra na criança o *infans*, o que não fala, sem liberdade, seguindo só instintos e desejos. Por isso as crianças estudam em lugares próximos a mosteiros, como o de Port-Royal, absolutamente distantes da capital, e os professores são chamados de Os Solitários (*Les Solitaires*). Os professores (incluindo aí Pascal) são chamados de Os Solitários, os desacompanhados, os misantropos, os reclusos, os introvertidos, em outras palavras, para criarmos uma imagem, os bichos do mato (claro, adjetivando retoricamente com bastante floreio seu epíteto maior e invertendo um pouco a chave de que isso é algo racional, podendo, na verdade, ser a marca da irracionalidade selvagem).

Pode-se atribuir aos franceses dessa época a invenção do ensino sistemático do francês e a constituição de uma gramática de sua própria língua, especificamente a famosa e influente *A Gramática de Port-Royal*, de Arnauld e Lancelot. Ainda segundo os autores Basseto e Murachco,

merece destaque também que em um contexto de ensino da língua sem qualquer orientação gramatical normativa, a escrita estava sustentada em uma espécie de “bom uso” (*bom usage*), cujos fundamentos são criticados por Arnauld e outros como indeterminados e irracionais. A crítica de Arnauld se dirige à indeterminação da linguagem quando se pensa em suas regras a partir de algo como “bom uso” e seu alvo é a dimensão retórica da linguagem.<sup>12</sup>

Obviamente há uma dimensão e uma discussão ética importante aqui. Do ponto de vista ético é importante lembrar os laços existentes entre Port-Royal e a leitura jansenista de agostinho, que criticava a ética jesuíta (em grande medida a ética de Tomás e de Aristóteles) de ser muito frouxa ou casuísta e que se abre às circunstâncias.<sup>13</sup> Ocorre que a ética aristotélica, como toda ética, tem uma dimensão em que as regras são indeterminadas porque as ações futuras são indeterminadas e não podem ser controladas.

## Conclusão: os três alunos

O primeiro aluno é aquele aluno que segue todas as regras e normas com vigor (um seguidor de uma ética deontológica, por exemplo, um escritor e falante das normas culta da língua e um excelente calcula-

---

12 Mais detalhes sobre as Escolinhas de Port-Royal e o ensino do Francês podem ser vistos na introdução ao livro *A Gramática de Port-Royal* de Arnauld. Na parte “A pedagogia e a didática de Port-Royal: as Escolinhas”, Basseto e Murachco desenvolvem os laços entre a discussão filosófica, teológica e escolar (1992, p. XX-XXX).

13 Os verbetes de Cambi sobre Agostinho, Descartes e Port-Royal indicam bem isso. Cf. Cambi, F. *História da Pedagogia*. São Paulo: Ed. Unesp, 1999.

dor a partir de fórmulas matemáticas).<sup>14</sup> Sua escrita é árida, estruturada logicamente, marcada por passos sistematicamente calculados. A sua vida espiritual é marcada por certa distância dos outros, um isolamento monástico, um silêncio meditativo constante, uma viagem não para conhecer o mundo, mas para conhecer a si mesmo<sup>15</sup>. O acesso privilegiado à verdade se dá pelo conhecimento.

O segundo aluno é o prudente, o intérprete da indeterminação da vida que precisa adotar uma régua moldável como critério indeter-

---

14 É preciso investigar melhor as proximidades entre a recepção do estoicismo efetuada pelo cartesianismo e pelo iluminismo, mostrando certas distinções entre os estoicos antigos e sua recepção na modernidade. Como as apontadas por Foucault, enquanto comenta e opõe os exercícios espirituais dos antigos até o renascimento e método espiritual cartesiano, por exemplo. Ver Foucault (2004, p. 355-356). Sobre uma perspectiva estoica em Descartes, esse trecho é emblemático: “Mas confesso que é necessário um longo exercício e uma meditação muitas vezes reiterada para se acostumar a olhar desse ângulo todas as coisas; e creio que é precisamente nisso que consistia o segredo daqueles filósofos que outrora conseguiram subtrair-se do império da fortuna e, apesar das dores e da pobreza, rivalizar em felicidade com seus deuses. Pois, ocupando-se sem cessar em considerar os limites que lhes eram prescritos pela natureza, persuadiam-se tão perfeitamente de que nada estava em seu poder além de seus pensamentos, que só isso bastava para impedi-los de terem qualquer apego por outras coisas; e dispunham de seus pensamentos de modo tão absoluto que isso lhes era uma razão para se considerarem mais ricos, mais poderosos, mais livres e mais felizes que qualquer dos outros homens que, não tendo essa filosofia, por mais favorecidos que sejam pela natureza e pela fortuna, nunca dispõem assim de tudo o que querem.” (2001, p. 31).

15 Exemplo maior disso encontramos em Descartes, quando ele apresenta um modo de vida: “[...] e faz justamente oito anos que esse desejo levou-me à resolução de afastar-me de todos os lugares onde pudesse ter conhecidos e retirar-me para aqui, um país onde a longa duração da guerra fez estabelecer-se tal ordem que os exércitos que nele se mantêm parecem servir apenas para que se gozem os frutos da paz com muito mais segurança, e onde, entre a multidão de um grande povo muito ativo e mais preocupado com seus próprios negócios do que curioso dos alheios, sem me faltar nenhuma das comodidades das cidades mais frequentadas, pude viver tão solitário e retirado como nos mais longínquos desertos.” (2001, p. 36).

minado (provisoriamente) para decidir sobre coisas indeterminadas. O modelo aqui é o livro V da *Ética a Nicômacos*, ou melhor, o modelo aqui não é um livro, mas Nicômacos, o filho de Aristóteles para quem a ética foi escrita e que deveria aprender que a equidade acontece como a aplicação da justiça a um caso particular e sendo os casos particulares do futuro sempre indeterminados, não há régua rígida prévia que possa se adaptar a essas circunstâncias. A régua com a qual Nicomâcos calculava e raciocinava sobre suas ações era a Régua de Lésbos. Ele não precisava de redinhas na janela do seu apartamento se vivesse nos dias de hoje. Ele não seguiria por alguma trilha indo sempre reto, simplesmente porque a vida não é uma reta, sendo importante abandonar os conselhos do modo de vida cartesiano: “Andar sempre o mais reto que puderem na mesma direção e não modificar por razões insignificantes” (Descartes, 2001, p. 29). Ele é aquele que segue as regras com prudência e moderação, dependendo das circunstâncias utiliza a norma culta, em outras circunstâncias não. Seu conhecimento da matemática diz respeito aos seus fundamentos e origens e não somente em relação à sua aplicação.

O terceiro aluno é o relativista. Aquele que não usa nenhum critério nunca e que salta de uma posição a outra sem qualquer base de comparação ou sem qualquer métrica que o possa impedir de fazer algo.

## Referências

ARNAULD, A.; LANCELOT, C. **Gramática de Port-Royal**. Tradução Bruno Basseto, Henrique Muracho. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

DESCARTES, R. **Discurso do método**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

EUCLIDES. **Elementos**. Tradução e introdução Irineu Bicudo. São Paulo: Editora Unesp, 2009.

FERRATER-MORA, J. **Dicionário de filosofia**. Tradução Maria Gonçalves, Mario Bagno. São Paulo: Loyola, 2004.

FOUCAULT, M. **As palavras e as coisas**. Tradução Salma Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

\_\_\_\_\_. **Hermenêutica do sujeito**. Tradução Márcio Fonseca, Salma Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

GADAMER, H.-G. **Verdade e Método**. Tradução Flávio P. Meurer. Rio de Janeiro: Vozes, 1999. v. I.

\_\_\_\_\_. **Verdade e Método**. Tradução Flávio P. Meurer. Rio de Janeiro: Vozes, 2002. v. II.

GRIMBERG, G. O estatuto do diagrama nos *Elementos* de Euclides. **Revista Brasileira de História da Ciência**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 1, p. 6-21, jan./jul. 2015. Disponível em: <[http://www.sbhcc.org.br/resources/download/1447333671\\_ARQUIVO\\_GerardEmileGrimberg.pdf](http://www.sbhcc.org.br/resources/download/1447333671_ARQUIVO_GerardEmileGrimberg.pdf)>. Acesso em: 10 ago. 2018.

GUIDO, H. A barbárie da reflexão e a decadência moral: a crítica de Vico à cultura do iluminismo. **Philósophos**, Goiania, v. 7, n. 2, p. 1-19, 2002. DOI: <https://doi.org/10.5216/phi.v7i2.3157>

\_\_\_\_\_. **Giambattista Vico: a filosofia e a educação da humanidade**. Pretópolis, RJ: Vozes, 2004.

\_\_\_\_\_. Vico e Horkheimer: a ideia de barbárie. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 12, n. 24, p. 273-295, jul./dez. 1998. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/856/769>>. Acesso em: 15 ago. 2018.

HEATH, T. **History of greek mathematics**. Oxford: Claredon Press, 1921.

LIDDELL, H.; SCOTT, R.; JONES, H. **Greek-English Lexicon**. Oxford: New Ninth Edition, 1996. Disponível em: <<http://www.perseus.tufts.edu/hopper/resolveform?redirect%20=true>>. Acesso em: 10 ago. 2018.

NETZ, R. **The shaping of deduction in Greek mathematics**: a study in cognitive history. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

PLATÃO. **A República**. Tradução Anna Lia Amaral de Almeida Prado. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

\_\_\_\_\_. **Diálogos de Platão**. República, Crátilo – Teeteto, Apologia – Banquete, Protágoras, Górgias, Fedro, Timeu – Crítias – O 2º Alcebiades – Hípias Menor. Tradução Carlos Alberto Nunes. 3. ed. rev. Belém: EdUFPA, 2001.

\_\_\_\_\_. **Mênnon**. Tradução Maura Iglesias. Rio de Janeiro: Ed. PUC-RIO; Loyola, 2001.

ROHDEN, L. Filosofando com Gadamer e Platão: movimentos, momentos e método(s) da dialética. **Dissertatio**, Pelotas, v. 36, p. 105-130, verão 2012. DOI: <https://doi.org/10.15210/dissertatio.v36i0.8660>

SANTOS, V. Vico e a ordem de estudos de seu tempo: a ligação entre conhecimento e ética. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 85, p. 1277-1294, dez. 2003. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302003000400009>

VICO, G. **Ciência Nova**. Tradução Marco Luchesi. Rio de Janeiro: Record, 1999.

\_\_\_\_\_. Ratio studiorum del tempo nostro. Tradução Vladimir Santos. In: SANTOS, V. **O conceito de engenho e de invenção na Scieza Nuova de Giambattista Vico**. 2009. 333 f. Tese (Doutorado em Filosofia) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

**DIÁLOGO II**  
**TRADIÇÕES E DECOLONIALIDADE**

# **A formação do aluno atual no contexto cultural latino-americano: desafio para a filosofia da educação**

Antonio Joaquim Severino

## **Introdução**

Na minha percepção, três grandes perspectivas se articulam neste Encontro. Em primeiro lugar, sua preocupação temática fundamental: a formação do aluno e sua condição histórica e ontológica; em segundo lugar, a perspectiva filosófico-educacional, a ser explicitada pelo olhar da filosofia; e, em terceiro lugar, a dimensão intercultural do debate, ao reunir, no Encontro, educadores latino-americanos. Ao tematizar a formação do aluno, demanda-se a explicitação de sua situação na historicidade concreta e de sua condição ontológica, bem como se interpela o sentido da educação, pois só a efetiva realização do educando em sua plenitude humana pode justificá-la. Mas a explicitação da condição existencial do educando, destinatário da intervenção pedagógica, só pode ser viabilizada por um olhar filosófico mais aguçado, que possa levar a Filosofia da Educação a contribuir para a construção do projeto antropológico que constitui a própria razão de ser do processo educativo. Por sua vez, a pertinência e a consistência desse olhar só podem se dar sob a condição de que ele se exerça como modalidade de etnoconhecimento e sob o signo da interculturalidade. Interculturalidade que é a terceira

grande marca do presente Colóquio. Minha fala então será conduzida mediante o desenvolvimento, ainda que de forma necessariamente sintética, destas três dimensões.

## **A condição humana: imanência, colonialidade e etnoconhecimento**

Começo retomando aquele que entendo ser o propósito intrínseco da Educação, qual seja, sua efetiva contribuição à construção do projeto antropológico que constitui a própria razão de ser do processo educativo (Carvalho, 1992; Severino, 2001). Uma questão preliminar se coloca, quando se fala de um projeto antropológico, é saber em que sentido se pode pensar hoje a humanidade, frente ao intenso e extenso quadro de barbárie que expressa, concretamente, a realidade existencial da espécie humana, em geral, e aquela da América Latina e do Brasil, em particular.

Por isso, pode-se afirmar que mais que o conceito, é a própria realidade concreta do conjunto da espécie humana que está dilacerada, ou que ainda nem mesmo se realizou. O que designamos como humanidade é apenas o conglomerado físico dos indivíduos, compondo inúmeros grupos que, quase sempre, vivem lutando entre si. Esse permanente estado de luta configura-se como a expressão de um darwinismo radical, como se só os mais fortes devessem sobreviver. Estamos diante da afirmação das consequências objetivas da radical imanência da condição humana. O fato de emergirmos como uma espécie viva que vicejou na ponta do processo evolutivo, a partir das outras etapas do reino animal nos liga umbilicalmente às regras da vida, expressas através do radical processo vital. A vida, em sua pulsão biológica, tem como primeira e fundamental lei a reprodução de si mesma com vistas a sua própria preservação. Todo ser vivo tende a manter-se vivo, a se reproduzir, e, para

isso, faz tudo que pode. Esse tremendo investimento originariamente instintivo com vistas à própria sobrevivência, além da incorporação dos elementos naturais necessários a ela, leva até mesmo à destruição de outros seres vivos, ocorrendo então a predação de indivíduos e grupos de uma espécie por indivíduos e grupos de outras espécies. Assim, faz parte do processo vital da existência biológica animal uma acirrada luta pela sobrevivência. No entanto, essa predação recíproca se deu e continua se dando nos limites autoestabelecidos pela própria evolução biológica, o que acaba gerando um equilíbrio natural, só rompido quando ocorre algum acidente mais abrangente da própria natureza. Mas o mesmo não ocorre no caso da espécie humana. O seu equipamento da subjetividade, que tanto a enriqueceu, acabou por potencializar, junto com suas habilidades superiores, sua capacidade da predação, tornando-se mais poderosa e mais perversa.

Por isso, dilacerada em si mesma, a totalidade dos homens não está constituindo uma humanidade, entendida como devendo ser aquele conjunto de pessoas minimamente solidárias entre si, formando um todo unificado. Ou seja, subjetivamente esse conjunto não reconhece sua unidade e solidariedade objetivas. Por causa disso, vivemos em guerra, agredindo-nos uns aos outros, oprimindo os mais frágeis pela fome e pelas mais variadas formas de violência. O quadro objetivo que se tem é o do desconhecimento e do desrespeito da alteridade. O outro não é reconhecido como portador do direito de ser e de ter, como um igual, embora diferente.

É o que podemos ver na realidade concreta das sociedades latino-americanas. Vou destacar o caso do Brasil, só para dar um exemplo específico. A vida sociocultural brasileira é ainda muito desigual. A desigualdade é sua marca distintiva. Não compartilha os bens. Daí a existência real de muitos excluídos. Só para ficar no quadro da educação,

lugar marcante de exclusão, retomo alguns dados do Relatório do IBGE/PNAD de junho de 2019. Ele assinala pequenos avanços quantitativos que se fazem, mas sem ocorrência de avanços qualitativos.

Analfabetismo total: 6,8%, cerca de 11 milhões de pessoas; entre os negros, são 10%, entre os brancos, 4%; entre homens, 7%; entre mulheres, 6,6%; Analfabetismo funcional: 29%; anos de escolarização: negros: 8,4 anos; brancos, 10,3 anos. A meta do PNE para 2024, 12 anos. Matrículas: crianças em creches: 3,5 milhões, mas 6,7 milhões ainda estão fora; no Fundamental [6-14 anos] 99,3%; no Ensino Médio: 88,2%, sendo que meta era 100% em 2016. No Ensino Superior: brancos, 36%, negros 18,3%; Jovens de 15 a 29 anos: nem estudam, nem trabalham, 23%. Identifica-se, no sistema, educação com escolarização. A mediação se torna a essência do processo, sua finalidade central.

De tudo o que foi dito até agora cabe concluir que podemos e precisamos continuar falando de humanidade. Só que não mais como o conjunto harmonioso das pessoas, lastreado apenas no alicerce biológico da espécie, como se já fosse um dado objetivo consolidado ou um arranjo configurado das relações sociais, fundado na ordem político-jurídica como parece decorrer das formulações de instâncias internacionais articuladas a uma suposta globalização. Esta configuração não tem respaldo efetivo na realidade histórica. Na verdade, a humanidade só ganha sentido como *telos* de um processo civilizatório. Ela não é ainda um dado sócio-histórico consolidado, mas uma meta a se conseguir. Assim, o conceito de humanidade com o qual precisamos lidar deve ser visado como um fim, cuja prefiguração está continuamente em elaboração pela ferramenta subjetiva do conhecimento, mediante a instauração de conceitos e valores aptos a nos fornecerem referências historicamente consistentes para a sustentação do que se

trata de atribuir à comunidade humana, ao longo dos investimentos práticos que conduzem o processo civilizatório. Este processo se guia por duas sendas: de um lado, explicitando sentidos construtivos para se tecer a solidariedade entre os humanos e implementando condições mais dignas de existência e formulando intencionalidades para a prática real; de outro, denunciando, desmascarando e criticando os sentidos que deterioram a convivência entre eles, mantendo as situações de barbárie.

Prevenindo mal-entendidos, cabe fazer aqui um alerta sobre o que me parece um equívoco da crítica que as tendências pós-modernas da filosofia dirigem ao humanismo. Certamente essa crítica é procedente quando assumimos as perspectivas essencialista ou naturalista da natureza humana, como se humanismo significasse a realização de uma potencialidade que se achava inscrita desde sempre nessa natureza, como pensavam as tradições filosóficas, antiga, medieval e moderna. Falar de humanismo, hoje, não se refere mais a essa visão. O que se quer expressar agora é que cabe aos próprios seres humanos se humanizarem a si mesmos, não realizando uma essência, mas construindo um sentido para sua existência na história, dando-se, assim, um destino coletivo para a espécie, delineando um projeto de sobrevivência para ela, reconhecendo e implementando sua dignidade. A humanidade a ser construída.

Como superar, na luta pela sobrevivência, essa agressão predadora recíproca? Como suportar tanta desigualdade? Como tornar a reflexão abstrata eficaz na transformação do relacionamento dos homens entre si? Como instaurar o diálogo? Como convencer a todos de que precisamos delinear um destino comum? A sobrevivência objetiva da espécie pressupõe a articulação subjetiva dos diferentes. Mas como convencer

a todos que as diferenças não podem ser tomadas como desigualdades que justificassem a opressão, a dominação?

## **O conhecimento, a educação e o destino da espécie**

E é aqui que cabe compreender e praticar a educação como funcionária do conhecimento emancipador. Sua razão de ser é mais que clara: trata-se de prática mediadora das demais práticas reais mediante as quais os homens vão construindo sua história. Como essas práticas não podem ocorrer só por força do instinto e nem por força de algum determinismo metafísico, elas precisam se sustentar em sentidos explicitados pelo conhecimento. É por isso mesmo que as ferramentas fundamentais da intervenção educativa são aquelas da ciência e da filosofia. Ou, dizendo de uma forma talvez mais adequada, menos corporativista, da intervenção teórica da subjetividade. A razão de ser da educação é contribuir para que os indivíduos naturais da espécie se tornem cada vez mais pessoas culturais, ou seja, sujeitos efetivamente humanizados, dotados de autonomia, de vontade e de liberdade, mas igualmente imbuídos de solidariedade com o outro de si. E ao formar assim as pessoas, transformar conseqüentemente as sociedades em tecidos sociais democráticos, ou seja, onde todos, mesmo sendo diferentes, sejam iguais. Uma situação democrática é aquela em que a alteridade é reconhecida e respeitada e, em decorrência disso, todos são sujeitos com direitos iguais.

## **Da condição do existir colonizado**

Partindo de uma colaboração muito pertinente de Leopoldo Zea (2010), cabe ressaltar que, seja para conhecer sua própria realidade, seja para transformá-la, o educador precisa levar em conta sua circunstância. Ver, com rigor e sistematicidade, como se dá sua imanência na realidade histórica. Por isso, no caso das sociedades latino-americanas, há que se partir da profunda contradição da própria condição da existência histórica concreta vivida por elas. Estamos diante de uma existência que é marcada por uma identidade ainda em processo de construção. Processo esse constituído por um jogo de forças entremeado de muita violência e agressão recíproca, tanto físicas quanto culturais. Destino fatal de toda colonização. Esta nunca realizou a experiência de um encontro compartilhador de conquistas sociais e culturais de povos diferentes que entram em contato, mas, pelo contrário, sempre mediante um processo político, econômico e cultural de dominação opressiva e depredadora.

O colonizador europeu, ao conquistar os territórios americanos, impôs aos nativos não só o seu domínio político e econômico, mas também sua matriz cultural, não mediante uma proposta de troca, mas mediante a destruição das matrizes locais. Por isso, mesmo quando não ocorriam os genocídios físicos, praticava-se um explícito ou implícito epistemicídio cultural. A visão assumida é que os conquistadores eram detentores de uma expressão cultural, de alcance e valor universais, sendo, portanto, a única que deveria prevalecer, cabendo aos nativos adotá-la para ressignificar e conduzir suas existências. Tratava-se de uma perspectiva totalmente monoculturalista, a ser imposta numa realidade social intensa e extensamente multicultural, composta que era pela presença de múltiplas comunidades humanas, cada uma com suas cultu-

ras próprias (Severino, 1986; Walsh, 2005, 2007, 2012; Candau; Russo, 2010; Quijano, 2007; Mignolo, 2007).

O conquistador não deixa o conquistado se manifestar. A estratégia fundamental no processo de conquista de um indivíduo, grupo ou cultura [dominador] é manter o outro indivíduo, grupo ou cultura [dominado] inferiorizado. E uma forma muito eficaz de fazer isso é enfraquecer as raízes que dão força à sua cultura, removendo os vínculos históricos e a historicidade do dominado. Essa é a estratégia mais eficiente para efetivar a conquista (D'Ambrosio, 1990, p. 149).

A independência política das nações colonizadas não representou, de fato, plena emancipação das suas populações, como bem o expressa o Grupo Modernidade/Colonialidade:

El concepto 'decolonialidad', que presentamos en este libro, resulta útil para trascender la suposición de ciertos discursos académicos y políticos, según la cual, con el fin de las administraciones coloniales y la formación de los Estados-nación en la periferia, vivimos ahora en un mundo descolonizado y poscolonial. Nosotros partimos, en cambio, del supuesto de que la división internacional del trabajo entre centros y periferias, así como la jerarquización étnico-racial de las poblaciones, formada durante varios siglos de expansión colonial europea, no se transformó significativamente con el fin del colonialismo y la formación de los Estados-nación en la periferia. Asistimos, más bien, a una transición del colonialismo moderno a la colonialidad global, proceso que ciertamente ha transformado las formas de dominación desplegadas por la modernidad, pero no la estructura de las relaciones centro-periferia a escala mundial. (Castro-Gómez; Grosfoguel, 2007).

O rescaldo da história da comunidade humana mostra, de forma mais que pertinente, a alienação do colonizado pelo colonizador com a

perda de sua própria identidade. Mesmo quando não ocorreu o genocídio físico, ocorreu um genocídio epistemológico ou um epistemicídio, como já dito. Por isso, todo processo de decolonização<sup>1</sup> que hoje se busca, abrindo possibilidades de ascensão cultural para os subordinados, para os marginalizados e para os excluídos, implica necessariamente no reconhecimento e no respeito da dignidade dos indivíduos, reconhecendo e respeitando suas raízes.

## **Implicações da nova epistemologia para a filosofia da educação na circunstância latino-americana**

A tomada de consciência da condição de imanência histórico-cultural em que nos encontramos nós, latino-americanos, vem suscitando um movimento que se alastra aos poucos em nossos meios, propondo um “giro” filosófico pós-colonial e decolonizante (Severino, 2019). As tomadas de posição desse movimento levam a algumas inferências relacionadas ao entendimento filosófico da educação no contexto latino-americano:

---

1 Neste ensaio, optei por usar as designações decolonial, decolonialidade, decolonização, com o prefixo de preferência aquelas com o prefixo des-. Trata-se da terminologia proposta pelos pensadores do Grupo Modernidad/Colonialidad, criado e integrado por pensadores que estão desenvolvendo uma abordagem pos-colonial no âmbito das ciências humanas, tais como Immanuel Wallerstein, Anibal Quijano, Walter Mignolo, Santiago Castro-Gomez, Fernando Caronil, Javier Sanjines, Catherine Walsh, Nelson Maldonado-Torres, Enrique Dussel, Ramon Grosfoguel, Boaventura Santos, Arthur Escobar. “Com pouco mais de dez anos de existência, o grupo compartilha noções, raciocínios e conceitos que lhe conferem uma identidade e um vocabulário próprio, contribuindo para a renovação analítica e utópica das ciências sociais latino-americanas do século XXI” (Ballestrin, 2013, p. 99).

*a) O filosofar passa a ser entendido e praticado como efetiva prática de etnoconhecimento.*

Por perspectiva etnofilosófica entende-se a prática do conhecimento a partir das raízes culturais da própria comunidade em sua real condição histórico-social. Ela implica uma postura de questionamento e superação do silenciamento imposto ao pensamento nativo pela intervenção colonizadora que produziu um epistemicídio das formas de expressão das culturas locais pré-existentes à chegada dos europeus e impediu que a comunidade latino-americana, que se formou ao longo dos últimos 500 anos, constituísse uma identidade própria e trilhasse caminho diferente daquele traçado pela matriz cultural do colonizador. Daí a necessária crítica à pretensão de universalismo da epistemologia fundada na logosfera da tradição ocidental, pleiteando-se para a filosofia latino-americana uma perspectiva epistemológica fundada em sua própria logosfera. Trata-se então de uma abordagem apoiada em epistemologias contra-hegemônicas, entendida como prática teórica que se vincula dialeticamente à imanência existencial na temporalidade histórico-cultural de cada sociedade, bem como à transcendência da atividade subjetiva de doação de sentido à concretude desse existir histórico. Este parece ser em empreendimento preliminar para o trabalho conceitual da Filosofia da Educação, em nosso contexto, um momento bem antropofágico, de crítica e questionamento da hegemonia epistêmica ocidentalocêntrica. Obviamente, não se trata de se instaurar uma epistemologia exótica e esotérica, mas de enraizar toda prática cognitiva em sua experiência cultural própria que, no nosso caso, já é fruto de uma complexa multiplicidade cultural.

*b) A interculturalidade passa a ser exigida como mediação do diálogo filosófico.*

Assim, o tecido da vida humana das diversas sociedades colonizadas que se distribuem no planeta se configura como um amplo espectro de uma multiplicidade polifônica de culturas diversas, não em condição de isonomia e igualdade, mas sob fortes laços de dominação de umas sobre outras, pois o processo de colonização econômica sempre se fez acompanhar de igual dominação cultural...

O processo educativo, por sua vez, ao se realizar com as ferramentas conceituais da culturalidade, só se legitima se pautar-se pela interculturalidade, conceito e postura fundamentais para se entender e validar o relacionamento entre os homens. Isso porque o tecido que possa superar o dilaceramento que vem impedindo a realização da humanidade é o reconhecimento e o respeito da alteridade, ou seja, o acolhimento do outro. A interculturalidade implica o reconhecimento da existência de múltiplas culturas, cada uma caracterizada por suas especificidades e particularidades e quando postas em relacionamento, impõe-se a superação de toda forma de hegemonização de uma sobre as outras, instaurando-se uma dialética de troca de sentidos e valores que possam enriquecer todas. Trata-se de um reconhecimento recíproco, tecido mediante um diálogo que implica renúncias e afirmações de todas as partes envolvidas. Investimento com vistas a uma efetiva interação e convivialidade entre essas múltiplas culturas, numa relação de reconhecimento e respeito mútuos, sem hierarquização e hegemonia entre elas (Silva, 2006).

A interculturalidade não se coloca apenas no plano simbólico, superestrutural. Ela pressupõe uma hospitalidade concreta dos diferentes. A dificuldade de se aceitar o diferente e a sua diferença, de integrá-lo efetivamente. Não basta a tolerância.

De igual modo, o cultivo da filosofia parece demandar a assumpção de um modo de pensar que leve em conta a experiência vivida pelas diferentes comunidades e suas diferentes culturas.

No caso latino-americano, impõe-se, segundo os pensadores da decolonialidade, uma desconstrução crítica da filosofia eurocêntrica, explicitando e denunciando sua tendência à dominação. Ao mesmo tempo, se faz necessário construir um outro modo de pensar filosófico que pudesse se articular a um processo de libertação do outro oprimido (Bouffleur, 1991).

Não se trata mais de se diluir numa suposta filosofia universal que, na realidade ocidental, não passou da imposição forçada do filosofar eurocentrado, nem se isolar num pensar autossuficiente e incomunicável, que não estabelece pontes com outros pensamentos. Trata-se de um discurso dialogante, que supõe a alteridade e com ela estabelece comunicação, pois o diálogo filosófico se constitui no seio da matriz de um diálogo intercultural capaz de reconhecer as idiossincrasias que perpassam a trajetória da construção do processo existencial. Esta posição pode ser sustentada tendo como alicerce a consolidada obra de Raúl Fernet-Betancourt. Para ele, interculturalidade é

[...] aquela postura ou disposição pela qual o ser humano se capacita para, e se habitua a viver 'suas' referências identitárias em relação com os chamados 'outros', quer dizer, compartilhando-as em convivência com eles. Daí que se trata de uma atitude que abre o ser humano e o impulsiona a um processo de reaprendizagem e recolocação cultural e contextual. É uma atitude que, por nos tirar de nossas seguranças teóricas e práticas, permite-nos perceber o analfabetismo cultural do qual nos fazemos culpáveis quando cremos que basta uma cultura, a 'própria', para ler e interpretar o mundo. (Fernet-Betancourt, 2004, p. 13).

A postura intercultural pressupõe, portanto, a admissão de que o conhecimento humano se enraíza em contextos histórico-sociais bem concretos das diferentes culturas, não procedendo condoreiramente de um *logos* universal que dispensasse qualquer vinculação às culturas singulares.

Mas é bom alertar, parafraseando os etnomatemáticos, assim como não procede um “adeus, Pitágoras”, quando se trata de etnomatemática, a mesma consideração cabe ser feita em relação à Filosofia. Não cabe mesmo um “adeus Platão...”. Também a Filosofia viva atual precisa dialogar, na linha do tempo, com a tradição filosófica, e com as múltiplas versões do filosofar contemporâneo, na linha da espacialidade sociocultural; mas isso não implica perder-se no outro dessas tradições, sobretudo, em nosso caso, alienar-se no pensamento eurocentrado.

### *c) A Filosofia da Educação assume compromisso com a luta teórica e prática pela libertação humana.*

Sendo assim, o filosofar deve ser compromissado com a proposta da libertação, entendida como emancipação humana. Para tanto, precisa começar como etnofilosofia<sup>2</sup>, a ser desenvolvida com base no reconhecimento da exigência de interculturalidade que marca o tecido da

---

2 Por etnofilosofia deve-se entender a prática do conhecimento que leva em conta, em sua gênese e desenvolvimento, o seu enraizamento, sua imanência numa dada realidade histórica sociocultural, assumindo-se como manifestação de uma cultura com sua configuração singular, posicionando-se contra a hegemonia impositiva de uma pretensa abordagem epistêmica universal. Não se trata de uma perspectiva etnocêntrica, mas de uma vinculação à imanência existencial dos sujeitos cognoscentes. O conhecimento nasce da experiência original de cada comunidade em seu contexto histórico.

realidade social contemporânea. Trata-se, para um filosofar autêntico, de assumir um compromisso denso com a causa da emancipação, articulando suas dimensões ética e política, não só no posicionamento prático do filósofo como pessoa, mas também no seu discurso teórico. A abordagem etnofilosófica se compromete com a causa emancipatória dos segmentos excluídos da humanidade, contribuindo, assim, para a luta contra a opressão. É sempre um permanente investimento com vistas à superação da condição de colonização por nós ainda vivida.

No que concerne à experiência latino-americana, a Filosofia da Libertação nasce do reconhecimento, por parte dos pensadores desta região, da condição de dominação pelo colonizador metropolitano, condição que incluiu a imposição também de um pensamento filosófico, fundado na logosfera europeia, que sufoca e desqualifica o pensamento local, operando um verdadeiro epistemicídio do pensamento local. Para se libertar, para se emancipar, os povos oprimidos precisam também libertar seu pensamento das malhas do pensamento dos dominadores. Precisam evitar todas as formas do epistemicídio que acompanhou o processo da colonização. Assim, ao se praticar, sob sua tríplice dimensão [epistemológica, axiológica e antropológica], a nova perspectiva filosófica implica igualmente um decidido compromisso especificamente político-pedagógico. Daí ter a Filosofia de se engajar numa tarefa educacional e política consistente, compartilhando o projeto de assumir a complexidade da condição humana, propondo a se praticar como sustentadora de uma modalidade de etnoconhecimento e como uma abordagem intercultural do conhecimento (Freire, 1978).

A concepção teórica e as experiências práticas da etnofilosofia suscitam uma intervenção epistêmica e pedagógica muito mais abrangente do que o próprio campo do conhecimento científico, demandando e envolvendo toda uma postura filosófica. Põe em ação uma reflexão

filosófica, que recorta as esferas do epistemológico, do antropológico, do sociológico, do político, do ético, em suma, de toda a esfera cultural.

Sem dúvida, fica implícita nessa postura filosófica uma crítica à hegemonia da racionalidade ocidental e a afirmação da necessidade de se implementar práticas de racionalidades silenciadas pela dominação epistemológica da filosofia do Ocidente europeu.

## **Conclusão**

Diante dessa nossa condição de total imanência e de radical contingência, entende-se, então, a necessidade e a relevância do conhecimento. Ele representa a tentativa da subjetividade de lidar com a permanente ameaça de manutenção e intensificação da barbárie. A barbárie, por nascer da inadequada intervenção da subjetividade, precisa ser combatida nesse mesmo plano. Daí o papel do conhecimento, exercício da subjetividade, ferramenta fundamental da educação a ser concebida e praticada como investimento da espécie para conduzir sua existência histórica.

Portanto, é mediante o uso dessa ferramenta que se pode encontrar indicações para a saída desse impasse que envolve o destino da espécie. E é o que, bem ou mal, vem acontecendo ao longo da odisséia que constitui a existência histórica da espécie. Espécie que não se realiza mais apenas por força do processo evolutivo, mas, principalmente, pelas injunções do processo histórico. Cabe aos próprios homens tomarem decisões subjetivamente direcionadas para sustentar as práticas mediante as quais conduzirão sua existência. As etapas já alcançadas do processo civilizatório testemunham os investimentos, as conquistas e as derrotas dos homens na tentativa de direcionamento de seu porvir.

As diversas modalidades do conhecimento, o direito, as instituições, a educação, a arte, as religiões, enfim, a cultura no seu todo são expressões concretas desses esforços e dessas conquistas.

É hora de nos perguntar como fica o aluno nessa circunstância?

Certamente, a figura do aluno foi vista ao longo da história da filosofia da educação, como mera potência de uma futura atualização de sua essência, que compartilha com toda a espécie; ou, mais recentemente, como um organismo vivo cujo código genético pode ser ativado para chegar a um bom desempenho funcional. Processos esses nos quais o aluno se coloca mais como um receptor passivo que pode até se abrir e colaborar, mas sua formação é vista e conduzida como um processo de assimilação de fatores heteronômicos. Sua autonomia aí é mais que relativa, eis que suas experiências não são levadas na devida consideração, uma vez que se trata mais de refazer experiências alheias. Sempre, como pano de fundo, uma criança, um jovem ou um adulto, a quem falta alguma coisa, que precisa buscar enquanto perdura sua condição de aluno ou de discípulo. Daí os métodos pretensamente objetivos, orquestrados de forma preferencialmente lógica e técnica, sob o signo da racionalidade, desconsiderando-se ou relativizando-se as possíveis contribuições da imaginação, da emoção e da afetividade. Por isso, se torna mais um discípulo tarefeiro, que pouco intui, descobre ou cria. Um aprendiz que aprende mais repetindo, num exercício mecânico, estabelecendo uma relação empobrecida tanto com a cultura como com a mestria e com a vivência da docência, esvaziado o diálogo professor/aluno de toda a fecundidade e riqueza de um intercâmbio pessoal.

No entanto, o grande desafio que se põe na formação do aluno é explicitar pedagogicamente ao educando o sentido de sua existência, subsidiando-o na compreensão do lugar que ele ocupa na realidade histórica de seu mundo. Dada essa situação de esvaziamento de sentido da troca

docente/discente, perdem sua essência tanto o mestre como o discípulo, donde a tendência de um discurso hodierno de até defender que o mestre não é mais necessário, podendo ser vantajosamente substituído pelas novas máquinas criadas pela revolução tecnológica. De seu lado, as instituições vão se reduzindo à mera condição de um espaço físico e burocrático, perdendo sua dimensão de *loci* de diálogo, de debate e de buscas comuns. O acolhimento que elas dão aos alunos se formaliza e se burocratiza, perdendo toda sua característica de um campo magnético cultural. Não há como não ter hoje a sensação de que o processo educativo esteja se dando como a condução de cegos por cegos, e como conversa de surdos, onde o diálogo se torna um discurso unidirecional, sem que um ouça o outro. Nesse contexto, no qual o aluno não se encontra com um mestre, onde as balizas são precárias, como poderá tornar-se mestre de si mesmo ou de seus pares? Onde encontrará valores sólidos para orientar sua formação pessoal e social? Como evitar seu desnorteamento, sua perda de esperança, a ausência de horizontes emancipadores, sua rebeldia e, ao fim, até mesmo sua perda? Como poderá ir além de seu mestre para, um dia, tornar-se ele mesmo outro mestre? Como poderá ele entender o lugar da autoridade no processo pedagógico e da tradição no alicerçamento de sua formação, quando elas se ausentam ou se esfacelam?

Certamente, desafios que permanecem incisivos para a prática educativa e que se agudizam, colocando-se como problemas inexoráveis para a Filosofia da Educação.

Para encerrar esta minha proposta de reflexão, tomo uma consideração de Paul Ricoeur quando trata da ética na existência dos humanos, perguntando-se sobre a meta intrínseca da vida. O que devemos buscar? “Viver bem, com e para os outros, em instituições justas”. Viver bem é viver sem dor e sofrimento, com satisfação das necessidades físicas e mentais; estamos falando de saúde, de bem-estar, de uma vida de

boa qualidade, com a felicidade possível nas nossas limitações objetivas; com os outros, reconhecendo os semelhantes como portadores da mesma dignidade minha (alteridade), merecedores da mesma qualidade de vida, e compartilhando efetivamente todos os bens com eles (solidariedade), numa coletividade comunitária (*polis*), mediações institucionais, a serviço de todos. Espaço político é espaço comum na fruição dos bens e dos direitos. Cidadania e democracia (Ricoeur, 1991).

Sem dúvida, as coisas vistas assim, no conturbado contexto atual, soam utópicas. Mas, não há como renunciar à educação e à política. Essa renúncia significaria endossar a consolidação da barbárie. Por isso também há que se ressaltar a imprescindível intervenção da Filosofia da Educação para compromissar o conhecimento filosófico com esse projeto de permanente personalização.

A educação só pode exercer sua mediação cuidando da cultura, ela é um processo e uma prática eminentemente culturais. Suas ferramentas são culturais: o conhecimento, a arte, a moralidade, a técnica. Já a Filosofia da Educação tem por tarefa essencial evidenciar tudo isso para os educandos e educadores. O que envolve um diagnóstico analítico e crítico da realidade, do instituído, do que é vigente, fazendo uma apreciação valorativa rigorosa. Assim, os alunos se iluminarão, terão luz própria e os discípulos não precisarão mais ser conduzidos por normas heteronômicas.

## Referências

BALLESTRIN, L. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 11. p. 89-117, maio/ago. 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-33522013000200004>

BOUFLEUR, J. P. **Pedagogia latino-americana**: Freire e Dussel. Ijuí: Editora Unijuí, 1991.

CANDAU, V. M.; RUSSO, K. Interculturalidade e educação na América Latina: Uma construção plural, original e complexa. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 151-69, jan./abr. 2010. DOI: <http://dx.doi.org/10.7213/rde.v10i29.3076>

CARVALHO, A. **A educação como projecto antropológico**. Porto: Afrontamento, 1992.

CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGUÉL, R. (Org.). **El giro decolonial: reflexiones para una deversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007.

D'AMBROSIO, U. **Etnomatemática**. São Paulo: Ática, 1990.

FORNET-BETANCOURT, R. **Interculturalidade: críticas, diálogos e perspectivas**. Tradução Angela Tereza Sperb. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

MIGNOLO, W. El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura – un manifesto. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGUÉL, R. (Org.). **El giro decolonial: reflexiones para una deversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder y clasificación social. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGUÉL, R. (Org.). **El giro decolonial: reflexiones para una deversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007.

RICOEUR, P. **O si mesmo como outro**. Tradução Luci Cesar. Campinas: Papirus, 1991.

SEVERINO, A. J. Desafios para a filosofia da educação na América latina. In: SEVERINO, A. J.; MARCONDES, O. (Org.). **Filosofia da educação na América Latina: aproximações, diálogos e perspectivas**. São Paulo: Cartago Editorial, 2019.

\_\_\_\_\_. **Educação, ideologia e contra-ideologia**. São Paulo: EPU, 1986.

\_\_\_\_\_. **Educação, sujeito e história**. São Paulo: Olho d'Água, 2001.

\_\_\_\_\_; MARCONDES, O. (Org.). **Filosofia da educação na América Latina**: aproximações, diálogos e perspectivas. São Paulo: Cartago Editorial, 2019.

\_\_\_\_\_; ROMÃO, N. P. Posições decolonizantes no pensamento filosófico-educacional no Brasil. In: SEVERINO, A. J.; MARCONDES, O. (Org.). **Filosofia da educação na América Latina**: aproximações, diálogos e perspectivas. São Paulo: Cartago Editorial, 2019.

SILVA, G. F. da. Cultura(s), currículo, diversidade: por uma proposição intercultural. **Contrapontos**, Itajaí, v. 6, n. 1, p. 137-148, jan./abr. 2006. Disponível em: <<https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/855>>. Acesso em: 12 abr. 2020.

WALSH, C. Interculturalidad y (de) colonialidad. Perspectivas críticas y políticas. **Visão Global**, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, jan./dez. 2012. Disponível em: <<https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/visaoglobal/article/view/3412>>. Acesso em: 12 abr. 2020.

\_\_\_\_\_. Interculturalidad y colonialidad del poder: un pensamiento y posicionamiento otro desde la 'diferencia colonial'. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFUGUEL, R. (Org.). **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007.

\_\_\_\_\_. **Pensamiento crítico y matriz (de)colonial**: reflexiones latinoamericanas. Quito: Abya-Yala, 2005.

ZEA, L. **La filosofía americana como filosofía sin más**. Mexico: Siglo XXI Editores, 2010.

# Considerações filosófico-educacionais sobre Filosofia Kemética

Jeane Vanessa Santos Silva

## Introdução

Falar “Filosofia Africana” é como falar “Filosofia Ocidental”, dentro destas nomenclaturas encontram-se meio mundo de pensamentos e pensadores. Deste modo, falar de Filosofia Africana não é remeter-se a um pensamento unívoco capaz de representar a condição humana de todos os africanos, ou ainda dos afrodescendentes resultado da diáspora forçada que se inicia no fim do século XV. Por esta razão, minha exposição se limita ao recorte pedagógico da Filosofia Kemética, a filosofia desenvolvida no *Kemet*, que é como os antigos egípcios chamavam seu território.

Cheik Anta Diop (1967) caracteriza o Egito Antigo como a base e o centro do humanismo africano. Este humanismo teria atingido seu apogeu filosófico no período faraônico, que teve início 3.400 anos Antes da Era Comum. A noção de homem, que guia por sua vez a formação humana, se funda num ideal de busca pela perfectibilidade, cujo caminho é a filosofia. A Filosofia Kemética é, segundo Obenga (2004), um tipo de pedagogia que visa a sintetizar todo o aprendizado que pode conduzir a busca pela perfeição moral e espiritual.

Há mais de dois mil anos a Inscrição de Antef (1991-1782) dá uma clara definição do indivíduo que se encontra nesta jornada em busca da perfeição moral e espiritual, ou seja, conceitua quem é aquele que seguiu o caminho da filosofia.

[Ele é aquele] cujo coração está informado sobre estas coisas que seriam de outro modo ignoradas, aquele que é perspicaz quando está profundamente em um problema, aquele que é moderado em suas ações, que penetra escritos antigos, cujo conselho é [procurado] para desvendar complicações, que é realmente sábio, que instruiu seu próprio coração, que permanece acordado à noite enquanto procura o caminho certo, que ultrapassa o que realizou ontem, que é mais sábio (*wiser*) que o sábio (*sage*)<sup>1</sup>, que trouxe a si mesmo à sabedoria, que pede conselhos e cuida para que lhe peçam conselhos. (Inscription of Antef, 12th Dynasty, 1991–1782 bC). (Obenga, 2004, p. 35).

O sábio, modelo na Filosofia Kemética, não é entendido como aquele que desenvolveu a totalidade da sua razão, seja lá o que isso signifique, ele não se inscreve na imagem do indivíduo puramente racional, destituído de corpo e facilmente encontrado como finalidade em vários lugares comuns da filosofia ocidental. O sábio é antes aquele cuja razão e emoção, espírito e matéria, mente e corpo, não estão em conflito, podendo qualquer uma destas instâncias servir de recurso para a investigação e entendimento filosófico da vida.

A Filosofia Kemética é entendida como uma investigação sobre a realidade, investigação esta feita com entusiasmo e intenso desejo, que

---

1 As palavras em parênteses indicam o original em inglês do qual este trecho foi traduzido. Em português ambas têm a mesma tradução, por isso o grifo.

ultrapassa a reflexão e visa a produzir modos de vida a partir de um sistema de valores que deve guiar, não só a compreensão e desenvolvimento de si, mas todos os aspectos da vida social que se estende depois da morte como parte preservada do sujeito no além. Esse sistema de valores está fundamentado na imagem de Maat, que personifica a aspirada perfeição moral e espiritual.

## **Alguns aspectos da cosmovisão kemética**

Na cosmovisão egípcia o homem é formado por cinco elementos: força vital (*ka*), coração/alma (*ba*), força divina (*akh*), sombra (*sheut*) e identidade (*ren*) (Noguera, 2013). Para os propósitos deste artigo, nos deteremos, ainda que de maneira superficial, nos elementos *ka* e *ba*. A força vital, *Ka*, é definida como “energia de função criadora e de conservação” (Araújo, 2000), “reuniu-se a seu *ka*” é outro modo de dizer que alguém morreu, uma vez que, dada a morte, o *ka* deixa o corpo físico e se junta ao *ba* no além. *Ka* protege o vivo e o morto, e representa a reunião das qualidades do deus Rá, como força, prosperidade e vontade criadora, dentre outras. A mumificação era parte importante nos rituais fúnebres do Kemet, pois assim o *ka* poderia, após a morte no mundo terreno, reconhecer seu corpo no além. O *ka* teria o poder de viajar do mundo dos mortos ao espaço fúnebre para se nutrir das oferendas ali deixadas.

*Ba* é normalmente traduzido como “alma”, aí o caráter do indivíduo se mantém preservado no pós-morte. Podemos também pensar em *ba* como “mente”, o lugar onde o pensamento reside e onde as palavras se originam. O *ba* também teria o poder de voar entre o mundo dos mortos e o mundo dos vivos, tendo que, neste trânsito, se desvencilhar das armadilhas dos inimigos de Rá, para assim garantir a vida no pós-

-morte. *Ka* e *ba* se reúnem no pós-morte e juntos formam a porção social do indivíduo que continua existindo no além, uma vez que toda pessoa teria uma porção física, que finda com a morte terrena, e outra social, que continua existindo no além.

Na concepção kemética a morte não é o fim do indivíduo social, mas o fim do corpo físico, a vida terá continuação na *duat*, que é como antigos egípcios chamavam o mundo dos mortos, ou além<sup>2</sup>. Para garantir a continuação da sua existência, e levar a sua personalidade à eternidade, a pessoa teria que viver uma vida terrena ética, e ter as faltas cometidas em vida devidamente compensadas pelos ritos de limpeza e absolvição.

De acordo com a mitologia egípcia, após a morte do corpo, Anúbis, o deus dos mortos e moribundos, guia o *ba* para o julgamento presidido por Osíris, o Deus do Julgamento, aquele que ressuscitou e se manifesta em toda pessoa que for ressuscitada no além. O coração, guiado por Anúbis, é colocado em um dos pratos da balança. No outro prato da balança, a deusa Maat coloca a pena de avestruz que leva em sua cabeça,

---

2 Existem pelo menos três concepções de tempo vigentes no Egito antigo. Um tempo linear chamado de *djet*, um tempo cíclico chamado *neheh* e um tempo estável ou estacionário chamado *per-djet*. *Djet* é o tempo da degeneração, no qual a vida se desenvolve de forma linear até o seu fim na terra, é linear pois se projeta para o futuro. *Djet* é o tempo no qual se articulam passado, presente e futuro por meio dos rituais fúnebres nos quais se celebra a memória, o momento da morte e o futuro na *Duat*. O tempo cíclico, *neheh*, é percebido na repetição de ritmos naturais no mundo externo, esta percepção é resultado de se estar no mundo físico. *Neheh* é o tempo da vida prática, do camponês, da administração, o tempo do trabalho; regido pela natureza repetitiva, como a alternância entre dia e noite, por exemplo. O tempo imóvel, *per-djet*, é o tempo do além, onde não há passado nem futuro, mas uma expansão infinita do presente, tenhamos em mente que ‘expansão’ não é o mesmo que ‘repetição’. *Per-djet* é percebido pela duração e não pela sucessão. (Candeias Sales, J. Concepção e percepção de tempo e de temporalidade no Egito Antigo. *Cultura*, v. 23, p. 19-37, 2006. DOI: <https://doi.org/10.4000/cultura.1282>

a pena de Maat é a medida justa e inalterável da balança, em relação à qual o coração deve ser leve. Toth, o deus da sabedoria escrita, escreverá então o resultado da mensuração, se o coração for mais pesado que a pena, significa que o morto teve uma vida desmedida, seu castigo será o desaparecimento, a inexistência. Ao ser condenado, o *ba* é devorado por Ammit, o deus com cabeça de crocodilo, e a pessoa deixa de existir. O pior castigo para o egípcio não seria a morte, mas a inexistência.<sup>3</sup>

## Maat, a medida da verdade

Maat é a pedra angular da filosofia kemética, cuja representação imagética é materializada por uma mulher negra que veste uma pena de avestruz na cabeça. Em uma das suas representações Maat aparece carregando em uma das mãos o símbolo da vida (Ankh) e na outra um cetro. Entre alguns dos títulos que a filha de Rá, ou o olho de Rá, recebe estão os de Dama dos Céus, Rainha da Terra, Senhora do Submundo e Senhora de Todos os Deuses (Obenga, 2004). É a personificação da perfeita virtude. Sua manifestação se dá na conduta socialmente correta,

---

3 A cerimônia de pesagem do coração é uma cena comumente representada no Livro dos Mortos e se chama psicostasia. O “Livro dos Mortos”, se traduzido literalmente do hierático, significa algo como “Fórmulas para trazer à luz” ou “Livro para sair à luz”, nele se encontram fórmulas mágicas que ajudarão o morto em seu caminho até o além. Os escritos eram colocados em papiros junto ao morto, nas paredes das tumbas ou ainda no sarcófago. Uma das fórmulas mais importantes era a “confissão negativa” que o morto recitava a fim de declarar sua inocência, de crimes como assassinato e adultério, por exemplo. Várias desses escritos foram encontrados em diferentes sarcófagos e pirâmides. Muitas traduções foram feitas e diversas edições foram lançadas ao longo do tempo, a mais completa, que contempla as anteriores, é de: Wallis Budge, Ernest A. *The Book of the Dead. The Chapters of coming forth by day*. Londres: Kegan Paul, Trench, Trübner & Co. Ltd., 1898.

por meio da mais alta concepção de lei moral e física, capaz de conduzir a lei, a ordem, a verdade, o certo, a retidão, a justiça e tudo o mais que possa se encontrar na ideia de virtude. *Maa*, derivação de Maat, significa o real ou a realidade, portanto, o que é verdadeiro; assim como também certeza, ordem ou balança. A balança, na cosmovisão egípcia, alude à medida da justiça. Não cumprir as leis de Maat pode trazer desordem tanto para o indivíduo quanto para o Estado.

Toth, esposo de Maat, se coloca diante da balança para garantir que as medidas não sejam falsificadas, ele é o guardião da medida justa e também é o deus do conhecimento, da sabedoria escrita, patrono dos escribas e responsável por escrever a sentença do julgamento. Também é atribuída a Toth a autoria do *Livro dos Mortos*. As narrativas mitológicas que retratam Maat e Toth atribuem a eles, respectivamente, a medida da verdade e a escrita da verdade.

A medida e a escrita da verdade, da justiça, harmonia e conhecimento são como as duas asas do íbis ou da avestruz. O íbis só pode voar com as duas, a avestruz tampouco pode se equilibrar e andar sem percalços com uma somente. Na mitologia egípcia, Maat e Toth perfazem um casamento que dá o panorama e os detalhes daquilo que a *rekhet* [filosofia] busca. (Noguera, 2013, p. 151).

A possibilidade da filosofia (*rekhet*) repousa, portanto, na comunhão entre a sabedoria e a palavra, mas não qualquer palavra, a palavra bem feita, *medet-nefer*, que está alinhada à medida da verdade. A palavra bem feita, lapidada, que não revela qualquer desmedida, a palavra polida no silêncio crítico do *ba* que sai para mundo externo de forma serena. Este tipo de palavra exige humildade daquele que a escreve/profere. A humildade, como qualidade do homem sereno, não se associa necessariamente ao humilhar-se, mas ao silêncio que, para Frankfort

(1961), é a marca de superioridade daquele que sabe que possui uma “sapiência verdadeira”. É característica do homem que não se inflama e guia sua ação pelos princípios de Maat, que é chamado *geru-maã*, o verdadeiro silencioso, que fala com responsabilidade.

Humildade e silêncio são condições para a investigação profunda de algo, são condições para a *rekhet* ou filosofia. *Rekh* significa, enquanto verbo, conhecer, saber ou estar consciente; enquanto substantivo, significa sábio, erudito ou filósofo. *Khet* significa investigação sobre a natureza das coisas e *rekhet* corresponde a filosofia, conhecimento ou ciência. Outra palavra para sábio é *sai*, uma derivação da palavra *sat*, que pode significar tanto sabedoria, como prudência. Fato interessante é que o hieróglifo associado à palavra *sat* é a imagem de uma pessoa tapando a boca com a mão, alguém que se obrigou ao silêncio.

## Serenidade como objetivo da educação

A educação no Egito Antigo era responsabilidade das Escolas de Escribas, que eram escolas geracionais, ou seja, fundamentava o ensino na compreensão de que uma geração deveria educar a seguinte, passando os ensinamentos antigos acumulados. A escola também era chamada de casa da vida (*per ankh*). O escriba era o sábio, aquele que guarda os antigos ensinamentos, que sabe ouvir e age de acordo com os princípios de Maat. Segundo Obenga (2004), estas escolas eram espaços responsáveis pelo estudo e pela difusão da filosofia, que na visão kemética não tem validade a não ser que faça parte da vida prática no que diz respeito à formação do caráter. Para Khéti (2000), o trabalho de um escriba é o “de melhor sorte”, ele é aquele que sabe ouvir, e, sendo bom ouvinte, age sabiamente.

Diferentes textos que foram escritos por escribas levaram o título de *sebayit*, que significa ensinamento ou instrução. De modo geral, estes textos atestam o caráter geracional da educação dos escribas, pois são dedicados aos filhos de seus autores, para que estes alcancem sucesso na vida terrena e este sucesso possa ser replicado no além. Para os propósitos deste texto, que pretende enfatizar os critérios da educação do homem sereno, focaremos nos *Ensinamentos* de Amenemope.

Os escritos de Amenemope datam de 1300 anos antes da Era Comum e estão preservados na íntegra, no Papiro 1074 do museu Britânico. A obra está dividida em 30 capítulos, que segundo o autor, informam e educam, e o fazem instigando o cultivo da virtude do silêncio, ou a ética da serenidade, como chama Renato Noguera (2013). De acordo com Noguera, ética da serenidade se revela na arte de usar o discernimento, desta forma os ensinamentos seriam então uma exortação do reto agir.

Já no prólogo, Amenemope adverte que os ensinamentos “servem como testemunho para a felicidade” e devem orientar a vida com o intuito de levar o coração ao equilíbrio, uma vez que apenas um coração equilibrado alcançaria a serenidade. O aluno aqui é aquele que pretende ser um *geru maa*, aquele que é verdadeiramente silencioso e assim poderá alcançar a vida serena num exercício constante guiado pelo desejo de perfectibilidade.

A serenidade por sua vez diz respeito ao equilíbrio entre as partes da constituição humana que anteriormente citamos. O equilíbrio entre as partes sem a dominância de umas sobre as outras, ou a serenidade, se manifesta por meio da palavra que sai do coração. O coração, que é a mente ou o intelecto, diz respeito à parte que se conecta à verdade que está em Maat, pois é aí que o pensamento se desenvolve e a palavra é gerada. A palavra bem feita que sai do coração e respeita a medida da

verdade é leve, assim como a própria ação de pensar; e só é possível por meio do controle da inflamação quando aquele que fala o faz com responsabilidade lapidando a palavra. Amenemope adverte, “guarda a tua língua na boca a fim de que o coração conduza sua existência”.

Vale salientar que apesar de o coração ser a morada do pensamento, na concepção kemética, ele não pode ser associado à ideia de razão pura, uma vez que a afetividade também pode falar, desde que formule a palavra sem inflamação. O processo de busca pela serenidade é um processo totalmente filosófico e a imagem que Amenemope usa para conduzir tal processo é a da barca.

Primeiramente, é necessário buscar a barca, ou seja, silenciar e voltar-se para si mesmo. Depois é preciso compreender a barca como aquela que pode conduzir a travessia por um mar de incertezas em direção ao discernimento de si. Fazer a travessia sobre a barca é experimentar o discernimento, a própria palavra egípcia para barca, *dpt*, é uma derivação de *dp*, que significa experimentar uma experiência não ordinária. O caminho deve então ser percorrido/experimentado para que seja possível compreender, aprender e ensinar, de modo que aqueles que dominam o filosofar, ou aqueles que possuem a barca, deem lugar para aqueles que não possuem.

A barca cura a fala do homem inflamado, cuja falta de serenidade faz proferir palavras enganosas, já que está em desequilíbrio, distante da medida da balança de Maat:

Discute apenas com um homem do teu próprio tamanho, mas guarda-te de ofendê-lo. Mais rápida é a língua quando o coração está magoado do que o vento sobre a água. Ele derruba ou constrói com sua língua ao tornar difamatórias suas palavras, ele dá uma resposta digna de uma surra, pois seu significado é ofensivo, ele arrasta a carga como todo mundo, mas seu peso é a falsidade,

ele é o barqueiro de palavras enganosas, vai e volta com intrigas. (Amenemope, 2000, p. 269).

A imagem da barca também pode ser compreendida como uma analogia à filosofia. A filosofia seria uma ferramenta por meio da qual poderíamos fazer uma travessia existencial, poderíamos usá-la, na vida prática cotidiana, como um recurso para se alcançar a serenidade, uma vez que a atividade filosófica não se aparta da elaboração mental da palavra. A barca possui também um importante aspecto pedagógico, Amenemope adverte no capítulo 29 dos *Ensinamentos* que não se deve impedir as pessoas de atravessarem o rio se há espaço na barca, ou seja, aquele capaz de levar outras pessoas junto consigo pelo caminho do conhecimento e da busca de si deve fazê-lo.

## Referências

AMENEMOPE. Ensinamentos. In: ARAÚJO, E. (Org.). **Escritos para a eternidade**: a literatura no Egito faraônico. São Paulo: Editora UNB, 2000.

ARAÚJO, E. (Org.). **Escrita para a eternidade**: a literatura no Egito faraônico. São Paulo: Editora UNB, 2000.

BUDGE, E. **The book of the dead**: the chapters of coming forth by day. Londres: British Museum, 1895.

CANDEIAS SALES, J. Concepção e percepção de tempo e de temporalidade no Egito antigo. **Cultura**, Lisboa, v. 23, p. 19-37, 2006. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10400.2/3394>>. Acesso em: 10 jul. 2019.

DIOP, C. A. **Antériorité des civilisations nègres**: mythe ou vérité historique? Paris: Présence Africaine, 1967.

FRANKFORT, H. **Ancient egyptian religion**: an interpretation. Nova York: Harper & Row, 1961.

KHÉTI. Sátira das profissões. In: ARAÚJO, E. (Org.). **Escritos para a eternidade**: a literatura no Egito faraônico. São Paulo: Editora UNB, 2000.

NOGUERA, R. A ética da serenidade: o caminho da barca e a medida da balança na filosofia de Amen-em-ope. **Ensaios Filosóficos**, Rio de Janeiro, v. 8, p. 139-155, dez. 2013. Disponível em: <[http://www.ensaiosfilosoficos.com.br/Artigos/Artigo8/noguera\\_renato.pdf](http://www.ensaiosfilosoficos.com.br/Artigos/Artigo8/noguera_renato.pdf)>. Acesso em: 12 jul. 2019.

OBENGA, T. Egypt: ancient history of African philosophy. In: WIREDU, K. (Coord.). **A companion to African Philosophy**. Oxford: Blackwell Publishing, 2004. p. 31-49.

**DIÁLOGO III**  
**ENTRE VIDA, PENSAMENTO E CULTURA**

# O que será que aprendemos quando estudamos filosofia?

Fausto dos Santos Amaral Filho

Encontro-me entorpecido; sim, entorpecido,  
tanto na alma como no corpo,  
sem saber responder-te.  
(Platão, *Mênon* 80 b).

Se a filosofia parece exigir uma temporalidade própria, sendo apenas devagar que podemos alcançá-la, requerendo, para tanto, “um treino demorado” (Heidegger, 1959, p. 14), é sempre subitamente que ela se insinua. Insinua-se, mas não se entrega, assim, logo no primeiro encontro. Aliás, podemos mesmo passar anos a fio cortejando-a, sem que possamos adentrar propriamente em seu coração, contentando-nos, apenas e tão somente, em seguir os seus passos.

Se de fato a filosofia é uma espécie de amor à sabedoria, tal amor, assim como o ser, também pode ser dito, ou melhor, efetivado das mais variadas formas. Contudo, apesar disso, não parece difícil, pelo contrário, responder a nossa questão de maneira rápida e imediata, prontamente como convém às necessidades do mundo em que vivemos: o que será que aprendemos quando estudamos filosofia? Ora, se quando estudamos biologia aprendemos biologia, e não outra coisa, o que pode ser dito tanto da química quanto da física, por exemplo, e, da mesma forma, de todos os outros campos do saber, parece óbvio que quando estudamos filosofia aprendemos filosofia! Certamente, ao que parece,

não poderia ser diferente. Se estudamos filosofia é para aprendê-la. Mas como o fazemos? Estudando-a, *por supuesto*.

Ao que tudo indica, até aqui, para respondermos a nossa pergunta permanecemos no campo da obviedade. Afirmando tautologicamente o mesmo, ainda que tenhamos uma resposta pronta, temos a sensação de que efetivamente não saímos do mesmo lugar. Inertes, encontramos-nos entorpecidos, assim como o jovem Mênon, do homônimo diálogo de Platão.

Sendo assim, é realmente espantoso que alguém possa revelar algum interesse em estudar filosofia, se, ao invés de simplesmente contentarmo-nos com a resposta dada para a nossa pergunta, ficamos especialmente confusos com ela. Talvez, se escutarmos a explicação do filósofo para a queixa de Mênon, possamos apaziguar a nossa perplexidade. Ouçamo-la, portanto: “Não é por me encontrar seguro de mim mesmo que provoco confusão no espírito dos outros; pelo contrário: é por ver-me na maior perplexidade que também deixo os outros confusos” (Platão, 2007 - *Mênon*, 80 d).

Ora, é isso que podemos aprender quando estudamos filosofia, praticamente nada, além de tamanha confusão? O filósofo, aquele que poderia nos deixar seguros em relação à filosofia, dizendo-nos claramente o que é que aprendemos quando estudamo-la é, antes pelo contrário, uma figura confusa que não pode nos oferecer nada de útil para além de toda essa confusão? O que, diga-se de passagem, o jovem Mênon já sabia, antes mesmo de procurar o filósofo, solicitando o seu ensino: “Sócrates, eu já tinha ouvido falar, antes mesmo de conhecer-te, que não fazias outra coisa senão confundir-te e levar os outros à confusão” (Platão, 2007 - *Mênon* 80 a).

Mas então, se já sabia de toda essa confusão, por que é que Mênon foi procurar o filósofo com o intuito de aprender? Será que o jovem es-

tudante de filosofia também é, ele próprio, uma pessoa confusa, que nem sabe bem ao certo o que é que pode aprender estudando filosofia? Será que o jovem confuso se direciona para a filosofia porque não saberia fazer nada de mais proveitoso, tanto para si mesmo quanto para a sociedade? Será que Cálicles, personagem do *Górgias*, tem mesmo razão?<sup>1</sup> Será que nós mesmos não estamos confusos diante da confusão a que fomos levados por nossa pergunta? Afinal, o que esperar de um suposto conhecimento que, apesar de tantos anos e de tantos investimentos, não é capaz de registrar uma patente sequer? Será que Cálicles somos nós? Ou será que estamos com má vontade para com aquela que só deveríamos agradecer? Mãe de todas as ciências, fundamento do mundo ocidental! Será que, ao fim e ao cabo, a filosofia pode ser aprendida? Mas, se não pode ser aprendida, o que fazem os alunos durante os cursos que são ofertados, inclusive com investimentos públicos? Balburdia? Entorpecessem, assim como Mênon? Temos que ver isso daí, *talkei*? Vejamos, então.

---

1 “Como disse há pouco, quem assim procede, por mais bem-dotado que seja, deixa de ser homem; foge do coração da cidade e das assembléias, onde, exclusivamente, no dizer dos poetas, os homens de distinguem, para meter-se num canto o resto da vida, a cochichar com três ou quatro moços, sem jamais proferir um discurso livre, grande e generoso. A teu respeito, Sócrates, tenho a melhor disposição, parecendo-me que meus sentimentos podem ser comparados aos de Zeto em relação a Anfião, na peça de Eurípidés a que há pouco me referi. Sinto-me inclinado a falar como ele falava para o irmão, e dizer-te que descuras, Sócrates, do que devias cuidar e estragas tua alma tão superiormente dotada com a adoção de gestos pueris, e que nas deliberações da justiça és incapaz de falar como convém, por maneira clara e persuasiva, ou de apresentar em causa estranha algum conselho aproveitável. Por tudo isso, meu caro Sócrates – não te ofendas com o que eu disser, pois a amizade que te dedico é que me leva a falar dessa maneira –, não consideras vergonhoso teres chegado ao estado em que te vejo e, contigo, os que prolongam desse modo o estudo da filosofia?” (Platão, 2002 - *Górgias*, 485 d – 486 a).

É, ao que parece, o mais provável que tenhamos pegado um caminho errado ao recorrermos a Platão, um filósofo do passado, para tentarmos responder a nossa questão. Pois, desde que Sócrates foi condenado à morte por seus conterrâneos, quanta coisa mudou! Creio que ninguém vai mais ao mercado com o intuito de aprender filosofia. Creio até mesmo que nos dias de hoje o mercado está pouco se lixando para ela. Aliás, nem sei bem ao certo se os gregos de outrora iam de fato ao mercado para *aprender* filosofia, ou antes, para filosofar. Mas o fato é que hoje, todo aquele que quiser aprender filosofia, de uma maneira socialmente válida como convém, deve matricular-se em uma instituição credenciada junto aos órgãos governamentais, cujo Curso de Filosofia seja autorizado e reconhecido pelo Estado. Assim, convenientemente institucionalizado, com o seu número de matrícula devidamente registrado, é seguro que o aluno, estudando, aprenderá filosofia. Mas como? Simples! Cursando as disciplinas, submetendo-se às avaliações, seguindo judiciosamente a grade curricular, apropriando-se dos seus conteúdos.

Dessa maneira, por exemplo, o aluno deverá cumprir 150 créditos, perfazendo 3.000 horas entre disciplinas obrigatórias (96 créditos) e optativas (54 créditos), no mínimo em quatro anos, no máximo em seis. No primeiro período deverão ser cursadas as seguintes disciplinas obrigatórias: Introdução à Filosofia e Introdução à Filosofia I; no segundo: Filosofia Geral e Filosofia Geral I; no terceiro: História da Filosofia I e Lógica I; no quarto: História da Filosofia Medieval I e Ética e Filosofia Política I; no quinto: Estética I e História da Filosofia Moderna I; no sexto: História da Filosofia Moderna II e Teoria do Conhecimento e Filosofia da Ciência I; no sétimo: História da Filosofia Contemporânea I e Teoria das Ciências Humanas I. Já as disciplinas optativas deverão ser escolhidas dentre a seguinte oferta a partir do terceiro período: Filosofia Antiga III; Filosofia Geral III; História da Filosofia Moderna III; Histó-

ria da Filosofia Contemporânea III; Lógica III; Filosofia do Conhecimento e Filosofia da Ciência III; Teoria das Ciências Humanas III; Ética e Filosofia Política III; Estética III; História da Filosofia Medieval III; Práticas de Leitura e Escrita Acadêmicas. No quarto período: História da Filosofia Antiga II; Lógica II; Filosofia da Lógica; Filosofia e História da Ciência Moderna; Filosofia da Linguagem; Filosofia da Arte; Filosofia Geral II; Filosofia Geral IV; História da Filosofia Contemporânea IV; Estética IV; Lógica IV; Ética e Filosofia Política IV. No quinto período: História da Filosofia Medieval II; Ética e Filosofia Política II; História da Filosofia Moderna V. No sexto período: Estética II; História da Filosofia Moderna IV; História da Filosofia Antiga IV. No sétimo período: Teoria do Conhecimento e Filosofia da Ciência II. No oitavo período: História da Filosofia Contemporânea II; Teoria das Ciências Humanas II; Teoria do Conhecimento e Filosofia da Ciência IV; Questões de Ensino da Filosofia; História da Filosofia Moderna IV; Teoria das Ciências Humanas IV; História da Filosofia Medieval IV.

Ufa! Não deve ser fácil estudar filosofia! Que ninguém menospreze a árdua tarefa daquele que conclui seus estudos! Formado em filosofia, agora, sem sombra de dúvida, merece receber a alcunha de filósofo! Pelo que podemos inferir do currículo ao qual foi submetido, exímio conhecedor da história da filosofia e de temas afins, como lógica, teoria do conhecimento e estética, com o diploma devidamente registrado em conformidade com a Lei nº 9.394/96 do nosso país, está apto para exercer a sua profissão. Mas o que faz um filósofo?

Diferentemente do tempo de Sócrates e Diógenes, o formado em filosofia não precisa ficar andando por aí, enchendo o saco dos outros, arriscando-se a beber uma boa dose de cicuta, não. Nem tampouco andar a esmo pelas ruas da cidade com uma lanterna acesa, em pleno dia, procurando um homem. Muito menos ainda masturbar-se em pra-

ça pública para assim expor aquilo que pensa a respeito da verdadeira constituição humana. Como todos nós sabemos, o filósofo é, em nossos dias, sobretudo um professor. Mas não é só isso. Basta dar um Google para vermos que as oportunidades para o formado não se restringem a isso, havendo, antes, uma série de oportunidades. O filósofo pode, por exemplo, ser um consultor, exercendo suas funções junto a hospitais, museus, empresas e editoras. Também pode aconselhar políticos e clínicos. Pode até mesmo ganhar muito dinheiro estabelecendo-se, *up to date*, como *coach*. E, como podemos imaginar, nos umbrais da sociedade 5.0, as oportunidades ampliar-se-ão ainda mais, aumentando consideravelmente as possibilidades de inserção do filósofo no mercado de trabalho, oxalá, *ocupando* os mais variados cargos.

Mas será que assim ocupado o filósofo ainda terá tempo para pensar? Afinal, como atesta o título daquela que muito provavelmente é a coleção de filosofia mais importante no Brasil, os filósofos não são *os* pensadores? Mas será que só os filósofos são capazes de pensar? Quanta presunção! Afinal, se a clássica definição de ser humano diz que somos animais racionais, não é justamente pelo fato de todos nós, sem exceção, pensarmos?

De qualquer forma, se “os filósofos são *os* pensadores” (Heidegger, 2002, p. 113), e isso quem nos diz é o próprio filósofo, no caso Martin Heidegger, talvez já possamos responder a nossa questão, dando por encerrado o nosso questionamento: o que será que aprendemos quando estudamos filosofia? Ora, pelo que está posto, aprendemos a pensar.

Mas será que assim a nossa questão está definitivamente respondida e, com isso, podemos parar por aqui, encerrando nosso pensamento, restando-nos no máximo encaminhar o fechamento da nossa fala, para que possamos, de uma vez por todas, acrescentar-lhe, apenas e tão somente, um ponto final, ao invés de tantas interrogações?

Duvidamos!

Contudo, se duvidamos, e se ainda podemos dar crédito ao filósofo, no caso Descartes, parece que agora é que damos o primeiro passo para dentro do próprio filosofar. Prossigamos, então.

Ora, pensar é claro que todo mundo pensa. Não sendo preciso matricular-se em nenhum curso institucionalmente estabelecido e nele percorrer um determinado currículo por no mínimo quatro anos a fio para aprender a fazê-lo. Mas também é claro que quem pensa não pensa pura e simplesmente, mas, antes, pensa algo, aquilo mesmo que determina que esse algo seja um pensamento. Assim mesmo como podemos pensar que um torcedor de futebol pensa na vitória do seu time e um empresário pensa no lucro de sua empresa, por exemplo. Pensado dessa maneira, o pensamento parece sempre possuir um *télos*, ou ser possuído por um, um *quid* que o constitui, determinando-o enquanto tal.

Mas então, também o estudante de filosofia deve pensar especificamente algo para que, pelo menos ao final do curso, estando formado, possa receber a alcunha que lhe convém. Muito provavelmente aquele algo determinado por aquilo que curricularmente aprendeu, ou seja, em resumo, o pensamento dos filósofos no transcorrer da história da filosofia. Desse modo, dominando o pensamento dos filósofos, o que pode ser atestado inclusive quantitativamente pelo Histórico Escolar do aluno, é que se forma o filósofo, constituindo aquilo que ele especificamente pensa na qualidade de pensador.

Mas se é dessa maneira, por que é que o próprio filósofo, no caso novamente Heidegger, nos diz que não é bem assim? Pois, para ele:

Mesmo que durante anos e anos nos ocupemos aplicadamente com os volumes e os escritos dos grandes filósofos, isso ainda não nos garante que realmente pensamos ou mesmo que este-

jamos dispostos a aprender a pensar. A ocupação afanosa com a filosofia pode, de modo mais caturro e cego, iludir-nos com a aparência de que pensamos porque, ora, afinal, ‘filosofamos’. (Heidegger, 2002, p. 113).

Pois bem, o que significa isso agora? Será que como na antiguidade o filósofo contemporâneo também gosta mesmo é de confusão, divertindo-se com a possibilidade de deixar-nos perplexamente entorpecidos. Pode ser que sim! Contudo, diferentemente dos demais entorpecentes, o *phármakon* do filósofo não age em nós para que, debilitados, percamos o nosso vigor, tornando-nos indolentes. Antes pelo contrário, o *phármakon* do filósofo age para que interrompamos as nossas ações em meio à azáfama do dia a dia, irritando-nos, para que, assim estimulados, possamos pensar. Afinal, “talvez desde séculos, o homem vem agindo demais e pensando de menos” (Heidegger, 2002 p. 112). É assim que o filósofo filosofando pensa: ouvindo efetivamente a linguagem, corajosamente, a partir de tudo aquilo que ela dispõe no *kairós* de um instante, na intensidade do tempo oportuno, desempenhando “uma tarefa de ir e vir comandada por uma lógica não econômica” (Stein, 2003, p. 144).

Não é por outro motivo que desde os primórdios da filosofia, o filósofo nos diz para não darmos ouvidos propriamente a ele, mas ao *lógos* que dele provém<sup>2</sup>. Por isso, toda filosofia se estabelece *em meio ao lógos* (*diá – lógos*)<sup>3</sup>. Se todo “[...] pensamento é ele mesmo uma proposição do pensamento, mantendo um vínculo estreito com o signo proposicional

---

2 “Auscultando não a mim mas o Logos, é sábio concordar que tudo é um” (Heráclito, fr. 50).

3 Para ampliar as possibilidades de compreensão dessa frase, pode-se ver: Amaral Filho (2012, p. 63-74).

[...]” (Glock, 1998, p. 273), pensar o pensamento próprio ao pensador é saber, antes de tudo, servir à linguagem, mantendo o *lógos* junto a si mesmo, ou, dito de outra maneira pelo próprio filósofo, pensar é “um *lógos* que a alma mantém consigo mesma” (Platão, 2001 - *Teeteto* 189 e).

Desse modo, quando filosoficamente pensamos, a linguagem “[...] exige de nós ampla disposição de deixar-nos irritar por ela, por ser condição de possibilidade de qualquer produção de sentido.” (Flickinger, 2010, p. 21). É preciso estar irritado (estimulado) o bastante para que determinada questão vigore filosoficamente. O que fundamentalmente irrita é aquilo que falta. O que nos falta é sempre algo da fala, mas que não pode ser totalmente apreendido por ela. A falta, portanto, é sobretudo aquilo que nos constitui. “Significantes em busca de significado” (Stein, 2001, p. 70) que somos todos nós. Daí nos empanturrarmos tanto de linguagem em meio ao falatório cotidiano, para que, ao invés de faltar, nos sobre. Contudo, da falta ao excesso, chegamos apenas à outra margem do buraco, que, assim, permanece aberto. Buraco no qual o filósofo acaba sempre invariavelmente caindo<sup>4</sup>. É aquilo que se abre diante de nós que mais propriamente é pensável pelo pensador. Aquilo que se abre diante de nós somos nós mesmos, confrontando possibilidades. As possibilidades confrontadas é espelho, para o qual nem sempre temos coragem de olhar. Aquele que tem a disposição para a coragem de exercer a constância do olhar é especificamente o filósofo, vivendo propriamente como um. É por isso que desde Aristóteles tal vida é chamada

---

4 “Foi o caso de Tales, Teodoro, quando observava os astros; porque olhava para o céu, caiu num poço. Contam que uma decidida e espirituosa rapariga da Trácia zombou dele, com dizer-lhe que ele procurava conhecer o que se passava no céu, mas não via o que estava junto dos próprios pés. Essa pilhéria se aplica a todos os que vivem para a Filosofia” (Platão, 174 a).

de *bíos theoretikós* (Aristóteles, 1996): a vida daquele que sabe ver aquilo que a palavra diz (*eidós*), ainda que seja constantemente ameaçado pelo riso da Trácia ou pela bofetada de Cálicles.

Pois bem, se nos foi dada a oportunidade de falar, é de bom tom que saibamos a hora de calar. Até mesmo porque, bem escutado, até o silêncio fala.

Mas será que, afinal, conseguimos responder a pergunta que fizemos? Creio que sim, e não poderia ser de outro modo: O que será que aprendermos quando estudamos filosofia? Ora pois, filosofia, é claro!

## Referências

AMARAL FILHO, F. Para tentar compreender a conversa do filósofo. In: \_\_\_\_\_. **Prospecções Filosóficas**: Platão e Aristóteles, Estética, Hermenêutica e Teologia. Chapecó: Argos, 2012. p. 63-74.

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. Tradução Leonel Vallandro e Gerd Bornheim. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

FLICKINGER, H. **A caminho de uma pedagogia hermenêutica**. Campinas: Autores Associados, 2010.

GLOCK, H.-J. **Dicionário Wittgenstein**. Tradução Helena Martins. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

HEIDEGGER, M. O que quer dizer pensar? In: \_\_\_\_\_. **Ensaios e conferências**. Tradução Emmanuel Leão. Petrópolis: Vozes, 2002.

\_\_\_\_\_. **Serenidade**. Tradução Maria Andrade e Olga Santos. Lisboa: Instituto Piaget, 1959.

HERÁCLITO. **Fragmentos**. Edição bilíngüe com tradução, introdução e notas de Emmanuel Carneiro Leão. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1980.

PLATÃO. **Menão**. Tradução Carlos Nunes. Belém: EDUFPA, 2007.

\_\_\_\_\_. **Górgias**. Tradução Carlos Nunes. Belém: EDUFPA, 2002.

\_\_\_\_\_. **Teeteto**. Tradução Carlos Nunes. Belém: EDUFPA, 2001.

STEIN, E. **Epistemologia e crítica da modernidade**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2001.

\_\_\_\_\_. **Nas proximidades da antropologia: ensaios e conferências filosóficas**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003.

# **Pensar o aluno para além da *zoé***

Sérgio Ricardo Silva Gacki

Patricia Rosi Prohmann

## **Introdução**

A reflexão que propomos busca, através de um processo dialógico e permanente, fomentar ideias para uma educação que recupere o sentido de uma educação crítica. Entendemos aqui a educação como potência (Nietzsche) para uma vida plena em sociedade, que não seja mais, mera vida *zoé* (Agamben), mas no pertencimento da *bios*, como nos ensinaram os gregos.

Percebemos que nossos alunos padecem e adoecem neste sistema educativo. Desde cedo, as crianças são alienadas, aprisionadas na luta pela sobrevivência – *zoé*. Ensinamos em geral para nossos alunos não haver escapatória do “plano de curto prazo”, a imediatez da sobrevivência – criando um espectro acrítico e a-histórico sobre o sentido de nossos processos formativos. Para agravar, a educação reproduz a lógica da competição imposta pelo capital, sendo o medo o instrumento biopolítico por excelência que se torna, na maioria das vezes, o mediador das ações, objetificando a ação docente em boa parte dos casos. Sujeita à coação da burocracia estatal, a escola, ente por excelência implementador

das políticas públicas da educação na base da sociedade, se vê conduzida por políticas de governos (não de Estado) que não conseguem perceber além de seus interesses imediatos, em detrimento da coletividade.

A escola está reproduzindo competição ou cooperação? Não existe lugar para todos neste sistema, e não incentivamos, na nossa formação, a pensar saídas para esse problema. Apenas somos pressionados a produzir mais, a nos esforçamos mais, a galgar espaços que outros não acessarão. Tudo isso nos leva a uma cadeia de repetição da violência. Majoritariamente, no processo educativo institucionalizado vemos a competição perpassar as relações entre alunos e processos avaliativos, baseados em notas onde o sentimento de comparação e humilhação se torna inevitável.

Para sairmos deste enigma cíclico da violência, chamada mítica por Benjamin, o autor refere outra violência, uma que não dispõe, mas que depõe: a violência divina. Benjamin chama a atenção de que essa força, na educação, pode se encontrar fora do direito, ou seja, fora do constituído, fora do que está estabelecido pelo sistema de leis e regras do Estado.

Esta violência divina não é atestada apenas pela tradição religiosa, mas encontra-se também na vida presente em pelo menos uma manifestação consagrada. O poder que se exerce na educação, que *em sua forma plena* está fora da alçada do direito, é uma de suas formas manifestas. (Benjamin, 2011, p. 152, grifo nosso).

Ressaltamos esta passagem do texto de Benjamin primeiro por ser uma das poucas vezes que ele referencia a educação neste ensaio, ao menos diretamente, segundo porque ele enfatiza o fato da educação em sua forma plena, ou seja, fora da alçada do direito. Para a educação ser exemplo de violência divina ela precisa estar descolada das normas e leis estabelecidas pelo direito. Como veremos no decorrer deste texto, o direito está atrelado a uma violência instauradora e mantenedora,

que seria o oposto da violência divina. Como pode, então, a educação ser essa força, se ela está permeada de regras e normas oriundas do Estado? E como poderíamos definir o que seja sua forma plena? Talvez sua forma plena seja justamente aquela em que ela se encontra livre das peias oriundas da violência do direito, da violência mítica.

À medida em que vamos aprofundando na análise deste contexto da educação, vamos percebendo a complexidade a que estas perguntas nos conduzem, com um indicativo de lampejo que nos leva a entender o quanto a educação está comprometida e, ao mesmo tempo, em disputa por estas duas violências.

## **Biopolítica e Hermenêutica: orientações crítico-teóricas**

Refletindo sobre a Educação, observamos a necessidade de fundamentos teóricos rigorosos, mas ao mesmo tempo inovadores e desafiantes. Encontramos tais fundamentos na biopolítica e hermenêutica<sup>1</sup>. Vislumbramos aqui horizontes profícuos de novas formas de debater sobre os problemas da violência na Educação, entrelaçando estes conceitos com a teoria de Walter Benjamin.

A hermenêutica reivindica dizer o mundo a partir da sua finitude e historicidade, de onde decorre seu caráter interpretativo. Tem como preocupação central o pensar e o conhecer para a vida prática, mas também não deixa de interrogar outras experiências, como a experiência artística. (Hermann, 2002, p. 15).

---

1 Discutimos biopolítica através dos referenciais de Foucault e Agamben e o referencial da hermenêutica através da teoria de Gadamer.

Nunca foi tão urgente apreender a historicidade de nosso processo político contemporâneo, aprender a dialogar com os diversos setores da sociedade e compreender processos que interferem nas formas de educar.

Essa análise começa por percebermos que a educação não se encontra isolada dos aspectos sociais e políticos que perpassam as instituições educativas e a sociedade como um todo, por isso a necessidade de uma compreensão que perceba as questões sociológicas, psicológicas, filosóficas e biopolíticas inerentes ao campo da educação.

Ora, o mundo da escola encena a própria cultura, torna-se um espaço no qual os sintomas subjetivos denunciam o sofrimento que está imbricado ao social. O que nele ocorre, não é alheio ao laço social contemporâneo. Esse laço, o seu modo de enlace é tributário da história da humanidade e do que vem se constituindo como subjetividade socialmente determinada. (Cabistani, 2014, p. 149).

Para podermos perceber o que ocorre para além da superfície de nossos preconceitos, o diálogo entre pares, como coloca Cabistani, viabiliza o aparecimento de questões mais profundas e provoca a saída da posição vitimizada, que é despotencializadora. Podemos, assim, migrar para uma posição mais saudável, se responsabilizar e perceber por onde anda nossa prática, dessa forma, de um questionamento próprio, de um insight, provocar mudanças e movimentar o que antes estava posto.

Não ceder do desejo de educar implica então confrontar-se com o não-saber, para responsabilizar-se, o que é bem diferente de culpar-se. A culpa sim advém de uma posição solitária e individualista dos educadores, que só conseguem viver seu ofício como desconhecimento e desamparo. Adentrar nas

‘trevas’ de que fala Agamben (2009) é algo que se pode fazer no laço social, entre pares, para perceber a obscuridade e interrogá-la. (Cabistani, 2014, p. 170).

As “trevas” de que fala a autora referem-se ao texto de Agamben “O que é o contemporâneo”, em que ele questiona o quanto de escuridão, de não-visto, de inconsciente está presente na luz. Por isso a necessidade de adentrar nas trevas, para poder entender aquilo que está oculto por um olhar mais superficial.

Para sermos contemporâneos, como propõe Agamben<sup>2</sup>, necessitamos dessa qualidade rara de nos colocarmos no momento do agora, olhando criticamente o nosso tempo. Nesse sentido, necessitamos descolar do nosso tempo, no viés crítico, de olhar e analisar os fatos do presente com distanciamento e ao mesmo tempo pertencimento. Precisamos não aceitar passivamente tudo aquilo que é dado como normal e padrão, tendo a sensibilidade de questionar tais pressupostos sedimentados por nosso tempo.

Por isso os contemporâneos são raros. E por isso ser contemporâneo é antes de tudo uma questão de coragem; porque significa ser capaz não apenas de manter fixo o olhar no escuro da época, mas também de perceber nesse escuro uma luz que, dirigida para nós, distancia-se infinitamente de nós. (Agamben, 2010, p. 65).

Agamben ressalta o quanto essa complexidade se manifesta a partir da biopolítica como política de Estado. Ele inicia sua obra *Homo*

---

2 O texto “O que é o contemporâneo?” foi escrito a partir da lição inaugural para o curso de Filosofia Teorética, ministrado por Giorgio Agamben entre 2006 e 2007, junto à Faculdade de Arte e Design do IUAV de Veneza.

*sacer: poder soberano e a vida nua I* (2010), explicando sobre *zoé* e *bios*, sobre a vida natural, ligada à *oikos* da primeira como vida biológica e como a vida plena de sentido, na *pólis*, da segunda. Neste sentido explica que a vida orgânica (*zoé*) e sua manutenção estavam fora da política para os gregos, não faziam parte deste âmbito.

Assim permaneceu até o início da modernidade, quando o Estado passa de territorial para Estado de população, conforme diagnosticou Foucault, e onde a biopolítica passa a ser a política central de governança, retirando do centro da vida política a *bios*, a vida plena, e politizando a *zoé*, a vida biológica. O que era da ordem da *oikos* se desloca para a ordem da *pólis*.

Esta virada política criou a diferenciação entre pessoas cidadãs – portadoras de direitos; e párias, pessoas à margem da sociedade, sem direitos. A questão se complexifica na constituição da exceção como regra, da vida nua como centro da política e da indistinção entre *bios* e *zoé*.

## **A violência como foco da análise**

A violência como categoria, estudada por Benjamin (2011), nos fala que é possível uma violência sem fins e nem meios, liberta das justificativas. Esta violência que não considera alcançar nada, existe por si e realiza a mudança no mundo de forma divina, pode ter como meios puros, os não-violentos. O autor traz os exemplos, do amor, da confiança, da cortesia de coração e fala que os meios puros são soluções mediatas e por isso, seu exemplo mais profundo talvez seja

o diálogo, como “técnica de civilidade no entendimento”<sup>3</sup> (Benjamin, 2011, p. 139).

Isto também vai ao encontro das reflexões de Gadamer, que compreende o diálogo como possibilidade de entendimento e fusão de horizontes, numa disponibilidade para ouvir o outro e ter a abertura como condição para considerar suas argumentações. Para isso, necessita reconhecer que sempre se entra no diálogo com seus preconceitos e que quanto mais pudermos entender isso, mais poderemos abrir mão deles.

Gregorio Barenblitt<sup>4</sup>, quando fala do movimento institucionalista, critica a violência do Estado. Este autor critica a classe dominante, que tenta impedir, de toda forma, a autogestão e a autoanálise dos sujeitos e dos movimentos nascidos nas comunidades, do saber originário dos povos, nascido de sua história e de seu sofrimento. Nesse movimento, existem duas forças opostas e complementares, que são as instituintes e instituídas.

Não há nada que seja mais temido e mais odiado pelo sistema social, porque os movimentos instituintes têm esse intuito: que os coletivos presidam a definição dos problemas, a oferta de soluções, a colocação dos limites do que é possível e do que é impos-

---

3 “Aos meios de toda espécie que estão em conformidade com o direito e àqueles que não estão – e que são, todos, violência – podem ser confrontados, como meios puros, os não-violentos. Cortesia de coração, inclinação, amor à paz, confiança, e o que mais poderia ser citado aqui, são seu pressuposto subjetivo” (Benjamin, 2011, p. 138). Aqui se encaixaria o diálogo como técnica de meio puro, porque sai do plano subjetivo e seria um exemplo objetivo de como fazer acontecer um meio puro.

4 Psiquiatra argentino, radicado no Brasil em 1977. Defensor da luta antimanicomial e militante dos movimentos sociais.

sível, o que normalmente é feito pelas instituições, organizações e saberes de grupos dominantes. (Baremlitt, 1998, p. 24).

Este é um movimento político, cujos objetivos últimos são a autogestão e a autoanálise e que flerta com as orientações do anarquismo, segundo o próprio Baremlitt. Tal ideia nos remete novamente para o texto de Benjamin, que também recebe influências do anarquismo, via Sorel. Por fim, aqui podemos pensar em Agamben, que fala de constituído e constituínte, com os mesmos conceitos de implicação do novo e questionamento da ordem.

Para Baremlitt, a sociedade é uma rede, um tecido de instituições, que podem ser leis, normas e valores que regulam a atividade humana. Exemplo de instituições são a linguagem, família, religião, trabalho, justiça, educação, etc. Essas instituições, que se entrelaçam no tecido social, possuem duas vertentes importantes: vertente do instituído e do instituinte.

Essa força que produz revoluções na instituição ou que funda uma nova instituição, recebe o nome de força instituinte. O instituído é o efeito da atividade instituinte, aparece como resultado. Para o autor, são forças complementares de um mesmo processo, funcionando como motor perpétuo, de geração e manutenção da sociedade.

Vemos aqui que Benjamin vai além quando coloca a violência divina fora do sistema<sup>5</sup>, pois essas forças instituintes e instituídas ainda são forças dentro da violência mítica, que fazem a manutenção do sis-

---

5 Benjamin fala que a violência mítica recebe esse nome por ser cíclica, por se repetir entre instauração e manutenção do sistema. A violência divina rompe com o ciclo, pois depõe o sistema, sem a intenção de instaurar nada no lugar, ela apenas se insurge, se rebela.

tema. Mesmo quando uma mudança acontece pressionada pelas forças instituintes, ela se dá para melhorar o sistema, ou seja, proporcionar que sua vida se estenda para além da possibilidade de um fim. Neste sentido, ainda almeja algo, ainda está dentro da uma justificativa, de meios e fins. A diferença, neste caso, apontada sobre a violência divina, está no fato de que ela não almeja nada, não espera a mudança, ela simplesmente é.

Existe uma articulação, um entrelaçamento entre as forças conservadoras, reprodutoras e tradicionais que Baremblytt chama de *atravessamento*<sup>6</sup>, que se dá no nível do instituído; e forças criativas, revolucionárias, produtivas chamadas de transversalidade, que se dá no nível do instituinte.

Um exemplo disso é a escola, que está atravessada por outras organizações, quando ela prepara força de trabalho, ela é uma fábrica; quando ela estabelece prêmios e punições, mantém os alunos de seis a oito horas presos e ensina obediência ela também é cárcere. Esse seria o *atravessamento* pela escola de outras organizações. Mas uma escola também pode ser um lugar de construir um pensamento crítico, político, criativo, original, então ela pode ser também instituinte, interpene-

---

6 Para fins de esclarecimento destes dois novos conceitos trazidos da teoria de Baremblytt: “Dois indicadores são concebidos pelo institucionalismo para compreender a organização social: *atravessamento* e *transversalidade*. O conceito de *atravessamento* considera as diversas dimensões sociais voltadas para a reprodução da sociedade (instituído, organizado) e para a resistência à transformação pressuposta pela utopia social e por seus princípios, os quais se interpenetram para fundar conceitos, procedimentos e valores novos e criativos. O conceito de *transversalidade*, ao contrário, considera as diversas dimensões (instituintes, organizantes) que se manifestam na sociedade, voltadas para a transformação social e para a ruptura com a dominação, com a exploração e com a mistificação. Apesar dessa distinção, não se pode pensar que esses conceitos caracterizam uma ou outra instituição, uma organização ou um equipamento; eles estão presentes em todas elas simultaneamente.” (Felicio; Benelli, 2014, p. 28).

trado por outras organizações, ela acaba tendo esse caráter de transversalidade.

Quando, por exemplo, o movimento Escola sem Partido<sup>7</sup>, reclama para a escola um caráter conservador, está querendo manter apenas as forças instituídas atuando dentro deste estabelecimento, deixando de fora qualquer pensamento crítico, instituinte, pois sabe, no fundo, que, mesmo que o professor não reclame para si a tarefa de conscientizar os alunos (o que, de fato, não é possível), este percebe que algo de revolucionário acontece neste local, algo que tentam calar. Essa força, esse movimento, aparece na educação através da transversalidade das outras instâncias da sociedade na escola e através da violência divina.

Quando estamos diante de tal paradoxo, entre as forças atuantes nas relações éticas, conflitantes entre si e provocando interferências nestas relações, percebemos que o reconhecimento destas forças não se mostra suficiente para a tarefa que o nosso tempo propõe, como alerta Agamben (2010, p. 64):

A tarefa que o nosso tempo propõe ao pensamento não pode consistir simplesmente no reconhecimento da forma extrema e insuperável da lei como que vigência sem significado. Todo pensamento que se limite a isto não faz mais do que repetir a estrutura ontológica que definimos como paradoxo da soberania (ou bando soberano). A soberania é, de fato, precisamente esta 'lei além da lei à qual somos abandonados' [...].

---

7 Projeto de Lei n. 193/2016, de autoria do senador Magno Malta (PR-ES), que inclui entre as diretrizes e bases da educação nacional o programa Escola sem Partido. Disponível em: <<https://educacao.uol.com.br/noticias/2016/07/20/escola-sem-partido-entenda-o-que-e-o-movimento-que-divide-opincoes.html>>. Acesso em: 23 ago. 2017.

Agamben propõe pensar a própria relação do abandono do ser perante a lei, como aquela que “não prescreve nada além de si mesma”, nessa relação de vigência da lei sem significado. Quando o autor traz a lenda *Diante da lei*, de Kafka, produz a sensação do abandono na figura do camponês, a-bando, fora do bando, fora da soberania.

Diante desta porta da lei, na vigência da lei sem significado, o sujeito paralisa, fica confuso, aguarda a permissão para entrar, teima em esperar por anos a fio, que a lei tenha algum significado para si, que se faça lógica e presente. Mas na soberania, o sujeito vive no abandono, no estado de exceção, onde qualquer ato pode significar a morte, o fim, ou como diria Benjamin, a violência mítica que se faz presente no extremo da mera vida atrelada ao direito.

No conto kafkiano, o camponês pede para entrar na lei, o que configura que ele está fora, está excluído, ao abandono da lei. O guardião diz que é possível, mas não agora. Ele resolve esperar, ele acredita que existam outros obstáculos, outros guardiões, ele não avança sobre a resistência, não luta. Ele espera. Espera que a lei o inclua. Mas, de fato, a porta está aberta, nada o impede de entrar, nem mesmo o guardião.

O que o impede é a sua crença, a sua esperança na lei, na possibilidade de ser incluído, ele aguarda, ele espera, ele envelhece. Não existem regras claras, pois a vigência da lei é sem significado. Mas o camponês não sabe disso, não pensa nisso porque ainda acredita na lei.

Dar-se conta da vida nua, no abandono do estado de exceção, que é e não é, possibilita o retorno da potência ao sujeito, possibilita a retirada do poder ao soberano, por isso a urgência desta discussão para o campo da educação. Promove (mas não garante) a instauração do novo, da revolução, da violência divina para Benjamin, do destituente para Agamben ou, do instituinte para Baremlitt. Porque a violência divina,

não põe e nem conserva o direito, como a violência mítica, mas o de-  
-põe, como nos afirma Benjamin.

## Considerações finais

Observamos na Declaração Universal dos Direitos do Homem e do Cidadão, assim como todas as declarações universais que apareceram no pós-guerra, têm a clara função de incluir a vida (*zoé*) nos ditames da lei, confirmando a biopolítica na inclusão do homem como ser de direitos (e deveres), representam “a inscrição da vida natural na ordem jurídico-política do Estado-nação” (Agamben, 2010, p. 124), por exemplo, no nascimento a criança é inserida como ser de direitos, pertencente a um país, e regida pelas leis deste Estado, fica também à mercê do poder soberano.

Quando, após as convulsões do sistema geopolítico da Europa que se seguiram à Primeira Guerra Mundial, o resíduo removido entre nascimento e nação emerge como tal à luz, e o Estado-nação entra em uma crise duradoura, surgem então o fascismo e o nazismo, dois movimentos biopolíticos em sentido próprio, que fazem portanto da vida natural o local por excelência da decisão soberana. (Agamben, 2010, p. 125).

O Estado torna-se um ente com poderes quase totais sobre a vida humana condenando à extinção as formas de sociabilidade solidárias e livres. A vida matável, no “campo” que se tornou a sociedade, toma conta da lógica que termina por chegar aos ambientes de gestão da educação. A educação vira objeto de manejo desintegrado e destruidor do humano, carregada pela insanidade da multiplicação acrítica de operários “formados”.

Em tempos tão assustadores onde o ódio se levanta e ameaça a existência humana mediante a extinção das instituições democráticas criadas com lutas de homens e mulheres, do campo e da cidade, pensamos ser fundamental compreender a violência como fenômeno. Tal assertiva, entendemos, possibilita que nossos alunos possam romper com a lógica que os aprisiona na *zoé*. Essa força da violência divina recai, então, sobre o momento do agora, na preciosidade do instante, onde cada segundo pode ser a porta estreita por onde entra o messias, daí a referência ao tempo messiânico nos escritos de Benjamin. O conceito de tempo messiânico, vem a ser uma influência de sua origem judaica, mas também uma forma de nos falar da urgência da passagem da vida e de nos mantermos atentos ao presente. A possibilidade de uma contra-hegemonia presente na educação estaria então nesta emergência do instante como força de mudança a cada escolha, a cada momento único que exige atenção plena.

Reflete Benjamin em “Teses sobre o conceito de História” sobre o ponto essencial do tempo messiânico, para entendermos a violência divina:

Marx secularizou a representação do tempo messiânico na representação da sociedade sem classes. E estava bem assim. O infortúnio começou quando a social-democracia alçou essa representação a um ideal. O ideal foi definido, na doutrina neokantiana, como uma tarefa infinita. E essa doutrina era a filosofia elementar do partido socialdemocrata – de Schmidt e Stadler a Natortp e Vorländer. Uma vez definida a sociedade sem classes como tarefa infinita, o tempo homogêneo e vazio transformava-se, por assim dizer, em uma antessala, em que se podia esperar com mais ou menos serenidade a chegada de uma situação revolucionária. *Na verdade, não há um só instante que não carregue consigo sua chance revolucionária* – ela apenas precisa ser definida como uma

chance específica, ou seja, como chance de uma solução inteiramente nova em face de uma tarefa inteiramente nova. Para o pensador revolucionário, a chance revolucionária própria de cada instante histórico se confirma a partir da situação política. Mas ela se lhe confirma não menos pelo poder-chave deste instante sobre um compartimento inteiramente determinado, até então fechado, do passado. A entrada nesse compartimento coincide estritamente com a ação política; e é por esta entrada que a ação política, por mais aniquiladora que seja, pode ser reconhecida como messiânica. (A sociedade sem classes não é a meta final do progresso na história, mas sim sua interrupção, tantas vezes malograda, finalmente efetuada.) (Benjamin, 2011, p. 134, grifo nosso).

A partir desta premência da ação no tempo-do-agora, Benjamin ressalta a ação política como chance revolucionária. Porque justamente a ação política? A noção de política vem primeiramente dos gregos em sua origem, e ela era considerada como ciência prática, juntamente com a ética. Política e ética, desta forma, são conhecimentos que todo homem deveria conquistar e exercer para sua ação no mundo. Modernamente delegamos este poder para representantes e nos alienamos no tempo parasitário e mítico do destino.

Orientados por Benjamin, procuramos perceber no “desvio” o aparecer da violência divina, sem fins. Na obra de arte, como indica o autor, presenciamos de que forma a linguagem consegue transmitir algo além da história contada pelos vitoriosos. Nestes fragmentos, destroços deixados para trás na história contada pelos vencedores, podemos perceber a ideia que ficou subjacente no discurso e que somente a sensibilidade da arte pode recuperar. Quem sabe este seja um viés para o rompimento a caminho da *bios*, devolvendo a educação para práticas éticas e estéticas que reconheçam a partilha do conhecimento como elemento fundamental de constituição de uma humanidade mais solidária e saudável.

## Referências

AGAMBEN, G. **Homo Sacer: o poder soberano e a vida nua I**. Tradução Henrique Burigo. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

BAREMBLITT, G. **Compêndio de análise institucional e outras correntes: teoria e prática**. 4. ed. Rio de Janeiro: Record; Rosa dos Tempos, 1998.

BENJAMIN, W. Para uma crítica da violência. In: \_\_\_\_\_. **Escritos sobre mito e linguagem (1915-1921)**. Tradução Susana Kampf e Ernani Chaves. São Paulo: Editora 34, 2011.

CABISTANI, R. M. O. A dimensão traumática da educação. **Revista da Associação Psicanalítica de Porto Alegre**, Porto Alegre, n. 45-46, p. 145-152, jul. 2013/jun. 2014. Disponível em: <[https://appoa.org.br/uploads/arquivos/revistas/revista\\_45\\_46.pdf](https://appoa.org.br/uploads/arquivos/revistas/revista_45_46.pdf)>. Acesso em: 12 jul. 2019.

FELICIO, R.; BENELLI, S. A análise institucional como ferramenta para a atuação no campo do trabalho cooperado na economia solidária. **Revista Diálogo**, Canoas, n. 27, p. 25-37, dez. 2014. DOI: <http://dx.doi.org/10.18316/1807>

HERMANN, N. **Hermenêutica e educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

# **Formação humana: projeto de autocriação do aluno**

Marilene Vieira

O social-histórico é criação dos homens, que se criando, instituem a linguagem, as leis, o conjunto de instituições e estruturas sociais, a religião, a cultura – enfim, as significações imaginárias que dão sustentação e cimentam o social-histórico. A criação é, portanto, a constituição do novo – e a esse novo corresponde, a cada vez, uma realidade “objetiva” e uma representação “simbólica”.

A instituição dos indivíduos é uma atividade social, é o processo de socialização da psique ou de fabricação social, mediatizado por indivíduos já socializados.

Ao nascer, o humano é mais do que a “pura composição biológica”: ele é psique. O humano distingue-se dos outros viventes por sua psique, sobre a qual agem as instituições da sociedade, provocando a internalização dos sentidos instituídos. Tal processo se efetiva pelas relações com a mãe – primeira porta-voz do mundo que pela linguagem, traz consigo, o mundo instituído. Assim, o vivente humano, enquanto psique, à medida que é fabricado socialmente e internaliza as significações do instituído, torna-se indivíduo social, isto é, “[...] a psique

torna-se indivíduo unicamente na medida em ela sofre um processo de socialização”.

Contrariamente à tradição que apresentou o indivíduo como oposto à sociedade, Castoriadis insiste que é de fato “a psique... [que é] irredutível à sociedade. [...] Mas a psique não pode sobreviver, a menos que sofra o processo de socialização o qual lhe impõe, ou que constrói ao redor dela as camadas sucessivas do que será, na sua face externa, o indivíduo” (Castoriadis, 1992, p. 57 e 274).

A psique humana é um para si: ela se apresenta como um mundo próprio, que sofre, por parte de indivíduos já socializados, e a começar pela figura materna, uma ação coercitiva, uma violência: mas é esse choque que permite que ela invista em sentidos “públicos”, isso é, que ele faça existir como sentido para si as significações imaginárias sociais da sociedade em que vive. Nisso consiste, em grande parte, o processo de socialização, ou de formação humana.

Assim, a socialização é para Castoriadis (1992) a fabricação social dos indivíduos a partir de um material primeiro: a psique. O filósofo analisa as quatro dimensões que definem a existência humana ou, como ele diz, as quatro regiões ontológicas que comportam o para si: o vivente, a psique, o indivíduo (necessariamente social) e o social-histórico. Assim, o humano, quando nasce, é composição biológica e é psique, a qual será objeto de uma ação coercitiva da sociedade, em processo de socialização exercido por um representante – figura canônica da mãe – que recorre à linguagem da instituição para se comunicar com o infans.

A fabricação social dos indivíduos apresenta-se em duas vertentes: do ponto de vista psíquico, é um processo histórico, mediante o qual a psique é socializada e passa a investir em objetos comuns, no mundo e nas regras que são socialmente instituídos, sublimando seus objetos e seu mundo iniciais. Do ponto de vista social-histórico, ela se dá por ação de

um conjunto das instituições que visam à formação humana, à iniciação dos recém-chegados, àquilo que os gregos chamavam de *paideia*: educação fornecida segundo a família, às classes de idade, aos ritos, aos costumes e leis etc. Assim, a fabricação social dos indivíduos só se efetiva à medida que estes interiorizam as instituições. Em outras palavras, a realidade social é um mundo de sentidos que se sustenta por formas instituídas e que penetra até ao âmago do psiquismo humano, modelando-o de forma decisiva, na quase totalidade de suas manifestações identificáveis.

Assim, pensa-se o indivíduo como instituição, fabricado por sua própria sociedade e atuando para também criá-la, mesmo que não tenha conhecimento/compreensão e lucidez acerca de tal processo.

A instituição da sociedade exerce poder sobre todos os indivíduos, o que faz com que, a ela submetidos, eles a tenham como a realidade mais completamente imediata, natural ou “espontânea”, realizando nessa aceitação as consequências de sua heteronomia.

Assim, falar de autonomia, de reflexividade e de ação deliberada implica a elucidação e a compreensão da criação da realidade social-histórica, em suas dimensões instituinte e instituída, em seus mecanismos de autoconservação e, em especial, em seu processo de socialização ou de fabricação social dos indivíduos, da autonomia e da heteronomia e da possibilidade de interrogação sem limites, seja na filosofia, seja na política.

Dessa forma, a filosofia e a política colocam-se como atividades a serem instituídas por meio da educação – pois ambas são interrogações sobre o instituído. Mas, se toda e qualquer sociedade é uma construção, uma criação de um mundo, de seu próprio mundo, que existe e só pode existir no fechamento cognitivo, isto é, na sacralização de suas regras, representações e significações imaginárias, como pensar a possibilidade de se realizar o desafio da filosofia e da política-democracia, se elas pa-

recem ser um perigo mortal, um ataque ao sistema de interpretação, à identidade e à própria sociedade?

Assim, de acordo com Castoriadis, a “filosofia, que cria a subjetividade com capacidade de refletir, é o projeto de romper a clausura a nível de pensamento” (Castoriadis, 1992, p. 247). Esse projeto não se realiza, no entanto, sem a política, que se refere às deliberações e às ações efetivamente realizadas.

Pensa-se a prática educativa com a finalidade de formar sujeitos autônomos, como atividade que pode contribuir, ainda que não de forma isolada, para o processo de individuação dos sujeitos, com vistas a desenvolver ao máximo sua reflexividade, assim como a construção de novas significações sociais, capazes de ultrapassar e superar o internalizado no processo de socialização. Nesse projeto, é mister que o pedagogo/educador tenha também que se autoalterar, ampliando ao máximo sua reflexividade em relação à sociedade em que está inserido, à educação, escola e suas ideias e valores, enfim, a tudo o que nele está internalizado como resultado da ação do infrapoder social.

Assim, será não somente em razão, mas também em consequência de sua prática educativa que o educador poderá vir a construir uma atitude de interrogação sobre si, sobre sua existência, sobre seu mundo e sobre os outros, desenvolvendo interesse ou paixão por aquilo que escolheu como prática de trabalho, como sua contribuição à sociedade.

Dessa forma, será pela efetivação da capacidade de iniciativa e pela reflexão que o indivíduo fundamentará, teórica e criticamente, seus conhecimentos e suas práticas, buscando conhecer/compreender os fatos, as coisas, as situações, as ideias, os comportamentos e os valores. Para isso, deverá investigar, conhecer, compreender, antes de aceitá-los, ou escolhê-los, ou deliberar sobre eles, e buscar responder, concretamente, se aquilo que ele pensa que sabe sobre coisas, fatos, situações, ideias,

comportamentos, valores e sobre si mesmo, ele realmente sabe. Deverá, ainda, buscar substituir os estereótipos, os preconceitos, os prejuízos, o conhecimento de senso comum e as crenças por conhecimentos mais consistentes e coerentes. Na reflexão filosófica, o indivíduo também poderá buscar conhecer-se, construindo, de forma explícita e lúcida, os motivos, os sentidos e as finalidades dos seus atos. É essa a base da política, que Castoriadis (1992, p. 71-72) definiu como

[...] a atividade que visa à transformação das instituições da sociedade, para torná-las conformes à norma da autonomia da coletividade (isto é, tais quais permitem a autostituição e autogoverno explícitos, refletidos e deliberados, desta mesma coletividade).

A política, tal como os gregos a conceberam, “[...] foi o questionamento explícito da instituição estabelecida da sociedade” (Castoriadis, 1992, p. 135).

De forma mais direta, pode-se definir a política, em sua acepção original, como a atividade de participação dos indivíduos nas deliberações que concernem à vida comum; mas também, de certa forma, como a instituição da cultura que não somente possibilita, mas valoriza e igualmente enseja a paixão pelas questões comuns.

Uma sociedade livre e autônoma é aquela que se dá, efetiva e reflexivamente, suas próprias leis, aquela cujos cidadãos nela se reconhecem e participam tanto da formação das leis quanto do exercício do poder. Assim:

Uma sociedade autônoma, uma sociedade verdadeiramente democrática, é uma sociedade que questiona qualquer sentido pré-dado, e na qual, por isso mesmo, está liberada a criação de novas significações. E, numa tal sociedade, cada indivíduo é livre para criar para a sua vida o sentido que quiser (e puder).

Mas seria absurdo pensar que ele pode fazer isso fora de todo contexto e de todo condicionamento sócio-histórico [...] O indivíduo individuado cria um sentido para sua vida ao participar das significações criadas por sua sociedade, ao participar de sua criação, seja como “autor”, seja como ‘receptor’ (público) dessas significações. E sempre insisti sobre o fato de que a verdadeira ‘recepção’ de uma obra nova é tão criadora quanto a sua criação (Castoriadis, 2002, p. 73).

Mas, daí surgem as questões: qual é a capacidade e o desejo das pessoas de se organizarem coletivamente, participando, ativa e responsavelmente, da direção de suas atividades e do enfrentamento da instituição global da sociedade? Até que ponto a vida social tal como a conhecemos está pronta a aceitar a incerteza, o questionamento, com tudo o que isso comporta de risco, de angústia? Será que de fato, na sociedade contemporânea, se quer e se aceita uma grande transformação no modo de ser, viver e pensar, constituindo-se novo homem e nova sociedade? A essas questões, a resposta não pode ser individual, mas coletiva. Mas até que ponto o social-histórico brasileiro se apresenta em condições de respondê-las?

Acredita-se que qualquer resposta positiva para essas interrogações depende de se concretizar a educação como formação geral. É bem verdade que, historicamente, a educação vem constituindo um espaço instituído de fabricação social de indivíduos conformes ao *status quo*, subordinados ao instituído, incapazes de iniciativa e heterônomos, adaptados aos processos de trabalho, às exigências de mercado. Mas a educação pode, se houver vontade política individual e social, transformar-se em uma prática institucional que atue na formação de indivíduos autônomos, na acepção de Aristóteles; ela pode vir a constituir-se na formação de seres prontos tanto para o governar quanto para serem

governados. A educação pode, enfim, fazer-se formação de indivíduos apaixonados pelas questões comuns.

A prática educativa efetiva-se na participação política. Ressalta-se que no berço da democracia, a antiga Grécia, não existia instituição educacional específica, e muito menos democracia representativa: a formação dos cidadãos se fazia pela própria polis. Todavia, podemos tomar como germen a ideia de que a polis é o que pensam, fazem e decidem os cidadãos, e de que “[...] o ser humano será o que farão dele os nomoi da polis [...]. Eles sabem, portanto, que não há ser humano que valha sem uma polis que valha, que seja regida pelo nomos apropriado” (Castoriadis, 1992, p. 137).

Assim, mesmo que se tenha instituído a escola com a função precípua de educar, não se pode desconsiderar que ela é atravessada pelas significações imaginárias sociais vigentes. Assim, se na modernidade criou-se a escola, esta não realiza sua função educativa descolada dos condicionantes sociais e históricos. Embora componha com outros agentes – a família, classes de idade, ritos, costumes, leis etc. – a escola, sua criação e finalidade, pressupõe uma atividade intencionalizada e sistematizada.

Pensar a escola como espaço de formação pressupõe discutir a formação de professores. A perspectiva se nos apresenta. É a desenvolvida por Lílian do Valle, professora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, a partir da obra de Cornelius Castoriadis.

Ao compreender Castoriadis e sua atividade filosófica como a concretização de um compromisso de interrogação ilimitada sobre o que se é e se vive no espaço social-histórico, para fundamentar ação consciente e deliberada do humano, ela reafirma sua coerência com a definição que ele apresenta de filosofia: “[...] compromisso com a totali-

dade do pensável” (Valle, 2008, p. 17), que se expressa na “[...] atitude de levar a sério a convicção que fez nascer a filosofia: a de que tudo o que vivemos e concebemos pode e deve ser objeto de nossa interrogação.” (Valle, 2008, p. 495-496).

Assim, verifica-se, em Castoriadis, a filosofia como interrogação aberta e incessante, como criadora dos sentidos que erigem o mundo próprio do sujeito e o mundo coletivo do social-histórico; “[...] como possibilidade de exame crítico da atividade de instituição das crenças, valores, aspirações, hábitos que definem o modo de ser coletivo e o modo de ser particular de cada um” (Valle, 2008, p. 496); como atividade consciente e deliberada, que só pode se concretizar no espaço democrático, motivo pelo qual filosofia e democracia são intimamente ligadas; como “[...] exercício de contínua busca e aquisição de uma disposição que se trata, a partir daí, de tentar tornar durável” (Valle, 2008, p. 497); disposição adquirida para a interrogação.

E o que é necessário para que ela se concretize?

Antes de tudo, a atitude de que as certezas, os hábitos, as crenças e os valores, que constituem o mundo próprio, podem e devem ser continuamente colocados em questão.

O que levaria a construir tal disposição para a interrogação se é muito mais cômodo, menos angustiante, submeter-se ao mundo instituído?

Castoriadis (1999) afirma que se filosofa para “[...] salvar nosso pensamento e nossa coerência” (Castoriadis, 1999, p. 15). Assim, a frase de Sócrates – “o anexastós bios ou biotos, vida sem exame, a vida sem reflexão, não é vivível, eu prefiro morrer” (Castoriadis, 1999, p. 54), é reescrita por Castoriadis e por Valle: faz-se filosofia, porque é pelo exame que se constrói, de forma coerente, o sentido cotidiano da prática. Isto

significa que tal atividade pode e deve ser realizada por cada um que o desejar e buscar romper com a submissão e conformismo ao que recebeu da psique, da história e das instituições do social-histórico.

Mas a educação, como prática social, aconteceu, acontece e acontecerá. Sujeitos são educados e a história é testemunha de que essa educação não consistiu em modelagem, em formatação e adestramento. As questões se multiplicam, sem respostas: o que é educação? Qual seu sentido? Quais suas finalidades? Que educação para que tipo de sociedade? Quem é o aluno? Pode-se, supostamente, saber o que fazer com ele? Será que se saberia algum dia claramente o que fazer e como fazer para educá-lo? Contudo, essas questões não se fazem presentes no cotidiano dos educadores, pois estes, em seu processo de formação, tanto sob a influência da paideia platônica quanto sob o cientismo da época moderna, creem haver teorias que as respondem inteiramente; e, portanto, sobre elas não mais refletem, não se interrogam.

Para Valle (2003, p. 13):

[...] há muito a área da educação já não investe nas interrogações sobre o homem com quem trata e que é o centro de sua atividade, o que tem reflexos bastante claros sobre as formas correntes de se considerar o professor, o currículo, a história, as leis e seu caráter instituinte, as teorias e métodos educativos e, é claro, o aluno. Isso se deve, em grande parte, ao fato de que todas essas questões parecem já ter sido satisfatoriamente resolvidas pelas teorias científicas a que os especialistas fazem recurso; e de que os educadores, quanto a eles, simplesmente não acreditam ser sua tarefa colocar em questão esses fundamentos sobre os quais assentam-se sua formação e as 'teorias' que lhes são regularmente servidas.

E o que é a educação, senão um encontro, uma relação entre sujeitos, intencionalizada por uma mudança, uma transformação. No encon-

tro entre sujeitos, educador e educando; no processo de formação, nada se sabe sobre o que se pode esperar, nenhum controle se tem sobre o processo, nenhuma previsão do resultado desse encontro, pois a reação de cada um é algo não possível de presciência, pois não é uma relação entre coisas e sim, entre sujeitos – é o inesperado. Assim, educar requer certa disposição para lidar com o espanto, com o risco, com o enigma.

A educação é, portanto, o campo do indeterminado, o qual, em Castoriadis (1987b, p. 417), é:

A não determinação do que existe não é simples ‘indeterminação’ no sentido privativo e, em última análise, trivial. Ela é criação, a saber, emergência de determinações diferentes, de novas leis e de novos domínios que se submetem a elas. A ‘indeterminação’ (se é que ela não significa apenas um ‘estado de nossa ignorância’, ou uma condição ‘estatística’) tem este sentido preciso: nenhum estado do ser pode ser tal que venha a tornar impossível a emergência de determinações diferentes das que já existem.

Pensar e praticar a educação, como campo do indeterminado, implica fazê-lo sem os *a priori* que fundamentam previamente como as coisas devem acontecer; sem nenhuma verdade que possa assegurar o controle absoluto da situação educativa, sem nenhuma possibilidade de previsão dos resultados. É assumir que a formação do sujeito é um risco.

A formação do sujeito é um risco, pois, no encontro entre educador e educando, tem-se o encontro ou desencontro de duas liberdades. Para Kant (1996), a pedagogia ou doutrina da educação apresenta-se física – cuidados com a vida corporal – e prática ou moral – construção (cultura) do homem, para que possa viver como um ser livre. E ele denomina a educação de prática, porque “[...] chama-se prático tudo o que se refere à liberdade” (Kant, 1996, p. 36). Mas uma prática que deve ser raciocinada.

Em sua obra *Sobre a Pedagogia*, Kant (1996, p. 21) diz: “Entre as descobertas humanas há duas difícilímas, e são: a arte de governar os homens e a arte de educá-los”. Posteriormente, Freud (1937), em *Análise terminável e interminável*, acrescentará a política e as dirá atividades impossíveis. Mas Castoriadis (1992) afirmará que impossíveis são a pedagogia, a análise e a política. Ele substitui a arte de governar por política, pois governar os homens é possível, mas transformá-los sujeitos políticos, não o é. E por que são impossíveis tais atividades? Elas o são, não porque lidam com o ser humano, mas porque visam mudá-los, no sentido de estarem “[...] capacitados e livres para fazer coisas” (Castoriadis, 1992, p. 162). É, pois, a liberdade o nó górdio das atividades práticas – política, análise e pedagogia.

É a liberdade, que foge à determinada, que impossibilita uma teoria completa e exaustiva do humano, que impede o controle e a previsão da técnica. É a liberdade, possibilidade do humano, que permite falar de transformação, de criação, de autonomia, enfim, de construção do mundo próprio, em outra perspectiva. É, ainda, a liberdade que dá à educação a dimensão de uma atividade, uma práxis, cuja tarefa é ininterrupta em sua conclusão e não se permite ser restringida por nenhuma verdade.

Isso não significa que se deva abjurar a atividade teórica. Pelo contrário, é necessário que nela se invista como possibilidade para tentar compreender o humano. Mas ela não pode ser assumida deterministicamente, pois o conhecimento, especialmente sobre o homem, é fragmentário, lacunar, provisório, incompleto e construído na própria atividade.

A atividade de pensar a educação concerne, ou deveria concernir, a todos os que a praticam: o “[...] “eu penso que...” é importante, porque ela abre a discussão e a crítica” (Castoriadis, 1987b, p. 107).

Como alega o autor:

[...] pensar é precisamente abalar a instituição perceptiva na qual todo lugar tem o seu lugar e todo momento tem a sua hora – assim como é abalar a instituição dada do mundo e da sociedade, as significações imaginárias sociais que essa instituição encerra. [...] A instituição perceptiva é instauração de uma vez para sempre do que é o fundo e do que, jamais, pode ser figura, como do modo, do ser-assim de sua relação, de sua distinção e solidariedade. Passa-se mais ou menos assim, quando se trata da instituição do pensamento como já feito, aceito, assimilado – de fato, inerte ou morto. Mas o pensamento original estabelece/cria figuras outras, faz ser como figura o que até então não podia sê-lo – e isso não pode acontecer sem um dilaceramento do fundo existente, do horizonte dado e da sua recriação. (Castoriadis, 1987a, p. 27-28).

Mas esta não é a realidade da educação brasileira, em qual, no geral, assume-se o pensamento já feito e não o pensamento criação, em que o conflito da vida do pensamento é quase zero: “[...] entre o investimento da coisa já pensada (e de si como ‘já tendo pensado tal coisa certa’) e o investimento – eminentemente arriscado, pois essencialmente incerto e vulnerável – de si como origem podendo criar pensamentos novos (e do que há sempre a pensar além do já pensado)” (Castoriadis, 1987a, p. 129), prevalece o primeiro.

A resposta a essas crises da educação, que são reflexos da crise da sociedade, crise das significações imaginárias sociais, só pode ser a prática da construção política, prática que institui ou encarna os sentidos, inclusive o da educação, os quais concernem ao coletivo da sociedade, mas, em especial, ao coletivo educador.

O grande problema da construção política é a não aceitação da mortalidade de si, das instituições e de suas obras. Para Castoriadis (1992, p. 164), “O medo da morte é a pedra angular das instituições”. É nesse sentido que o autor define o objetivo da pedagogia como “[...] a instauração

de um outro tipo de relação entre o sujeito reflexivo – sujeito de pensamento e de vontade – e o seu inconsciente, isto é, a sua imaginação radical; e em segundo lugar, a liberação da sua capacidade de fazer e de formar um projeto aberto para a sua vida e trabalhar nele” (Castoriadis, 1992, p. 159). Constituiria, também, objetivo da política outro tipo de relação entre sociedade instituída e instituinte; entre as leis existentes e a atividade reflexiva e deliberativa do corpo político da sociedade, seus cidadãos e a construção/realização de projetos coletivos por eles. Mas esses objetivos, tanto da pedagogia como da política, pressupõem um novo tipo de indivíduo – o sujeito reflexivo e um tipo de espaço – o espaço democrático.

Inexistentes na sociedade brasileira – o sujeito reflexivo e o espaço democrático –, pensa-se o que, no fazer educativo, poderia contribuir, embora não se tenha garantia de que o faça, para a construção destes. Uma das respostas que se apresenta seria a contribuição da Filosofia da Educação na formação dos educadores. Mas que Filosofia da Educação?

Segundo as contribuições de Castoriadis e Valle, a Filosofia da Educação poderia contribuir para a consecução de construção do sujeito reflexivo e do espaço democrático na medida em que se interrogasse, incessantemente, sobre os sentidos da educação, sobre os sujeitos nela envolvidos – educador e educando –, sobre a prática educativa e os condicionantes sociais, econômicos, políticos, as significações imaginárias sociais da sociedade brasileira, sobre a especialização/fragmentação das ciências humanas, sobre a legitimidade das “ciências da educação”, sobre o papel da técnica na prática educativa etc.

Assim, a instalação de uma crise das verdades e das certezas dos educandos precede a possibilidade de construção da atitude de que as certezas, os hábitos, as crenças e os valores, que constituem o mundo próprio, podem e devem ser continuamente colocados em questão. A

crise consiste numa ruptura repentina do equilíbrio, até então existente, em relação às significações imaginárias sociais internalizadas no processo de socialização.

Como a educação é um processo simultâneo de socialização e de individuação, que, por força do que é específico do mundo próprio da sociedade – autoconservação, autopetuação e autocentrismo – tende à socialização, na postura que se propõe, a educação visaria inibir, minimamente, a imaginação radical do educando e desenvolver, ao máximo, sua reflexividade. Isso consistiria na interiorização das instituições e na interrogação sobre a validade destas. Trabalhar-se-ia no sentido de educar para a individuação, para a autotransformação do educando, no sentido de construção de sua autonomia, como investimento psíquico à liberdade e à intenção de verdade. Para isso, é preciso querer, pois “[...] para fazer é preciso querer” (Castoriadis, 2002, p. 63) e aceitar “[...] a morte daquele que era para tornar-se outra pessoa [...]” (Castoriadis, 1992, p. 163).

Seria uma política da autonomia, que, segundo Castoriadis (1992, p. 162):

A autonomia não é um fim em si; ela é também isso, todavia queremos a autonomia também e, sobretudo para estarmos capacitados e livres para fazer coisas. [...] não é o psicanalista, o pedagogo, a consciência da sociedade, no entanto constitui uma dimensão essencial da sua reflexividade. Como tal, deve agir sobre os seres humanos colocando-os como autônomos, a fim de ajudá-los a atingir sua própria autonomia, sem esquecer nunca que a fonte última da criatividade histórica é o imaginário radical da coletividade anônima.

Entretanto, uma política de autonomia significa remeter o indivíduo ao social-histórico. Não se pode ser livre sozinho, nem em qual-

quer sociedade; não se pode investir, psiquicamente, na liberdade, se ela não for uma significação imaginária social; não se pode ser autônomo, se não se der a própria lei, seja participando de sua formação e de seu funcionamento, seja aceitando e validando o que está instituído, após submetê-lo a crivo da análise. Significa, também, pensar o indivíduo, enquanto psique:

[...] outra relação é estabelecida entre a instância reflexiva e as outras instâncias psíquicas, como também entre seu presente e a história graças à qual ele se fez tal qual ele é, e, pôde escapar à servidão da repetição, refletir sobre ele mesmo, sobre as razões de seus pensamentos e sobre os motivos de seus atos, guiado pela intenção do certo e elucidação de seu desejo. Que essa autonomia possa efetivamente alterar o comportamento do indivíduo (como sabemos que pode fazê-lo) quer dizer que este deixou de ser puro produto de sua psique, de sua história, e da instituição que o formou. Em outras palavras, a formação de uma instância reflexiva e deliberante, da verdadeira subjetividade, libera a imaginação radical do ser humano singular, como fonte de criação e alteração. E a formação dessa instância faz com que ele atinja uma liberdade efetiva, que pressupõe certamente a indeterminação do mundo psíquico e sua permeabilidade ao sentido. Contudo, essa mesma formação acarreta também que o sentido simplesmente dado deixou de ser causa (o que também é sempre o caso no mundo social-histórico) e que há escolha do sentido não ditado previamente. (Castoriadis, 1992, p. 140-141).

Admitir que o indivíduo é psique não faz do educador um analista, mas leva-o a aceitá-lo e compreendê-lo como complexo, enigmático e responsável pela sua autotransformação.

Todavia, a responsabilidade, o compromisso e a prestação de contas do fazer do educador, nessa perspectiva, assumem uma dimensão

muito maior. Ainda que o educando seja o agente do seu próprio processo educativo, a intervenção do educador, no sentido de ajudá-lo a se autointerrogar e a interrogar a sociedade, deve acarretar um compromisso de apoio ao processo de construção de um sujeito não adequado à sociedade existente – sociedade heterônoma –, e a construção da atitude de que o que se tem, como certo e verdadeiro, pode e deve ser constantemente interrogado. Esse processo pode e deve ser contínuo, ininterrupto, no sentido de opor-se à acomodação, ao conformismo e à sacralização das verdades, das certezas, dos hábitos e dos conhecimentos.

A crise pode e deve gerar no educando a manifestação do desejo/querer a autonomia. Isso pressupõe a existência das significações – autonomia, liberdade e democracia, que são herdadas da cultura greco-ocidental, mas precisam ser investidas tanto pelo educador como pelo educando. A autonomia individual e social como projeto é, em Castoriadis (1992), política. Pensar e querer autonomia significa, também, pensar e querer cidadania e democracia. Tanto o querer quanto as representações são formados, constantemente pelo conjunto do mundo instituído, o que não quer dizer que foram formados uma vez para sempre. Eles podem ser e são, pelo imaginário, reinterpretados e ressignificados, a partir do que se está fazendo e pensando na sociedade. Mas a manifestação do desejo de autonomia pressupõe também a compreensão do educador e do educando, como um para si – vivente, psíquico, indivíduo social e sociedade.

Pensa-se que o professor, como sujeito desejante, que investe na autonomia, na cidadania e na democracia, pode, em sua prática, ajudar ao educando a construir, para si uma outra lei suprema – “obedecerás às leis, mas as discutirás” – interrogando-se pela sua validade, pela sua construção e pela sua institucionalização; a compreender a educação como processo de socialização e de individuação, dependente da ação deste para concretizar-se; a construir e reconstruir o sentido para aquela

que será a sua futura prática; a compreender o humano como medida de si próprio, e não como objeto de ciências e técnicas; e a admitir que a mortalidade é inerente ao vivente e que morrer significa a transformação em outrem, seja a sua própria morte, seja a morte da instituição.

Nessa perspectiva, ser professor, em especial, de Filosofia da Educação, pressupõe a construção, para si e para os seus educandos de um projeto:

O fazer do professor, como todo fazer humano, está diretamente ligado a um saber – informação, ciência, técnica – e pode ser também fruto da imaginação radical como criação, isto é, o fazer humano de toda e qualquer atividade – manual, técnica ou teórica – pressupõe uma relação com o saber, e é uma atividade consciente. Em seu fazer, o humano constroi uma representação da atividade a ser desenvolvida. Mas, constrói um sentido para esse fazer, o qual é uma representação. Contudo, a representação do sentido do fazer humano – orientação, intenção –, não é passível de fixação uma vez por todas, em ideias claras e distintas. É necessário que o professor construa sentido para a educação, para o fazer, e para sua própria disciplina. Caso contrário, como responder aos educandos, quando inquirirem: por que a escola? Por que o professor? Por que essa disciplina? Por que esse conteúdo?

É o projeto que permite definir o que fazer, para que fazer e como fazer.

Pensa-se que a Pedagogia, como práxis, a organização e o sentido do fazer do professor devam ser tais, de modo a permitir e estimular a autonomia dos educandos, mesmo reconhecendo que a autonomia não existe, mas que é possibilidade, virtualidade. Na práxis, “[...] a autonomia do outro ou dos outros é, ao mesmo tempo, o fim e o meio; a práxis é aquilo que visa o desenvolvimento da autonomia como fim e utiliza para este fim a autonomia como meio” (Castoriadis, 1982, p. 94).

Mas, enfim, por que o projeto é importante e que projeto deve construir um professor? Ora, à primeira questão, responde-se: “Se não se sabe aonde se quer ir, como e por que escolher um caminho de preferência a outro?” (Castoriadis, 1992, p. 82). A resposta à segunda questão é um projeto de autonomia, de emancipação. Um projeto de autotransformação dos educandos, uma transformação de maneira que eles possam adentrar nesse processo de interrogação de si, do outro e do social-histórico. Mas esse projeto do professor precisa fazer sentido para os educandos, o que implica

‘Convencê-los racionalmente’ significa ajudá-los a atingir sua própria autonomia. Por que fazê-lo? Porque queremos a autonomia para todos – porque submetemos tudo, inclusive as instituições dos outros, à questão do direito. (Castoriadis, 1999, p. 60).

A interrogação ilimitada de si e da sociedade – das significações imaginárias sociais –, pelo educador e pelo educando só existirá se se construir a atitude de que podem e devem ser continuamente colocados em questão, as certezas, os hábitos, as crenças e os valores que constituem o mundo próprio. Isto implica julgamento e escolha. Mas os julgamentos e as escolhas que se fazem pertencem e dependem da sociedade em que se vive. Então, como construir a atitude de interrogação, se ela não é pertinente ao social histórico? Pensa-se que através das mediações da paideia e do nomos. Todavia, a educação e a legislação, numa sociedade heterônoma, pouco ou nada contribuem para se criar essa atitude. É nesse sentido que se pensa a contribuição da Filosofia e da Filosofia da Educação, como interrogação ilimitada nos processos formativos: na criação da autorreflexividade ou da subjetividade reflexiva e deliberante.

Ora, a atitude de questionamento e de interrogação não constitui necessariamente o indivíduo social, mas é marca, como já afirmado, de

um tipo específico de subjetividade – a subjetividade reflexiva e deliberante; ela é pois uma virtude, na acepção aristotélica, a ser criada. Aí reside a importância do projeto de autonomia, tanto para o professor quanto para o educando – porque, mais do que a preocupação de formar alguns sábios, de treinar os indivíduos para o mundo do trabalho, educar é necessário para que se adquira e exerça a cidadania, buscando conquistar a participação real nos negócios comuns – res publica – bem como a paixão por eles, uma vez que, enquanto membro da sociedade, as decisões referentes aos negócios comuns incidem sobre todos. Se, com ele, já é difícil a construção desse novo eidos – a autonomia humana – sem ele, a possibilidade é zero.

O último compromisso para uma Filosofia da Educação, que se propõe, é a prestação de contas pública, pelo educador, do que pensa, diz e faz da sua prática educativa.

Pensa-se que o educador deve fazê-la, porque sua atividade tem como “objeto” não uma coisa, mas o outro, uma vida humana em seu processo de formação.

Entretanto, na realidade educacional brasileira não há nenhum mecanismo de prestação de contas pelo educador do seu fazer, nem aos educandos, nem à comunidade escolar, nem à sociedade.

Justifica-se a prestação de contas do educador de sua prática – pensar, dizer e fazer – porque ele é servidor da população, que deve julgar e avaliar o seu fazer. Trata-se de um momento de interrogação e discussão sobre a sua prática, visando à coerência e validação, bem como a demonstração real de cidadania – discutir, conceber e deliberar sobre a educação, porque é o momento e o tempo de assumir os riscos do fazer, o risco da responsabilidade.

## Referências

CASTORIADIS, C. **A instituição imaginária da sociedade**. Tradução Guy Reynoud. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

\_\_\_\_\_. **As encruzilhadas do labirinto I**. Tradução Carmen Sylvia Guedes 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987a.

\_\_\_\_\_. **As encruzilhadas do labirinto 2: os domínios do homem**. Tradução José Oscar de Almeida Marques. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987b.

\_\_\_\_\_. **As encruzilhadas do labirinto 3: o mundo fragmentado**. Tradução Maria Rosa Boaventura. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

\_\_\_\_\_. **As encruzilhadas do labirinto IV: a ascensão da insignificância**. Tradução Regina Vasconcellos. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

\_\_\_\_\_. **Feito e a ser feito: as encruzilhadas do labirinto V**. Tradução Lílian do Valle. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

KANT, I. **Sobre a pedagogia**. Tradução Francisco Cock. Piracicaba: UNIMEP, 1996.

VALLE, L. Teoria, determinação, complexidade: desafios da reflexão sobre educação. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 9-25, set. 2003. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1981-77462003000200002>

\_\_\_\_\_. Castoriadis: uma filosofia para a educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 103, p. 493-513, maio/ago. 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302008000200010>

**DIÁLOGO IV**  
**FORMAÇÃO HUMANA EM ROUSSEAU**

# Emílio: aluno e discípulo – interfaces de uma existência

Paulo César de Carvalho Jacó

“A arte de formar os homens permanece esquecida”  
(Rousseau).

## Introdução

Ao lançar a proposição – “Emílio: aluno e discípulo – interface de uma existência”, nos propomos em compartilhar da sempre provocante posição da Filosofia da Educação, ao percorrer sendas do campo educacional, aqui mediante a interlocução com o autor, também, do *Contrato Social* (1762). Nosso engajamento com (e na) a educação vê no espaço oportunizado, responder ao chamado para pensar a figura do aluno, ao menos numa diminuta parte, às aporéticas questões levantadas pelos organizadores do II Colóquio Binacional de Filosofia da Educação, assim expressas: Seria o aluno aquele que sabe o que aprendeu porque ouviu ou porque leu? Seria o aluno aquele que se exercitou ou aquele que intuiu? Um intérprete? Estudante? Aprendiz? Ou discípulo? Quais seus vínculos com os mestres e com a própria maestria? O aluno seria um mestre de si? Quando se torna mestre dos outros? O que há a descobrir?

A questão central do texto compõe-se da proposição: *Emílio: aluno e discípulo – interface de uma existência*. Para tanto, como já se aponta como evidente, devido sua notoriedade, a obra com a qual esta-

beleceamos nosso diálogo e realizamos nossas interpretações, sob certa medida, intuitivas, é datada de 1762, de autoria do filósofo genebrino Jean-Jacques Rousseau (1712 – 1778): *Emílio ou Da educação*. Um livro que nasceu, segundo o próprio filósofo, “[...] para agradecer uma boa mãe que sabe pensar. [...] essa memória tornou-se insensivelmente uma espécie de obra grande demais” (Rousseau, 1979, p. 6). Parece-nos ser consenso dentre os leitores mais especializados de Rousseau de que o *background* de seu livro (Emílio) consistiu num projeto formativo (com aspectos sociais e políticos) que possibilitasse ao homem *recuperar a condição de seu estado de natureza*, uma antítese do homem em estado de natureza de Hobbes (1588 – 1679). A educação seria uma via através da qual o homem deveria ser formado e conduzido novamente à sua condição originária, não para viver como um eremita, mas, todavia, inserido na coletividade como um novo modelo para as relações sociais diante de uma sociedade decadente em seus aspectos morais.

## Educação e formação humana

Afirma Severino (2006) que a educação, na tradição ocidental, sempre esteve associada à noção de formação humana. No cerne de ambas as noções (educação e formação) que transitaram por díspares contextos históricos encontram-se, de alguma forma, respostas tributárias da antropologia filosófica<sup>1</sup> que tem diante de si a pergunta: o homem,

---

1 Segundo Rabuske (1986), a expressão Antropologia teria sido usada no século XVI por Casmann em 1596 ao publicar “Psychologia anthopológica”, contudo, o termo ganhou notoriedade com Kant em 1778 em *Antropologia de um ponto de vista pragmático*.

quem ele é?<sup>2</sup> (Mondin, 1982). Um voo panorâmico pelo fértil campo da filosofia pelas páginas da introdução do livro de Rabuske (1986) nos atira o olhar com um vasto repertório de respostas a essa indagação. Seria o homem: “um caniço pensante” (Pascal); “lobo para o homem” (Hobbes); “uma máquina” (Lamatrie); “bom por natureza” (Rousseau); “ser racional que encontra sentido da espécie humana ao tornar-se racional” (Fichte); “uma relação que se relaciona consigo mesma” (Kierkegaard); “conjunto de relações sociais” (Marx); “animal doente” (Nietzsche); uma “existência que precede a essência” (Sartre). A educação e a formação humana não prescindem uma concepção do humano, muito pelo contrário, estabelecem suas estratégias de intervenção e condução [na vida do humano] objetivando chegar a um estado ideal desse humano em suas dimensões individual e/ou coletiva (social). Cada contexto histórico, matriz de elaborações conceituais de homem (do humano), estabelece seu projeto formativo-educacional priorizando aquilo que traz em si a potência de tornar o homem mais humano, ou quem sabe, humanizado, civilizado, aculturado – de uma ou de outra forma, parece-nos que a ideia de uma teleologia está implícita nos mais variados projetos formativos. O texto de Severino (2006) atribui à Filosofia da Educação a tarefa da busca do sentido de formação humana. Seu ponto de partida está na proposição de que na atualidade (contemporaneidade) a formação humana visada pela educação está voltada para uma formação cultural. Esta concepção coloca-se na contramão da formação e educação que fizeram parte do horizonte grego, nos primórdios da filosofia, em que a educação e a formação visavam intervir e conduzir o homem a partir de princípios éticos e políticos. Isso reforça a perspectiva do autor

---

2 “De outra forma: o que é o homem?” (Rabuske, 1986, p. 7).

que compreende a educação como um movimento que não se circunscreve apenas na transmissão de informações necessárias a um tipo de instrução legitimada pelo poder das instituições públicas ou privadas tuteladas pelo poder do Estado. Uma afirmação que, por sua vez, define e nega ao mesmo tempo um tipo de educação/formação. Caso alguém perguntasse: mas que noção de educação/formação se coloca além dessa função institucional e instrucional? Responde Severino: “Quando se fala, pois, em educação para além de qualquer processo de qualificação técnica, o que está em pauta é uma autêntica *Bildung*, uma *Paidéia*, formação de uma personalidade integral” (2006, p. 621).

Dito isso, voltemos ao novelístico personagem Emílio, este perfigura um tipo de novo homem, por que não dizer, a síntese da dialética relação: natureza e sociedade. O estado natural, a condição biológica do humano que se declina às forças da cultura que age sobre tal natureza moldando-a, transformando-a, imprimindo valores, disposições, *habitus*. Parece-nos que não se trata de negar a cultura, todavia, alertar sobre a “cultura decadente”, a educação, como elemento da cultura, é imprescindível, necessária, inevitável, todavia uma boa educação – pois,

[...] um homem abandonado a si mesmo, desde o nascimento, entre os demais, seria o mais desfigurado de todos. Os preconceitos, a autoridade, a necessidade, o exemplo, todas as instituições sociais em que nos achamos submersos abafariam nele a natureza e nada poriam no lugar dela. (Rousseau, 1979, p. 11).

Natureza e sociedade: nas tensões desse par dialético é que se encontra Emílio em sua trajetória formativa da infância até a vida adulta. Tal proposição reforça o que já é notório entre nós: educação [compreendida como formação humana] é processo que se dá ao longo das etapas da existência humana. A vida está em trânsito. Há momento para o

emergir do protagonismo do aluno e também o tempo certo de se tornar discípulo e este, a hora certa de deixar para trás o mestre (o professor) para tornar-se mestre de si mesmo pelo cultivo de si, aqui é o espaço específico, potente da formação que transcende os interditos da educação.

O filósofo genebrino antevê as possíveis críticas de seus leitores que, por ventura, pensassem em encontrar em sua obra um colossal tratado sobre educação com uma linguagem hermética (altamente sofisticada e complexa) de premissas geradas pela lógica de um racionalismo cartesiano<sup>3</sup>. Alerta Rousseau:

Em relação ao que chamarão a parte sistemática, que não é outra coisa aqui senão a marcha da natureza será o que mais desnorteará o leitor; por aí é que me atacam sem dúvida e talvez tenham razão. Acreditarão menos ler um tratado de educação que os devaneios de um visionário sobre a educação. Que fazer? Não é sobre as ideias de outros que escrevo; é sobre as minhas. (Rousseau, 1979, p. 8).

---

3 Mesmo sendo um período de esgotamento do Cogito, o século XVIII deve muito a Descartes pela ruptura com o jugo da escolástica e pelo prazer ao exercício racional, alimentado pela dúvida metódica. Teria sido o século triunfal do cartesianismo se o espírito histórico das ciências humanas e o espírito experimental das ciências da natureza não tivessem manifestado; nem, tampouco o naturalismo rousseauiano tivesse surgido como voz dissonante. O penso, logo, existo, no contexto do Iluminismo desloca-se num sentido contrário e passa depender da observação dos fatos e da experiência, gerando um cogito iluminista que seria traduzido pela construção: existo, logo, penso. Rousseau, o “patinho feio” dos philosophes, introduz elementos que o distancia consideravelmente do cogito cartesiano bem como do iluminista. Para ele a frase que melhor traduziria seu pensamento seria: sinto, logo existo. Pois, tomando suas próprias palavras: “Existir para nós é sentir. Nossa sensibilidade é incontestavelmente anterior a nossa inteligência, e tivemos sentimentos antes de ideias.” (1979, p. 330). O homem é um ser sensível e no Emílio o que temos é, na verdade, um tratado de como desenvolver sua sensibilidade (Paiva, 2011, p. 8).

Rousseau se posiciona numa ferrenha crítica social às perspectivas pedagógicas de seu século inspiradas pelo discurso na Didática Magna de Comênio, no século antecedente<sup>4</sup>, tais discursos propunham perspectivas pedagógicas das quais os resultados, sob sua análise, não eram capazes de restituir ao homem o que havia perdido. O ponto de partida do projeto formativo *rousseauuniano* consistia em iniciar a educação do homem já na infância, propondo-se em acompanhar a criança em seu processo de maturação, pois, elas “[...] se acham em estado de aprender” (Rousseau, 1979, p. 7). Seus escritos têm um veemente tom de denúncia: “Não se conhece a infância” (Rousseau, 1979, p. 6). A boa formação tinha como pressuposto superar os preconceitos acumulados sobre a noção de criança. Sua ordem é um apelo, ainda hoje, para todos os que se aventuraram pelo polissêmico campo da educação escolar: “Começais, portanto, estudando melhor vossos alunos” (Rousseau, 1979, p. 6).

Num primeiro momento, no exercício da escrita desse artigo, a pergunta que nos propusemos foi – Emílio: aluno ou discípulo? Todavia, num movimento de amadurecimento da reflexão vimos que não se trata de um ou de outro (ou seja: aluno ou discípulo). Emílio, em sua trajetória, é o arquétipo de um projeto formativo, é a interface, a conexão, entre aluno e discípulo, duas condições transitórias de uma existência cujo escopo é o Homem restaurado em sua natureza primeira moldada pelas mãos do Autor de todas as coisas, todavia, degenerada nas mãos do próprio homem. Portanto, o objetivo a ser perseguido nessas páginas é apontar elementos pertinentes às condições transitórias de aluno e dis-

---

4 Segundo Paiva (2011), Rousseau também critica Locke, Montesquieu, Grócio, Hobbes (e outros), pois todos eles transportaram para o homem em estado de natureza o que era do homem em estado civil.

cípulo na figura de Emílio ao longo da proposta formativa que se orienta por uma cronologia que aborda a infância e vida adulta do personagem. Uma reflexão que acreditamos ser pertinente em um tempo no qual discursos intitulados modernos consagraram em máxima a frase: “não há professor nem alunos – todos ensinam e todos aprendem”, além de jogar no ostracismo práticas pedagógicas que pejorativamente são chamadas de tradicionais. Emílio reafirma o lugar necessário, inconfundível, incontestado do professor, do mestre, do preceptor e também do aluno e do discípulo em toda ação educacional que não se restringe aqui em escola, sem dúvidas, passa por ela, mas se realiza pela vida e na vida fora desses muros quando entendida (ou inserida) como formação humana.

O roteiro metodológico da produção desse texto consiste numa leitura interpretativa, intuitiva e exploratória do Emílio que está organizado, segundo Paiva (2011), em cinco partes compostas de máximas, indicações do agir lúdico, recomendações quanto aos cuidados às crianças, composição de cenários. Pretendemos, aqui, um texto do qual possamos articular de forma reflexiva elementos que identifiquem Emílio como aluno (e discípulo) envolto em um roteiro novelístico o qual também nos serviu como trilha em nossa escrita. Esta primeira etapa [das cinco partes que pretendemos escrever] ocupa-se com o livro I que trabalha com a ideia de degeneração e infância. A obra está composta pelos tópicos: (i) destaque dado à degeneração do homem cujo caminho de volta se daria pela educação doméstica na idade da infância – até os dois anos de idade; (ii) relata a idade da criança dos dois aos doze anos, tempo este de desenvolvimento da linguagem e dos sentidos; (iii) dos doze aos quinze anos tempo no qual são engendradas as forças físicas, intelectual e moral; (iv) educação que se dá dos quinze aos vinte anos, etapa da vida marcada por duas forças paradoxais: paixão e razão. Tempo propício para semear valores morais e espirituais – tempo de muita sensibilidade; (v) dos vinte

aos vinte e cinco anos. Idade da sabedoria e do matrimônio<sup>5</sup>. Toda preparação desemboca nesse instante derradeiro.

## **Livro I. Infância – tempo de condução – o aluno entra em cena**

O discípulo é aquele que segue um “*outro*” (por vezes chamado de mestre, sábio), pois vê nele algo que o atrai, digno de ser seguido pela força transformadora que emana de seus ensinamentos. O timoneiro que o guia é a vontade. Portanto, ser discípulo supõe autonomia para a escolha moral no ato de escolher e seguir o mestre e seus ensinamentos; deixar-se conduzir pelo mesmo. Uma escolha que decorre da vontade em tornar-se aquilo que o próprio mestre é. Uma relação de confiança e reconhecimento do mérito alheio. Portanto, torna-se assim razoável dizer que Emílio em seus primeiros anos de vida (0-5 anos), em sua primeira infância, não prefigura, nem desempenha o papel de discípulo, mas sim de aluno. Uma existência quase que completamente conduzida pela vontade alheia que estabelece o que o outro deve ser. Ainda não faz uso da força da autonomia da vontade capaz de levá-lo às decisões morais, ou seja, conduzidas por escolhas das quais levam ao reconhecimento do bem da ação e das coisas (valores), nem mesmo distinguir ou antever o fim (telos) da ação educadora (condutora) de seu preceptor, também, por isso, é conduzido. Esse campo chamado infância é tempo para o cultivo, de lançar as sementes na terra a fim de que, no tempo certo, os frutos possam surgir, crescer e amadurecer. A metáfora da formação na infância como um campo é

---

5 Aqui é possível observar a influência religiosa (cristã) na educação de Rousseau.

potente e rica de significados, Rousseau ao utilizá-la, enfatiza a coexistência no homem entre natureza e cultura, escreve: “Amanham-se as plantas pela cultura e os homens pela educação” (1979, p. 10). A imagem de *um homem novo* está contida no projeto educativo proposto por Rousseau no Emílio o qual vivendo em seu tempo de criança “[...] se acha em estado de aprender” (Rousseau, 1979, p. 8). Educação vista como ação de intervenção, de condução e, todavia, conduzir é um verbo transitivo direto, pede complemento, torna-se imprescindível na infância. Explica Paiva (2011) que educar na perspectiva de Rousseau implica em uma ação global objetivando a formação humana, o que não se faz necessariamente dentro de um estabelecimento regular de ensino, escola. O escopo dessa ação formativa é o desenvolvimento humano em todas as suas potencialidades. Emílio, na primeira infância, é uma existência conduzida, que está sob as ordens e ensinamentos de seus mestres: a natureza, os homens e as coisas. As reflexões de Rousseau, oriundas da observação, o conduziram a afirmar no início do livro I:

No estado em que já se encontram as coisas, um homem abandonado a si mesmo, desde o nascimento, entre os demais, seria o mais desfigurado de todos. Os preconceitos, a autoridade, a necessidade, o exemplo, todas as instituições sociais em que nos achamos submersos abafariam nele a natureza e nada poriam no lugar dela. Ela seria como um arbusto que o acaso fez nascer no meio do caminho e que os passantes logo farão morrer, nele batendo de todos os lados e dobrando-o em todos os sentidos. (Rousseau, 1979, p. 10).

A citação explicita a necessidade de educação que o homem tem, pois o contrário seria contribuir para sua desfiguração, já que do nascimento até aos 12 anos, é a *idade da natureza*. Adverte Rousseau que esse é o tempo que se corre o risco dos efeitos negativos das fábulas na formação moral das crianças. Sobre o acesso aos livros por seu aluno, destaca

Rousseau: “Somente aos doze anos Emílio saberá o que seja um livro. Mas é preciso, ao menos, dirão, que saiba ler. Concordo: é preciso que saiba ler quando a leitura lhe for útil; até então ela só servirá para aborrecê-lo” (1979, p. 85). A posição de Rousseau reforça nossa proposição da condição (transitória) do aluno: sua dependência quase que completa em relação ao seu preceptor. O aluno vive a contingência, ou a condição, devido à idade, de impossibilidade em discernir do ponto de vista moral o certo do errado, o justo do injusto, a virtude do vício – portanto, sua condição é a de necessidade de condução, ser conduzido, agir pela escolha, não sua, mas de outro. Isso não se trata de uma opressão ou tirania do preceptor (professor) sobre seu aluno. Aliás, educação sempre supôs essa ocupação de lugares distintos, diferentes, entre professor e aluno. Repito a distinção não é necessariamente tirania, opressão de um sobre o outro. Um bom preceptor (professor) saberá proteger as crianças, na verdade, isentá-las das responsabilidades do mundo dos adultos que, por vezes, joga o peso de suas responsabilidades sobre a infância. A figura do educador, do preceptor precisa ser marcante na vida do aluno nessa idade, a formação de sua conduta é proporcional à presença efetiva do mestre.

Quanto mais insisto no meu método inativo, mais sinto as objeções se reforçarem. Se vosso aluno não aprender nada de vós, aprenderá dos outros. Se não prevenirdes o erro com a verdade, ele aprenderá mentiras; os preconceitos que temeis dar-lhe, ele o receberá de tudo o que o cerca, ele os terá através de todos os seus sentidos; ou corromperão sua razão, antes mesmo que esteja formada, ou seu espírito, entorpecido por uma longa inatividade, se absorverá na matéria. A falta de hábito de pensar na infância tira a faculdade de fazê-lo durante o resto da vida. (Rousseau, 1979, p. 86).

Os erros e vícios propícios a essa idade (até os 12 anos) emergem como um tempo perigoso para a educação do aluno, portanto, o mestre

(professor, preceptor) deve-se fazer presente de forma efetiva na vida da criança. Escreve o filósofo:

‘[...] o mais perigoso intervalo da vida humana, pois ‘é o tempo em germinam os erros e os vícios, sem que tenhamos ainda algum instrumento para destruí-los’. Desse modo, Rousseau (1999, p. 91) declara que ‘a primeira educação deve ser puramente negativa’, que ‘consiste, não em ensinar a virtude ou a verdade, mas em proteger o coração contra o vício e o espírito contra o erro’ (Boeira, 2010, p. 3).

Essa etapa da vida de Emílio representa o período de fragilidade, necessidade de condução, intervenção na infância, na vida da criança, o que faz dela um aluno que estabelece uma relação de profunda confiança e credibilidade com seu mestre (professor) ao pondo de deixar-se conduzir. Todavia, quem conduz deve ter claro o caminho, o lugar onde pretende chegar. Isso requer do mestre (professor) tamanha lucidez sobre sua responsabilidade ética na condução e formação da criança.

## **Algumas considerações**

No horizonte do mundo atual, nominado por alguns de moderno, para outros, pós-moderno, o que não nos falta são listas extensas de literaturas que abordam a temática da educação e de forma específica a infância. Há um vasto leque de opção para todas as tendências, posicionamentos políticos, pedagógicos. Feita a constatação e envoltos às provocações de Rousseau em sua obra *Emílio, ou Da Educação*, nos perguntamos como Italo Calvino (1993, p. 9) – “Por que ler os clássicos”? Dentre belas e convincentes argumentações (proposições) à pergunta, destacamos alguns fragmentos: (i) “ler pela primeira vez um grande livro na idade ma-

dura é um prazer extraordinário”; (ii) “Um clássico é um livro que nunca terminou de dizer aquilo que tinha para dizer”; (iii) “Um clássico é um livro que vem antes de outros clássicos; mas quem leu antes os outros e depois lê aquele, reconhece logo o seu lugar na genealogia”. No campo da pedagogia e da educação a leitura de Rousseau (Emílio) é um desses livros clássicos de profícuo conteúdo o qual após séculos continua provocando nosso olhar, iluminando nossas reflexões sobre questões atuais do pantão da educação ao divagar nas tensas relações do cotidiano escolar no qual as figuras do aluno e do discípulo emergem como questão peculiar e de ressonante espaço especulativo no campo da Filosofia da Educação.

O ponto de partida que norteará todas as outras etapas da sequência dos cinco textos, ao estabelecermos a distinção da condição transitória entre aluno e discípulo, está na autonomia moral como expressão do agir livre que potencializa o sujeito a fazer escolhas conscientes e responsáveis diante de “outros”, circunstâncias e/ou incidindo sobre seu agir num processo formativo. Ao colocarmos a criança na condição de dependência de um *outro* (professor, preceptor) que a conduzirá, temos sempre em vista todo um itinerário existencial que não termina na própria infância, mas que tem na vida adulta o resultado de uma intervenção educativa como resultado de um projeto de formação humana que coloca o humano aberto as mais belas possibilidades existenciais, conduzindo-o à ação contínua do cuidado de si, orientado por uma consciência sadia, madura, de abertura ao mundo, aos outros e à natureza.

Ao propormos a noção de Emílio como interface de duas existências: aluno e discípulo, reafirmamos a tese de que o projeto formativo/educacional de Rousseau, não perdendo de vista o itinerário percorrido pelo próprio Emílio – de criança (sua infância) até a vida adulta, é uma trajetória da qual a intervenção do preceptor, educador, mestre é algo imprescindível à formação do humano que está além da pretensão

de formação do cidadão, do trabalhador, do soldado, ou seja, qualquer outra condição que traz a compreensão de uma educação apenas como incorporação de habilidades técnicas/práticas que supõe um saber fazer [que tem seu lugar de validade, utilidade] para estar a serviço das demandas sociais.

## Referências

BOEIRA, A. Algumas contribuições de Rousseau, presentes na obra *Emílio ou Da Educação*, que ajudam a pensar estratégias para a utilização dos blogs na educação. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO, 2010, Caxias do Sul. **Anais...** Caxias do Sul, 2010. Disponível em: <[https://www.ucs.br/ucs/eventos/cinfe/artigos/arquivos/eixo\\_tematico7/Algumas%20contribuicoes%20de%20Rousseau,%20presentes%20na%20obra%20Emilio.pdf](https://www.ucs.br/ucs/eventos/cinfe/artigos/arquivos/eixo_tematico7/Algumas%20contribuicoes%20de%20Rousseau,%20presentes%20na%20obra%20Emilio.pdf)>. Acesso em: 12 jul. 2019.

CALVINO, I. **Por que ler os clássicos**. Tradução Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

MONDIN, B. **Curso de Filosofia 1**. São Paulo: Paulus, 1982.

PAIVA, W. Emílio: Texto e Contexto. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, Coimbra, n. 45, p. 5-26, dez. 2011. DOI: [https://doi.org/10.14195/1647-8614\\_45-2\\_1](https://doi.org/10.14195/1647-8614_45-2_1)

RABUSKE, E. **Antropologia filosófica**: um estudo sistemático. Petrópolis: Vozes, 1986.

ROUSSEAU, J.-J. **Emílio ou Da educação**. Tradução Sergio Milliet. 3. ed. São Paulo: DIFEL, 1979.

SEVERINO, A. A busca do sentido da formação humana: tarefa da Filosofia da Educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 619-634, set./dez. 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022006000300013>

# Os romances de formação como relatos de formação da pessoa: a narrativa do sujeito moderno no *Bildungsroman* – o caso de *Émile e Sophie* ou *Os Solitários*

Neiva Afonso Oliveira

Avelino da Rosa Oliveira

Escrever sobre nós, olhando para as origens, obriga-nos não só a dizer quem somos, com transparência e honestidade, mas também a nos recompor numa certa totalidade. [...]

Ao escrever sobre nós, o que estava separado, o que, por vezes, negamos, acaba aparecendo e se juntando.  
(Moacir Gadotti).

O texto pretende identificar e caracterizar o modo de ser dos protagonistas do *Bildungsroman* (romance de formação). Como *modo de ser*, entendemos também o contexto dos mesmos ou o *mundo vivido* por eles ou, ainda, aquilo que alguns de nós costumamos denominar *entorno*. Para tanto, em primeiro lugar, como apoio, utilizamos o recurso de retornar a algumas obras que podem ajudar-nos a decifrar nossa trajetória formativa, interpretar o mundo das nossas relações, e o modo como vamos nos percebendo como seres em formação. Quem somos, afinal?, é a questão que colocamos como nosso fio condutor na argumentação: somos pessoas em processo de formação, indivíduos épicos, protagonistas de romances, “*belas almas*”, ao estilo daquela cuja “fisionomia” descrita em *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister* (2006, p. 347)?

Desde já, anunciamos que a escolha dessas obras não é aleatória porque elas estão, aqui e acolá, citadas como livros cujos temas ou narrativas nos conduzem à reflexão sobre o modo como estamos nos relacionando com “nossos mestres”.<sup>1</sup>

Vaz (1992, p. 9) afirma que, na *Fenomenologia do Espírito*, Hegel realiza “a descrição de um caminho que pode ser levado a cabo por quem chegou ao seu termo e é capaz de rememorar os passos percorridos [...] um caminho de experiências e o fio que as une é o próprio discurso dialético [...]”. Avançamos um tanto mais para afirmar que, subrepticamente – mas nem tanto – é o que está presente na maioria dos *romances de formação* que conhecemos. Em outras palavras, é no caminho da formação, em busca por ela, que o protagonista do romance constrói dialeticamente “sua”<sup>2</sup> *Bildung*.

Voltando a Hegel, é nosso intuito localizar na *Fenomenologia do Espírito*, algumas passagens em que podemos perceber a menção que o filósofo faz ao sujeito e ao relato de sua formação. E o que faremos, comentando as passagens, a partir de agora, desde uma afirmação de Hegel que certamente nos fornece a ideia de que o sujeito, ou melhor dizendo, sua formação, é construção, é desenvolvimento, um horizonte a ser atingido. “A tarefa de conduzir o indivíduo, desde seu estado inculto até ao saber, devia ser entendida em seu sentido universal, e tinha de considerar o indivíduo universal, o espírito consciente-de-si na sua formação cultural” (Hegel, 1992, p. 35). Em relação ao que afirmamos – o horizonte a

---

1 De uma maneira geral, aparecem citadas ou referenciadas quando procuramos estudar o *Bildungsroman*. Lima Vaz, Maas, Moretti, Lúkacs, Sartre e outros.

2 Ver os personagens *Meister* e *Jarno*, em *Anos de Aprendizado*, por exemplo. E até mesmo, ouvir da boca do personagem de Günter Grass, de *O tambor*, nas páginas iniciais do romance.

ser atingido – que ainda não foi conhecido e que, portanto, não existe ou ainda não o é – contém em si o que virá a ser. Em termos de uma nomenclatura das Ciências, “o falso é um momento da verdade, [mas] não mais como falso” (Hegel, 1992, p. 42). O sujeito comum, e também o sujeito das Ciências, é, dialeticamente, o que ainda não é, o que está para ser formado, o que está, portanto, em movimento de formação (*Bildung*).

Em se tratando dos movimentos e processos formativos, não resta dúvida de que há um conceito muito presente tanto nos romances de formação quanto nas filosofias em geral: a consciência. E, na *Fenomenologia do Espírito*, é um elemento que surge muito frequentemente “colada” aos dados do cotidiano<sup>3</sup>. “A consciência na vida cotidiana tem, em geral, por seu conteúdo, conhecimentos, experiências, sensações de coisas concretas, e também pensamentos, princípios – o que vale para ela como um dado ou então como ser ou essência fixos e estáveis” (Hegel, 1992, p. 47). A consciência é elemento ativo e atuante que “[...] discorre por esse conteúdo; em parte, interrompe seu [dis]curso, comportando-se como um manipular do mesmo conteúdo.” Ou, em outras palavras: “Reconduz o conteúdo a algo que parece certo, embora seja a impressão do momento” (Hegel, 1992, p. 47).

Dos ditos de Hegel, passando a uma autora filósofa e teóloga, também alemã, – Edith Stein (1891-1942) –, encontramos a ideia de formação enquanto processo, movimento que não cessa e ações que se encadeiam. É na esteira desse “progredir” e “avançar” em direção à consciência-ação, que a autora teoriza. O material humano tem as condições para se desenvolver, porque traz “uma raiz viva em formação, que possui em si mesma a forma germinativa” (Stein, 1999, p. 117 apud Sberga,

---

3 Ver Moretti (2009, p. 836-837).

2014, p. 158). Assim, partindo de um “germe”, o ser humano se forma até se tornar uma “obra” cada vez mais completa. O processo formativo começa a ocorrer dentro da pessoa, semelhante ao que acontece com a semente de uma planta, que recebe uma forma particular, imbuída de uma potência que, aos poucos, vai desabrochando até se tornar aquilo que está prescrito na sua forma interna. Aquilo que Hegel caracteriza como “atos da consciência”, no texto de Stein, parece encontrar congruência com o que a autora denomina e chama a atenção como um certo acolhimento “com o seu interior” (Sberga, 2014, p. 158). Ou seja, para Stein, “toda educação é autoeducação (*Alle Bildung ist Selbstbildung*)” (Stein, 1999 apud Sberga, 2014, p. 158). Conformidade ideal ou não, o fato é que nos ocorre relembrar os que mencionam o acontecimento de sua formação como “minha *Bildung*”.

Pelo menos não nas páginas iniciais de *A estrutura da formação humana*, mas mais adiante no texto, Stein (1932-1933)<sup>4</sup> afirma que o que diferencia o ser humano é “sua parte espiritual, que lhe permite ter acesso à sua interioridade e tornar-se livre para agir com autonomia” (Stein, 1999 apud Sberga, 2014, p. 107). “Quando dois seres humanos se olham, um eu está diante de outro eu. Pode ser um encontro que acontece na soleira da porta ou na interioridade. Quando é um encontro que acontece na interioridade o outro eu é um tu. O olhar do homem fala [...] Ser pessoa quer dizer ser livre e espiritual” (Stein, 1999 apud Sberga, 2014, p. 107). Mais adiante, Stein explica que esse *eu* tem uma consciência que constitui o objeto; o mundo externo é o seu correlato (Stein, 1999 apud Sberga, 2014, p. 222). “A consciência não se mostra a

---

4 A edição aqui citada é a do ano 2000. Ver referência completa em *A formação da pessoa humana em Edith Stein*, de autoria de Adair Aparecida Sberga (2014, p. 416).

nós como um evento causalmente condicionado, mas ao mesmo tempo como o que constitui um Objeto e por isso sai da relação de natureza e se coloca diante desta: a consciência como correlato do mundo objetivo não é natureza, mas espírito” (Stein, 1999 apud Sberga, 2014, p. 222).

## Os modernos e os *romances de formação*

Dando sequência ao tema dos elementos que devemos levar em conta, quando se trata dos *Bildungsroman* e do desenrolar dos romances modernos – alguém já nos disse que os romances são modernos<sup>5</sup>, – desejamos trazer Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) como um autor moderno que, inclusive, inaugura, segundo comentadores<sup>6</sup>, a forma da autobiografia. Rousseau faz um relato das vivências de um *eu* ou de uma *consciência*, direto das profundezas de sua *interioridade* e de seu *cotidiano*. “Viver não é respirar, é agir, é fazer uso de nossos órgãos, de nossos sentidos, de nossas faculdades, de todas as partes de nós mesmos que nos dão o sentimento de nossa existência” (Rousseau, 1995, p. 16). A educação do nosso primeiro mestre, o *eu* que se desenha como autoformação é parte dessa compreensão acerca da vida e do viver. Ao alargar sua explicação sobre nossos mestres, Rousseau afirma que “Nascemos fracos, precisamos de força [...]. Tudo o que não temos ao nascer e de que precisamos quando grandes nos é dado pela educação. [...] Essa educação vem-nos da

---

5 *O romance é concebível sem o mundo moderno?* é o que questiona Cláudio Magris em *A cultura do romance* (Moretti, 2009). Citando o autor: “o romance é expressão de uma modernidade radical [ ] o romance nasce e cresce quando se desfaz a civilização agrária e a ordem feudal” (2009, p. 1016).

6 Ver texto do professor Marques (2004).

natureza, ou dos homens ou das coisas” (1995, p. 10). As três educações tendem a um fim último, a perfeição.

A fim de ampliar, ilustrar as convergências que pretendemos fazer entre os autores que citamos e ainda mais, juntá-los a uma perspectiva de análise dos atores dos *Bildungsroman*, citamos um pedagogo-filósofo conhecido e mais próximo de nós para auxiliar-nos na empreitada de aglutinar autores modernos – afinal, o romance e os romancistas não são modernos? –: Moacir Gadotti. Gadotti (2004) afirma que “Rousseau, como todo educador, preocupou-se fundamentalmente com o sentido da vida cotidiana, com as relações entre o ser humano e o meio ambiente. Elas se dão sobretudo no nível da sensibilidade muito mais do que no nível da consciência” (Gadotti, 2004, p. 21). Como vemos, temos aí, mais uma vez, conceitos com os quais vimos trabalhando neste texto e que podem nos trazer apoio em nossa reflexão sobre os romances de formação.

Aproveitando que estamos imersos em nosso tema principal – a formação (*Bildung*) caracterizada como autoformação, como estética da existência, como escultura do si-mesmo –, precisaríamos dar um próximo passo, que seria o de localizar o sujeito formado, o eu constituído pela sua existência. Quem são eles? *Belle âmes*, Indivíduos épicos, heróis, protagonistas dos romances, pícaros bem-sucedidos? Ou sujeitos que pretendem relatar sua autoformação, pura e simplesmente?

De acordo com Hegel, o romance pressupõe uma realidade ordenada em prosa. Tal constatação de Hegel avança para afirmar que “[u]ma das colisões mais apropriadas e mais comuns do romance é, por isso, o conflito entre a poesia do coração e a prosa oposta das relações, bem como da contingência de circunstâncias externas [...]” (Hegel,

1990, p. 393).<sup>7</sup> Lukács, por sua vez, nos diz que “o romance é a forma da [desventura]<sup>8</sup> [a]ventura do valor próprio da interioridade; seu conteúdo é a história da alma que sai a campo para conhecer a si mesma ... para, pondo-se à prova, encontrar a sua própria essência” (Lukács, 2009, p. 91). *Emílio e Sofia ou os Solitários*, obra de Jean-Jacques Rousseau, parece ser uma narrativa (romance) bem apropriada para verificarmos de forma hermenêutica essa caracterização que tanto Hegel como Lukács nos apontam.

*Emílio e Sofia ou os Solitários* é uma obra inacabada de Rousseau, escrita também pelos idos de 1762, mesma data da publicação de *Emílio e Do Contrato Social*. Segundo Costa (1994, p. 7): “*Os solitários* é um texto que retrata ‘as aventuras na vida-de-verdade do educando modelo.’” No *Émile*, o protagonista/herói não só recebe a mais primorosa das educações existentes como encontra, com a ajuda de seu preceptor, a companheira ideal, com quem ele possivelmente daria continuidade à obra pedagógica que seu mestre iniciara: “[...] você me ajudava a preparar para o meu filho uma educação semelhante à minha, e minha filha, sob o olhar da mãe, teria aprendido a se parecer com ela” (Rousseau, 1994, p. 27).

Como um romance de natureza extremamente melancólica – elemento comumente encontrado nos *Bildungsroman*, porém, não em caráter talvez tão proeminente como aqui –, *Émile et Sophie* traz os aspectos de formação tão imemoráveis para *Emílio*. Eis alguns exem-

---

7 Tradução nossa do original. “*Eine der gewöhnlichsten und für den Roman passendsten Kollisionen ist deshalb der Konflikt zwischen der Poesie des Herzens und der entgegenstehenden Prosa der Verhältnisse sowie dem Zufalle äußerer Umstände ...*”

8 O acréscimo é nosso, em congruência com o que os relatos de *Emílio* demonstram: um infortúnio vivido causado pela sequência de eventos malsucedidos em sua vida.

plos das passagens em que recupera momentos de suas aprendizagens: “[...] formei minha razão através dos meus sentimentos; o que serve para enganar os outros foi para mim o caminho da verdade” (Rosseau, 1994, p. 21). Sobre a relação entre conhecimento e seu modo de ser, afirmou: “[...] para descobrir as relações das coisas entre si, estudava as relações de cada uma comigo” (Rosseau, 1994, p. 21).

O caminhar com o fito de aproximar-se sempre mais de si mesmo, a vivência da dor, os encontros e reencontros com seu destino são experiências do jovem mais amadurecido ainda em formação e representam “[...] mil voltas e reviravoltas” (Rosseau, 1994, p. 77). que o fazem enxergar-se como ator de um espetáculo. “Surpreendido por um som de instrumentos e um clarão de luzes, volto a mim, abro as pálpebras, olho: encontro-me num dia de estreia, espremido pela multidão<sup>9</sup> e impossibilitado de sair” (Rosseau, 1994, p. 79). No início da Segunda Carta, oferece-nos a descrição da caminhada como expiação dos erros e como “avistar” de um novo futuro: “Dois dias de caminhada já tinham fechado a barreira atrás de mim, deixando-me tempo para refletir durante minha volta, se tivesse sido tentado a considerá-la” (Rosseau, 1994, p. 185). No transcorrer de seu relato Rousseau menciona “peregrinações”, o que nos fornece a ideia de uma longa e exaustiva jornada a enfrentar.

Em *Émile e Sophie*, a formação, a alusão ao teatro, ao espetáculo, ao atuar e à ficção em cena são mesclados com a realidade nefasta que o cerca e que se compõe de cenários onde já aparecem a desilusão com

---

9 Rousseau, pelas palavras de Emílio, anuncia, páginas antes (p. 37 *et seq.*) que partiria para a cidade grande ou para a “fatal cidade” ou “capital”, onde, segundo ele, tem “uma estada envenenada”.

passagens e acontecimentos de seu destino e as “tristes desgraças cuja lembrança, apagada em dias mais felizes, vêm hoje redobrar meus pesares, levando-me de volta à sua fonte” (Rosseau, 1994, p. 37). Assim, como atos de uma peça, Rousseau vai identificando seu destino como tudo que é determinado pelas leis naturais ou por um tipo de providência alheia às suas escolhas e que o faz impotente. “Aquele que mais luta contra o seu destino é o menos sensato e o mais infeliz; o que ele consegue mudar em sua condição o alivia menos do que o atormenta a perturbação interior que ele cria com isso” (Rosseau, 1994, p. 39).

São alguns dos mestres de Rousseau que o fazem mergulhar em um turbilhão de sentimentos, em geral, as relações deturpadas “[...] armadilhas do vício e do exemplo, traições de uma falsa amizade, inconsistência e fraqueza humana [...]” (Rosseau, 1994, p. 43). Nessa parte do texto, Rousseau (ou Emílio) refere-se à descoberta da traição de Sofia, a mulher que maculou sua virtude (Rosseau, 1994, p. 43). e para quem já não era mais seu *Émile*. Porém, é, primordialmente, a partir do relato de suas aflições, abatimentos e tormentos que Emílio parece aprender e capturar aspectos formativos, mesmo às custas do sofrimento: “Mas qual é o lugar daquele cujos relacionamentos estão todos destruídos ou mudados? O que fazer, o que vir a ser? Para onde levar meus passos, em quê empregar uma vida que não mais traria felicidade?” (Rosseau, 1994, p. 145). Como expressão de uma filosofia existencialista antecipada, Rousseau traz a ideia de que o conhecimento de si é gradual e se compõe de aprendizagens que fazemos vida afora. “O sábio vive um dia após o outro e encontra todos os seus deveres cotidianos à sua volta. Não tentemos nada além de nossas forças e não nos adiantemos às nossas experiências” (Rosseau, 1994, p. 177). O tom da convivência com situações adversas – a perda da filha e a traição de Sofia – está em conso-

nância com o estoicismo<sup>10</sup> apresentado por *Émile*, um estoicismo que se manifesta na conformidade que o sujeito tem com aquilo que o destino reserva para ele: “Aquele que mais luta contra o seu destino é o menos sensato e sempre o mais infeliz; o que ele consegue mudar em sua condição o alivia menos do que o atormenta a perturbação interior que ele cria com isso” (Rosseau, 1994, p. 23).

É interessante notar que a personagem *Sophie* dessa obra, por seu turno, mostra-se irreverente, com maneiras pouco adequadas ao que denominaríamos civilidade, entretanto, revela, em sua personalidade, alguns elementos que se referem a uma demonstração de vontade autônoma, quando muito não seja por sua decisão de demonstrar amor-próprio, intrepidez e barbárie, uma pessoa que “[...] preferia ser punida a ser perdoada ... a própria punição a aviltava menos.” Nas palavras de Jensen (1996), *Sophie* demonstrava uma personalidade e pessoalmente, enquanto mulher, “é a causa eficiente de uma comunidade e a responsável por sua manutenção” (Jensen, 1996, p. 12). Ancorados nessa afirmação, é que poderíamos perguntar, de fato, a *Emílio* (ou a *Rousseau*) quem seria a figura de quem ele fala como “soldadesca inquieta e rebelde, ávida de desordem e tumulto e que, sem saber o que desejava, só queria agitar-se e pouco se importava com o andamento das coisas, conquanto andassem de outro modo” (Rosseau, 1994, p. 247). E, caso *Rousseau* nos respondesse que essa mulher bem poderia ser *Sophie*, inevitavelmente, deveríamos fazer-lhe uma pergunta à maneira de uma mulher engajada na luta pelo reconhecimento das mulheres na sociedade: qual das duas formações, a de *Émile* ou a de *Sophie*, foi mais bem-sucedida?

---

10 Sobre o estoicismo de *Rousseau*, ver o texto *Rousseau e o caso de Émile et Sophie ou les solitaires: entre os ideais românticos e os ideais estoicos*, de Arlei Spíndola (2010).

## Considerações finais

Este ensaio procurou fazer considerações a respeito da forma como entram na literatura moderna, por meio dos romances, os relatos sobre percursos formativos dos personagens. Tomamos a obra *Émile e Sophie* como exemplo, por se tratar de uma experiência autobiográfica comprobatória de um experimento educativo que Rousseau fizera já em *Emílio ou Da Educação*, mas muito mais do que isso, uma obra que primordialmente comprova a tese educativa do genebrino: a educação não é panaceia, não cura os males da sociedade. Aquele discípulo cuja educação foi pensada passo a passo não triunfa; ao contrário, vê-se às voltas com situações de enorme infortúnio. Trata-se de algo que nos faz pensar. Em nível mais abrangente de uma reflexão sobre os aspectos da formação, conecta também esse livro de Rousseau – além de *Emílio ou Da Educação* – com uma tradição do relato do formar-se pessoa e com a narrativa ou descrição característicos dos romances de formação. De certa maneira, esses aspectos da segunda obra de 1762 fazem com que Rousseau inaugure a forma moderna da autobiografia, característica das escritas dos *Bildungsroman* dos séculos XVIII e XIX.

## Referências

COSTA, W. *Émile e os males do mundo*. In: ROUSSEAU, J.-J. *Émile e Sophie ou Os Solitários*. Tradução Françoise Galler. Florianópolis: Paraula, 1994.

GADOTTI, M. *Os mestres de Rousseau*. São Paulo: Cortez, 2004.

GOETHE, J. *Os anos de aprendizado de W. Meister*. São Paulo: Editora 34, 2006.

GRASS, G. **O tambor**. São Paulo: Círculo do Livro, 1986.

HEGEL, G. **Fenomenologia do Espírito**. Parte I. Petrópolis: Vozes, 1992.

HEGEL, G. **Werke [in 20 Bänden]**. Vorlesungen über die Ästhetik - III [Band 15]. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1990.

JENSEN, P. **Finding a New Feminism: Rethinking the Woman Question for Liberal Democracy**. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers, 1996.

LUKÁCS, G. **A teoria do romance: um ensaio histórico-filosófico sobre as formas da grande épica**. São Paulo: Duas cidades; Editora 34, 2009.

MARQUES, J. Rousseau e a forma moderna da autobiografia. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE LITERATURA COMPARADA, 9., 2004, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: UFRGS, 2004. p. 439-446.

MORETTI, F. (Org.). **O romance – a cultura do romance**. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

ROUSSEAU, J.-J. **Emile e Sophie ou os Solitários**. Porto Alegre: Paraula, 1994.

\_\_\_\_\_. **Emílio ou Da Educação**. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 1995.

SARTRE, J. **Que é a literatura?** São Paulo: Ática, 2004.

SBERGA, A. **A formação da pessoa em Edith Stein**. São Paulo: Paulus, 2014.

SPÍNDOLA, A. Rousseau e o caso de Émile et Sophie ou les solitaires: entre os ideais românticos e os ideais estoicos. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM CIÊNCIAS HUMANAS, 8., 2010, Londrina. **Anais...** Londrina: Editora UEL, 2010. p. 245-257.

VAZ, H. A significação da Fenomenologia do Espírito. In: HEGEL, G. **Fenomenologia do Espírito**. Parte I. Petrópolis: Vozes, 1992.

**DIÁLOGO V**  
**TRANSFORMAÇÕES EM NIETZSCHE**

# “Que devo fazer?”

## Luz e sombra no diálogo do aluno, o transeunte do seu conhecimento

Paulo Becher Júnior

### Introdução

“Para que haja beleza no rosto, nitidez na fala, bondade e firmeza no caráter, a sombra é tão necessária quanto a luz” (Nietzsche, 2017, p. 128). Ao ser considerada esta afirmativa de *Humano, demasiado humano*, já parece transparecer a presença (in)pertinente da sombra. Esta aparenta apresentar-se como quem diz verdades necessárias. Tanto que a beleza, a bondade e o caráter firme, são dela, também oriundas, segundo a fala do filósofo.

Nietzsche em *Humano, demasiado humano*, oportuniza um diálogo entre o “andarilho” e a sua “sombra”, do qual parece possível derivar uma contribuição para a formação. A proposta deste texto, desta maneira, figura-se como uma tentativa de intuir a potência formativa daquilo que não fala tanto, também do que não se ouve com tanta frequência. Para tal, buscar-se-á refletir como extrair uma orientação formativa a partir do sentido figurado da categoria “sombra”, enquanto aquela que se apresenta junto à “luz”, mas que nem sempre dialoga com o aluno, transeunte da formação.

Em que pese a pedagogia ser marcada fortemente pela procura em relação ao acerto durante o desenvolvimento do processo formativo, recai sobre ela, a partir da incandescência das luzes da razão, a luminosidade sob a qual a verdade se apresenta. Desta maneira, o que é apresentado através da luz sempre ganha em destaque e em consideração. Mas e aquela que é colocada como coadjuvante da luz, quem dela se lembra? A “sombra”, nem sempre tão ouvida, tem algo pertinente a comunicar? O aluno, enquanto um transeunte no processo formativo ouve a quem? Quem por ele é ouvido?

Para ensinar e para aprender requer-se disponibilidade de todos os envolvidos. Não se faz nada se não há disposição. Não se percebe, em tantas situações, uma disposição ôptica, e nem mesmo ontológica, para ensinar e aprender. Em alguns casos, professores e alunos, percebem que não conseguem mais fazer do tempo da escola, de fato, um lugar onde se ensina e se aprende. A escola, nos seus mais variados níveis, pode ter se tornado um ponto de encontro. Um lugar para ver os amigos, partilhar a vida e curtir muita coisa. Enfim, a escola seria um lugar ótimo! Se não fossem as aulas. Não que a escola não seja um lugar para encontrar os amigos, conversar sobre todos os assuntos, se divertir (o que é isso se não viver a vida?). Porém, não se pode tirar dela a sua função, primordial, e cada vez mais premente, que é a de ensinar.

O fato é que a aquisição do conhecimento organizado e transmitido no interior da escola e este, por sua vez, compreendido como espaço formativo tradicional, têm por meta e escopo de sua atuação a garantia da conquista e sedimentação de saberes que se tornam cristalizados, pois são conquistados de modo definitivo. No entanto, com os desafios prementes que hoje se apresentam para o processo formativo, o processo de aprendizagem se ocupa com questões que transcendem a aquisição das diversas formas de saberes construídos e preservados pela

cultura ao longo do tempo. Além destes, se faz mister a formação de si. E esta última tarefa, tão necessária quanto à primeira, se caracteriza como um exercício itinerante. “A transformação de si jamais é definitiva. Exige uma perpétua reconquista” (Hadot, 2014, p. 65). E, por ser assim, não se sedimenta em nenhum ponto fixo de caráter definitivo.

### **O transeunte, o tempo e o saber**

Quando considerado o sentido semântico do vocábulo *transeunte* é possível deparar-se com a ideia daquele “que passa, ou que vai passando ou andando” (Ferreira, 2010, p. 750). Partindo desta consideração e a ela incrementando um aproveitamento filosófico, a figura daquele que passa não se associa a ideia do tempo exclusivamente como sequência ininterrupta. Em termos de formação escolar, não se assemelha a sequências inexoráveis de séries ou anos escolares. Desta maneira, o aluno também não se configura como quem realiza uma travessia no tempo escolar. Isto porque o tempo onde está inserido não é um momento improdutivo, ou que ainda lhe imponha um adjetivo. Nesta direção, se apresenta como oportuna a consideração de Masschelein e Simons (2017, p. 29) que asseveram que:

É precisamente o modelo escolar que permite que os jovens se desconectem do tempo ocupado da família ou da *oikos* (a *oiko-*-nomia) e da cidade/estado ou polis (polí-tica). A escola oferece o formato (ou seja, a composição particular do tempo, espaço ou matéria, que compõe o escolar) para o tempo-feito-livre, aqueles que nele habitam literalmente transcendem a ordem social (econômica e política) e suas posições (desiguais) associadas.

Esta referência faz lembrar a especificidade do tempo escolar, pois, dentro dele, entre outros sujeitos, está o aluno. Este é filho deste tempo. Ou seja, existe enquanto tal, por estar no tempo escolar. A sua identidade de aluno é oriunda da escola que o impacta e o circunda com a sua atividade. E por estas razões o aluno é *transeunte* dentro deste tempo. E ao passar por este instante não vive apenas uma trajetória de sedimentação das informações transmitidas e acumuladas. De outro modo, adquire um *status* que o coloca em condições de enfrentamento do tempo atual. Desafio este que não é uma novidade destes dias<sup>1</sup>. Mesmo assim, em que pese não ser uma situação inédita, a preocupação em relação ao formar e ao educar continua sendo uma constante para o tempo presente. Faz-se oportuno lembrar que “o homem tem necessidade de cuidados e de formação” (Kant, 2006, p. 14).

O diálogo entre o *andarilho e a sua sombra* proposto por F. Nietzsche faz remeter para aquilo que o aluno tantas vezes não diz dentro do espaço escolar, da sala de aula em especial. No texto nietzschiano, o instante em que é permitido ao andarilho o ato da fala, se descortina um processo de aprendizado. Assim, é possível propor o diálogo como mote formativo de verdadeira eficácia. Para tanto, é preciso deixar o outro (aluno) falar. A *sombra*, no texto de Nietzsche, se dispôs a este fim: “quero te dar a ocasião de falar” (Nietzsche, 2017, p. 127), disse ela ao *andarilho*. E este, ainda que surpreso pela oportunidade que lhe foi conferida, de modo imediato, realiza, nessa ocasião, um eloquente diálogo formativo.

---

1 Hadot (2014, p. 30) considera que o desafio da formação já estava presente na chamada I Grécia ou a Grécia antes dos filósofos. Neste momento já se encontra como uma ação formativa desafiadora, que os gregos chamavam de *Paideia*.

Estabelecer ao outro o direito de fala de modo efetivo é um desafio para a atividade docente. Na maior parte das vezes é o professor o sujeito da fala por direito e competência. O espaço da cátedra, ainda que estabelecido de forma simbólica, se apresenta como o lugar de quem ensina, e o faz ainda melhor, se discorrer suas palavras a partir de um tom professoral. E assim parece surgir, em muitos mestres, a necessidade de falar o tempo todo. De discursar quase que de modo ininterrupto, por estar enraizado em si mesmo esse pretensão direito de falar de tudo, o tempo todo. Privando a muitos, de, quem sabe, “sair de seu ambiente conhecido, para se superar e renovar (e, portanto, mudar de forma imprevisível) o mundo” (Masschelein; Simons, 2017, p. 10).

Pela ocasião de um questionamento em relação a esta pretensão indisposição em deixar o outro falar se apresenta também a possibilidade da resposta a partir do texto do próprio “filósofo do martelo”. No diálogo que aqui está sendo considerado, em um dado instante, a sombra apresenta a seguinte sentença: “a vaidade humana, pelo que conheço dela, também não pergunta se pode falar, como já fiz duas vezes; ela fala sempre” (Nietzsche, 2017, p. 127). E, com isto, alguns mestres sentindo-se mais seguros na sua vaidosa acomodação do falar, interceptam pelas suas constantes palavras as potencialidades oriundas da fala de outrem. “A formação não é outra coisa senão o resultado de um determinado tipo de relação com um determinado tipo de palavra...” (Larrosa, 1999, p. 46).

Diante do que até aqui está exposto é possível a consideração de uma espécie de acusação em relação à atitude falante dos mestres. Mas não é este o caso. Também eles oriundos de um processo que os deformou, agora carecem de um repertório formativo que não seja tão insipiente em relação ao ouvir o outro. De modo coerente ao que se afirma no aforisma 36 de *Humano, demasiado humano II*, onde se lê que o “nosso caráter é determinado mais ainda pela falta de certas experi-

ências do que pelo que experimentamos”, também eles, os mestres, são vítimas dessa formação como que surda à palavra do outro.

No mesmo sentido, se coloca em destaque a afirmativa a seguir contida no aforisma 181, da primeira parte de *Humano Demasiado Humano II*:

A extraordinária incerteza do todo o sistema de ensino, em virtude da qual todo adulto tem agora a sensação de que o seu único educador foi o acaso, o caráter volúvel dos métodos e intenções pedagógicas se explica pelo fato de que agora as *mais antigas* e as *mais novas* forças culturais são, como uma confusa assembleia popular, mais ouvida do que entendida, e a todo custo querem demonstrar, com sua voz, seu berreiro, que *ainda existem* ou que *já existem*. Nessa absurda algazarra os pobres mestres e educadores ficaram primeiramente atordoados, tudo suportando e agora deixando que seus alunos tudo suportem. Eles mesmos não são educados: como poderiam educar? Eles mesmos não são que cresceram retos, vigorosos e plenos de seiva: quem a eles se ligar, terá de se torcer e se curvar, e afinal se mostrar contorcido e deformado.

A ausência da capacidade de ouvir o outro não é uma característica da maestria de agora. Estes são e fazem o que foram e fizeram os seus mestres de outrora. Assim, com esta consideração, depara-se com a crítica nietzschiana em relação à cultura ocidental. Um dos pontos fulcrais da sua filosofia. Desta forma, o que se vê parece ser um problema estrutural presente no âmbito da cultura em geral, e da cultura escolar de modo específico. E não apenas do fazer pedagógico do tempo atual. Mesmo por que, também o aluno não é dado ao falar. De forma contínua aos valores estabelecidos por esta cultura acima mencionada, o discípulo parece repousar na tranquilidade da ausência do falar. E, por

assim ser, da mesma maneira que o *andarilho* proposto por Nietzsche fica estarecido quando convidado a manifestar a sua fala.

Com o intuito de continuar dialogando com a filosofia de Nietzsche, parece oportuna a retomada da categoria *tempo*. Anteriormente considerado como elemento associado à escola com fins de condicionar o sujeito como aluno. Tendo como apoio a filosofia de Nietzsche e a sua consideração em relação ao *tempo*, é possível apresentar a transitoriedade do tempo escolar. E, por conseguinte, a condição do aluno como transeunte. O modo filosófico utilizado por Nietzsche para considerar o tempo possibilita a condição de resistência aos saberes ditos como cristalizados. “Nietzsche estabelece continuamente novos pensamentos em sua obra e os pensa em novos contextos e em novas direções” (Stegmaier, 2013, p. 292).

Parece possível considerar que o filósofo entende o *tempo* como uma possibilidade de movimento. Isto é, a ideia de circunscrever o aprendizado e o próprio conhecimento dentro de uma perspectiva temporal, distanciando-se de uma atemporalidade. Tal fato possibilita mudanças de direcionamento. Longe de ser uma prática fundada em um relativismo, a categoria abre possibilidades de se empreender conclusões em relação ao saber. Porém, estas não apresentadas de forma definitiva. “Na perspectiva nietzschiana os valores não são entidades absolutas e imutáveis, mas são produtos de avaliações humanas, são criados pelo homem no decurso da história” (Messer, 2006, p. 7). Assim, não há dúvidas que o saber é um valor para Nietzsche. No entanto, não se trata de um saber definitivo. Sua conclusão é de caráter transitório. E isto se dá em vistas de novas experiências, e da própria “superação” de si mesmo. “Como conquista de autocrítica ou de autosuperação e, em consequência disso, como ganho de novas margens de manobra para o filosofar” (Stegmaier, 2013, p. 292).

Nesta operação entre *o tempo*, *o transeunte* e *o saber*, surgem algumas necessidades para que exista uma interconexão entre estes conceitos aos moldes da filosofia de Nietzsche. Elas podem ser: o esforço, a dedicação, a superação e o desassossego. Vivenciar um processo formativo de si mesmo transparece como uma atividade exigente. Mas por que as pessoas não a realizam? (a não ser aquelas de espírito livre como salientou Nietzsche), isso pode se dar justamente pelo fato de que existe no homem a persistência de uma “tendência à preguiça” (Nietzsche, 2018, p. 13).

Ao longo da sua história o aluno parece ser visto mais pela luz, aqui considerado enquanto saber iluminado pela razão. A sua *sombra* ao contrário disso, ainda que vista, quase nunca é ouvida. No entanto, tanto a *luz* quanto a *sombra* são necessárias para a ação pedagógica que privilegia a vida, enquanto valor fundamental de análise da ação. Enfim, o aluno não deve aprender para cumprir um protocolo institucionalizado. Para muito além disto, deve formar-se no sentido de melhor aproveitar as oportunidades para aprender a ver, pensar, falar e escrever (Nietzsche, 2014, p. 60).

## Considerações finais

Na perspectiva apresentada ao longo desta reflexão, o espaço escolar vai além da assimilação dos conteúdos de cada disciplina, e a possibilidade de apreensão de fragmentos do conhecimento que a humanidade desenvolveu e conservou ao longo da história. Transcendendo ao conteúdo programático de cada disciplina, a escola deve ser um local onde cada um desenvolve todas as dimensões do seu ser. Não identifica-

do apenas como uma quimera, o desejo de fazer da escola o espaço do aprendizado da vida, pode ser a baliza das práticas escolares.

A educação e o processo pedagógico depreendido para a sua realização, não podem ser mensurados simplesmente pelo valor econômico que venham a proporcionar a cada pessoa, sob pena de minimizar consideravelmente a sua importância. Da mesma forma ainda, pelos índices quantitativos que são esperados por alguns governantes. A dimensão axiológica da educação está muito além da questão econômica. Infelizmente, existe de forma ampliada, a tendência de não se ver a educação como um valor a ser incorporado ao ser. Qual a vida que se deseja formar? O que se entende como uma vida realmente boa? “Se convocarmos os filósofos que se debruçam sobre o tema da ‘vida boa’, veremos que contemplam a vida como um todo, e não como fugazes momentos de prazer” (La Taille, 2006, p. 38). Das respostas a estas perguntas sairão os verdadeiros objetivos, projetos e estratégias para vivenciar o processo de construção do conhecimento e da formação da pessoa como um todo.

No tocante às diversas considerações e críticas a respeito da educação são possíveis encontros com investigações que dão conta de que a modernidade assume uma racionalidade de caráter exclusivamente técnico, também em relação aos processos de formação. Tantas vezes a técnica suplantando a vida. E com esta prática se esquece de que “somente no cotidiano dele pode compreender a verdadeira filosofia” (Hadot, 2014, p. 68).

O aluno enquanto transeunte do conhecimento é convidado a viver o tempo escolar de modo falante, contribuindo para o processo da sua formação. Neste mesmo caminho, deve ser impelido a superar os seus mestres, sua cultura e a si mesmo, estabelecendo valores fundamentais para a sua vida.

Por sua vez, o mestre deve se dispor ao diálogo formativo. Não temer ouvir o aluno com suas luzes e sombras. É convidado, também, a compreender que a vida do seu discípulo pode ser um critério tão importante quanto a existência da sua disciplina ministrada. Que na sequência da existência o viver vai prevalecer em relação ao saber teórico.

Por fim, cabe o questionamento: o que devo fazer enquanto transeunte do conhecimento? Perceba com atenção e sensibilidade uma verdade que insiste em se apresentar, que talvez seja em muitos instantes ignorada. O fato de que “para que haja beleza no rosto, nitidez na fala, bondade e firmeza no caráter, a sombra é tão necessária quanto a luz” (Nietzsche, 2017, p. 128).

## Referências

FERREIRA, A. **Mini Aurélio**: o dicionário da língua portuguesa. 8. ed. Curitiba: Positivo, 2010.

HADOT, P. **O que é a filosofia antiga?** Tradução Dion Davi Macedo. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2014.

KANT, I. **Sobre a pedagogia**. Tradução Francisco Cock Fontanella. 5. ed. Piracicaba: Editora UNIMEP, 2006.

LA TAILLE, Y. de. **Moral e ética**: dimensões intelectuais e afetivas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

LARROSA, J. **Pedagogia Profana**: danças, piruetas e mascaradas. Tradução Alfredo Veiga Neto. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. **Em defesa da escola**: uma questão pública. Tradução Cristina Nunes. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

MESSER, S. Nietzsche e a dança da educação. Em que ritmo bailá-la à beira do abismo? In: SEMINÁRIO NACIONAL DE FILOSOFIA

E EDUCAÇÃO, 2., 2006, Santa Maria. **Anais...** Santa Maria: FACOS/UFSM, 2006.

NIETZSCHE, F. **A Gaia Ciência**. Tradução Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia de Bolso, 2012.

\_\_\_\_\_. **Crepúsculo dos ídolos ou como se filosofa com o martelo**. Tradução Jorge Luiz Viesenteiner. Petrópolis: Vozes, 2014.

\_\_\_\_\_. **Humano, Demasiado Humano**: um livro para espíritos livres. Tradução Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia de Bolso, 2017. v. II.

\_\_\_\_\_. **Schopenhauer como educador**: considerações extemporâneas, 3ª parte. Tradução Giovane Rodrigues e Tiago Tranjan. São Paulo: Madalena, 2018.

STEGMAIER, W. **As linhas fundamentais do pensamento de Nietzsche**. Petrópolis: Vozes, 2013.

# O riso como instrumento parresiástico em Nietzsche: sobre o aluno corajoso

Stefania Peixer Lorenzini

Um aluno que ri em sala interrompe o fluxo da aula, da fala do professor, constrange esse momento solene, e, portanto, é costumeiramente visto como um obstáculo, um personagem inconveniente que obstrui um processo que *deveria* fluir de maneira constante, em suas etapas pré-estabelecidas pela autoridade em sala. O aluno que ri, qualquer que seja o motivo, razão ou circunstância, está fadado a pagar por um crime grave: o de profanar a sacralidade do ensino. Procuo, então, fazer uma reflexão crítica sobre esse corpo tomado pela força do riso, pensando nesse momento como potente e nesse aluno como corajoso, pois arrisca sua posição em sala quando deixa a verdade do seu corpo falar mais alto. Um momento que pode ser visto como de *parresía* – a fala franca? Até que ponto é possível pensar no riso em sala de aula como produtor e até onde o descontrole é criativo?

A Escola, dentre tantas outras coisas, também é lugar de controle. E o lugar da verdade. Também pode ser o lugar da dúvida, da incerteza, da pluralidade de pontos de vista? Certamente. Mas ela não deixa de ser um lugar de governo, pois é onde o conhecimento a ser ensinado depende de certa sistematização, estrutura, formas pré-esta-

belecidas advindas de um consenso sobre o que é importante – e o que não é – ser ensinado. O currículo é expressão dessa necessidade (Silva, 1999), e também a relação de autoridade estabelecida entre professor e aluno, esse ser *sem luz* que precisará ser preenchido, esclarecido, iluminado, durante o processo de ensino-aprendizagem. Estou falando de posições comuns sobre o que significa a Escola, entretanto, essa forma não é universal. Talvez seja apenas característica das instituições apegadas ao passado, à tradição – sim, à tradição filosófica –, e certamente ao capitalismo, expressando esse espaço como fábrica da massa trabalhadora. Nesse sentido, e nesse lugar, como podemos lidar com o caos do riso?

Larrosa (2006, p. 171) declara: há falta de riso na pedagogia. Ora, talvez o “[...] objetivo principal em falar do riso seja a convicção de que o riso está proibido, ou pelo menos bastante ignorado, no campo pedagógico”. São duas as hipóteses do autor para essa restrição: a pedagogia pode ser excessivamente moralizante e também exasperadamente otimista. Dessa maneira: “O pedagogo é um moralista otimista; um crente, em suma. E sempre custa, a um crente, estabelecer uma distância irônica sobre si mesmo” (Larrosa, 2006, p. 171). Essa distância a que se refere o autor, uma distância crítica que desconstrói nossas certezas, pode ser bastante problemática quando estamos acostumados com a autoridade séria que a verdade em posse pode nos dar. Mas estaríamos realmente em posse dela?

Nietzsche em *Além do Bem e do Mal* faz uma comparação vulgar, uma suposição, de que a verdade seria como uma mulher, e de que os filósofos, quando assumiram uma postura dogmática, mostravam que dela pouco sabiam. Aperceberam-se, talvez,

[...] que a terrível seriedade, a desajeitada insistência com que até agora se aproximaram da verdade, foram meios inábeis e impróprios para conquistar uma dama? É certo que ela não se deixou conquistar – e hoje toda espécie de dogmatismo está de braços cruzados, tristes e sem ânimo. (Nietzsche, 2005, p. 7).

Essa proposição, completo escárnio da criteriosa busca pela essência das coisas, a procura pela resposta para toda e qualquer pergunta, por uma definição final da existência, parece nos mostrar o fracasso a que o dogmatismo estaria fadado. Ora, assumindo tal impossibilidade derradeira, fatalista, caótica, como podemos nos portar frente à vida? Ou ainda, como admitir essa instabilidade, refletida em sala de aula? Para Nietzsche, a verdade é um constructo, uma *ficção reguladora*:

[...] o oposto do mundo dos loucos não é a verdade e a certeza, mas a universalidade e a obrigatoriedade de uma crença, em suma, o que não é capricho no julgamento. E o maior trabalho dos homens até hoje foi entrar em acordo acerca de muitas coisas e submeter-se a uma *lei da concordância* – não importando se tais coisas são verdadeiras ou falsas. (Nietzsche, 2012, p. 98).

Foucault complexifica esse argumento, nos apresentando a realidade como esse jogo de governar o outro e também ser governado, onde a existência é configurada a partir de uma *vontade de verdade*, qual seja, a necessidade de pertencer a um lugar de fala possível, e à *vontade de saber*, impulso de conhecimento, ou seja, de domínio da realidade (Foucault, 2014; 2015). Diremos *nossa verdade* somente onde ela pode ser *compreendida*; ou, ela só pode ser dita porque participa de uma *linguagem* que permite sua existência, a partir do prisma de *cores* que ali enxergamos. Assim, conhecer implica em acessar sentidos dos quais, em alguma medida já participamos. *Jogos de verdade*, instaurados por

*práticas discursivas* que estabelecem a realidade na qual é possível existir, de acordo com cada sociedade. Nietzsche já nos apresentava os contornos desses *jogos*, quando falava da moral, pois, para ele,

[...] não se tratava de saber o que eram em si mesmos o bem e o mal, mas quem era designado, ou antes, *quem falava*, quando, para designar-se a si próprio se dizia *Agathós*, e *Deilós* para designar os outros. Pois é aí, naquele que *mantém* o discurso e mais profundamente *detém* a palavra, que a linguagem inteira se reúne. (Foucault, 2002, p. 421).

Então, tudo o que entendemos como real passa por um filtro chamado ser humano, ser que se constitui a partir da linguagem – a qual ele mesmo produz –, e que, assim, só pode dizer algo deste mundo a partir das palavras que sabe (Foucault, 2002). E suas ações na realidade de que participa estarão pautadas pelos discursos que afirmam o certo e errado, o verdadeiro e o falso. Dessa maneira, as palavras *praticam* essa realidade. Praticam os sujeitos. Praticam as relações de que participamos. Conhecer não é apenas acumular saber: é justamente participar de um saber implicado em relações de poder. Só se produz conhecimento mediante regras; só se faz ciência por meio de jogos de verdade (Foucault, 2014). E é nesse sentido que, para Foucault (2015), as relações de poder criam, antes de apenas reprimir.

Como num caleidoscópio, a percepção que temos da realidade pode ser traduzida/expressada/interpretada como um conjunto de lentes que, assim como qualquer caleidoscópio, antes de distorcer a realidade, organiza ela de uma maneira específica. Uma metáfora bonita para dizer que quando afirmamos verdades, vemos o que vemos, estamos enxergando a partir de *caleidoscópios*, lugares de saber, conjuntos de instituições, regras, possibilidades, atreladas a nossa condição de finitude.

Podemos resumir a questão no seguinte paradigma: nossa existência se estabelece através das múltiplas relações constituídas entre os sujeitos, permeadas pelo par poder-saber. Participamos de *regimes de verdade*, donde o poder deverá ser entendido como “[...] uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social [...]” (Foucault, 1999, p. 8). Tais relações são definidas, transformadas, reestabelecidas no movimento da história que para Foucault (1999, p. 5), não possui um *telos*, nem um sentido previamente dado, mas é inteligível desde que se compreenda a partir dessa multiplicidade. E cada tempo possui seu conjunto de verdades, e seus sentidos vão sendo disputados ao longo da trajetória de cada sociedade.

Então como podemos ainda falar em liberdade? Como é possível não ser governado? Para Foucault (1995), qualquer que seja o tipo de governo, é ilusório, para não dizer impossível, estar na condição absoluta de não-governo. Tendo isso como ponto pacífico, a questão derradeira é: “[...] ‘cómo no ser governado *de esa forma*, por ése, en el nombre do esos princípios, en vista de tales objetivos y por medio de talos procedimientos, no de esa forma, no para eso, no por ellos’” (Foucault, 1995, p. 7). Aí temos a abertura para uma *atitude crítica*. Uma crítica que ele desvela como fundamental à reflexão sobre os três eixos de seus trabalhos teóricos: o *poder*, a *verdade* e o *sujeito* (Foucault, 1995). A crítica será o movimento contrário da *governamentalização*: ela torna o sujeito capaz de questionar as relações de poder-saber que o constituem historicamente. Ela será, portanto, “[...] el arte de la inservidumbre voluntaria, el de la indocilidad reflexiva” (Foucault, 1995, p. 8).

A *inservidão* que se dá pela ponderação de nossos limites, essa postura que enfrenta a moralidade de que participa, sem necessariamente destruir a própria lógica que a fabrica, dando-se apenas conta de que nossas escolhas são possíveis dentro de um horizonte de possibili-

dades, essa *indocilidade reflexiva* de que fala Foucault (1995), pode ter como gatilho o riso.

Assim, se o conhecimento e sua produção é um consenso, muito mais do que um conjunto de descobertas, ele sempre está em aberto, se transformando de acordo com a experiência humana. Mantendo-nos leais a tal ponto de vista, o riso do estudante pode assumir outro valor, tanto para ele mesmo, quanto para o professor – a partir de sua característica *indócil*. Um riso que não destrói a sala de aula – porque não destrói a própria ideia de governo – mas que pode movimentar esse lugar. Mas que riso poderia ser esse?

Nietzsche teoriza sobre esse tema em vários momentos de sua obra. Em termos gerais, seu riso se alia justamente a esse distanciamento de si, capaz de lidar com obstáculos e problemas imprevistos ou incontroláveis da experiência humana, ou seja, o que é da ordem do trágico, transformando esse caos na criação do novo. O riso como um movimento de cisão, de interrupção da experiência trágica, das regras pré-estabelecidas e suas convicções solidificadas. Um ato de elevação. Isso implica, contudo, no desmoronamento de determinadas relações de poder, mesmo que brevemente e de maneira pouco definitiva – dado que sempre haverá relações de poder. O que para Nietzsche (2012, p. 52) se torna um problema para aquele a quem denomina *Mestre da Finalidade da Existência*:

[...] ele inventa uma segunda, uma outra existência, e com sua nova mecânica tira essa velha, ordinária existência de seus velhos, ordinários eixos. Sim, ele não quer absolutamente que *riamos* da existência, tampouco de nós – e tampouco dele; para ele o indivíduo é sempre o indivíduo, algo primordial, derradeiro e imenso, para ela não há espécie, não há somas, não há zeros.

O riso é perigoso. Ele desautoriza a verdade das coisas. Para Nietzsche (2012), os mestres da ética – a própria metafísica e essa busca humana pela essência, pela determinação de um sentido universal para nossa existência – eles sempre tentaram decretar: “existe algo de que não se pode mais rir em absoluto” (Nietzsche, 2012, p. 52-53). Por quê? O riso é constrangimento: “– Rir significa: ter alegria com o mal dos outros, mas com boa consciência” (Nietzsche, 2012, p. 156). Mas em que sentido esse riso poderia ser criativo em sala de aula? Ter alegria *com o mal dos outros* significa exatamente o que? Em nota, os tradutores da versão em inglês de *A Gaia Ciência* consideram a expressão em alemão “ter alegria com o mal” como intraduzível, mas explicam: ela denota deleitar-se maldosamente com o desconforto de outra pessoa (Nietzsche, 2012, p. 295). E esse deleite tende a ofender. Mas ele também pode mostrar ao outro justamente a *insignificância* que o acontecimento pode tomar, dado que nada pode se fazer a respeito. Esses *danos* advindos da risada de um aluno, em um professor seguro de si, de seu conhecimento e de sua capacidade de também continuar a aprender, e, portanto, de estar sempre aberto ao extraordinário, podem levar a aula para caminhos novos, em que a instabilidade das certezas até então resolutas se torna chão para novas reflexões – para o professor e para o aluno.

O riso é uma força, em combate com outras forças, como *lamentar* e *detestar*, internas ao corpo para Nietzsche (2012, p. 195), e o “[...] que é *intelligere*, em última instância, senão a forma na qual justamente aquelas três coisas tornam-se de uma vez sensíveis para nós? Um resultado dos diferentes e contraditórios impulsos de querer zombar, lamentar, maldizer?”. O que vem a consciência, para Nietzsche, é o resultado final dessa luta, a conciliação momentânea dessas forças. Assim, o riso também é produtor de pensamento. O corpo pensa, e sua consciência é apenas parte desse intrincado sistema de forças. Quando o aluno ri, ele está

entregue ao sentir, aos afetos de seu próprio corpo, a espontaneidade de seu ser. O que há de mais *verdadeiro* do que isso?

Há algo da ordem do espontâneo no corpo que ri que dá abertura para novas compreensões do que já está dado, concretizado pelo consenso daquilo que chamamos de verdadeiro. O aluno que ri pode ser apenas um inconveniente, ou uma porta para uma nova reflexão sobre o conteúdo ministrado. Isso depende da disponibilidade do professor em considerar tais intervenções a partir do ponto de vista da coragem – e não do insulto. E para Nietzsche (2011, p. 40), “[...] a coragem quer rir”. Essa é uma maneira atrevida de enfrentar a solidez das convicções, lembrando sempre que novas convicções surgirão – ou seja, não é o fim da verdade, mas abertura para novas afirmações e perspectivas. O riso apenas movimentava o conhecimento, se lhes oferecemos liberdade para tal.

Vejo nisso uma atitude *parresiástica* em alguns sentidos. O primeiro no que se refere à própria denominação do termo: *parresía* como a fala franca. Em segundo, como a atitude que fala da verdade de si mesmo. E em terceiro, a autenticidade do riso como expressão do corpo, e, portanto, da vida daquele que fala. Os cínicos, para o pensador francês, eram *parresiastas* justamente porque suas falas condiziam com suas atitudes, sua maneira de existir. Aliás, para os gregos, segundo Foucault (2011), o cuidado de si estava atrelado a sua relação com a verdade, uma relação que passa pelo corpo, pela forma como atravessamos a vida, nossa conduta, forma de existir. É sobre “[...] o estilo de vida, a maneira de viver, a própria forma que se dá à vida” (Foucault, 2011, p. 126).

O pensador francês procura, primeiro, no exemplo do Sócrates essa articulação, em sua forma de travar busca pela verdade: “a trajetória é: da harmonia entre vida e discurso de Sócrates à prática de um discurso verdadeiro, de um discurso livre, de um discurso franco. A fala franca se articula a partir do estilo de vida” (Foucault, 2011, p. 129). E o que é

essa fala franca? Trata-se do “[...] tipo de ato pelo qual o sujeito, dizendo a verdade, se *manifesta*, e com isso quero dizer: representa a si mesmo e é reconhecido pelos outros como dizendo a verdade” (Foucault, 2011, p. 4). Que discursos de verdade o sujeito manifesta para dizer de si? Quando no exercício da *parresía*, implica em “[...] ‘dizer tudo’, mas indexado à verdade: dizer tudo da verdade, não ocultar nada da verdade, dizer a verdade sem mascará-la com o que quer que seja” (Foucault, 2011, p. 11). Mas esse *dizer-a-verdade*<sup>1</sup> tem completa conexão com nosso interior, porque ela, a verdade, não é um objeto exterior, distante do sujeito que a diz. Para o pensador francês, não basta “[...] apenas que essa verdade constitua efetivamente a opinião pessoal daquele que fala, mas também que ele a diga como sendo o que ele pensa, [e não] da boca pra fora – e é nisso que ele será um parresiasta” (Foucault, 2011, p. 11).

O que o sujeito pensa, mesmo que seja construção aprendida, subjetivada de discursos coletivos, ela ainda é produto dessa interação, que envolve discernimento racional, escolha, mas também corpo, emoções, vida. A garantia da *parresía*, nesse sentido, está ligada a certa proibidade de fala, porque tem de ser franca, comprometida com seu conteúdo. Além disso,

---

1 São quatro as formas fundamentais de *dizer-a-verdade* para Foucault (2011, p. 25): a profecia, a sabedoria, a técnica e o ético, ou parresiástico. O profeta fala a verdade, sem o compromisso da *franqueza*. Ele fala por *enigmas* e revela o *futuro*. O Sábio é sábio por si mesmo, diz Foucault, e não tem obrigação de expressar a ninguém sua sabedoria. O técnico ou professor ensina um saber tradicional, mas não assume nenhum risco ao dizê-lo. Por fim, “[...] o parresiasta põe em jogo o discurso verdadeiro do que os gregos chamavam de *éthos*”. Essas formas se cruzam, se intercalam, ou podem ser exercidas ao mesmo tempo pelo mesmo sujeito que fala.

[...] o sujeito, [ao dizer] essa verdade que marca como sendo sua opinião, seu pensamento, sua crença, tem de assumir certo risco, risco que diz respeito à própria relação que ele tem com a pessoa a que se dirige. Para que haja *parresía* é preciso que, dizendo a verdade, se abra, se instaure e se enfrente o risco de ferir o outro, de irritá-lo, de deixá-lo com raiva e de suscitar de sua parte algumas condutas que podem ir até a mais extrema violência. É portanto a verdade, no risco da violência. (Foucault, 2011, p. 12).

Esse risco advém da diferenciação entre tomar um *posicionamento congruente com sua própria crença* e o que o *outro gostaria de ouvir*. A *parresía* é, portanto, distinta da arte da retórica, pois nessa última, “[...] não há vínculo entre aquele que fala e o que ele diz, mas a retórica tem por efeito estabelecer um vínculo obrigatório entre a coisa dita e aquele ou aqueles a quem ela é endereçada” (Foucault, 2011, p. 14). Já o enfrentamento exige coragem, diz Foucault. Mas também é um *pacto*, entre o portador da fala franca e seu receptor, que deverá, segundo o autor, receber essa verdade.

No caso de uma *atitude parresíastica* em sala de aula, a quem se endereça a verdade de si expressa por meio do corpo pelo riso? A si mesmo? Trata-se dessa disposição em aceitar a dúvida provocada, o questionamento com que se depara o sujeito em suas próprias elucubrações. Mas também em relação aos outros, aos demais colegas da turma e certamente ao professor, pois aquilo que acreditamos e professamos em nossa conduta como verdadeiro têm consequências sociais. Estamos dispostos a aceitar os riscos que isso nos impõe? Constrangimento, expulsão, proibições? E quando nossa reflexão é endereçada a nós mesmos, inspirada nessa atitude de *parresía*? O risco de adoecer também exige uma coragem semelhante. Mas *parresía* está, para Foucault, intimamente ligado ao cui-

dado de si. Voltando a Sócrates, sob o olhar e interpretação foucaultianos, vemos essa prática permeada pelo questionamento:

[...] é a palavra *elégkhein*, que quer dizer fazer recriminações, fazer objeções, questionar, submeter alguém a um interrogatório, opor-se ao que alguém disse para saber se o que foi dito se confirma ou não. É, de certo modo, discuti-lo. Assim, ele não vai interpretar o oráculo, mas discuti-lo, submetê-lo à discussão, submetê-lo à oposição para saber se é verdade. (Foucault, 2011, p. 71).

O que sugerimos aqui é estabelecer um entrave, voluntário ou não, como o riso que irrompe em sala de aula, que paralisa o dito, o afirmado, o já concebido como verdade, para considerar a questão de outro modo.

Dando continuidade a essa reflexão, Foucault (2011) também procura nos *Cínicos* a relação entre fala franca e conduta existencial, a partir de sua *intolerável insolência*. Sendo a *parresía* uma espécie de *liberdade da palavra*, essa liberdade, nos *Cínicos* implica em “[...] certa harmonia, de certa homofonia entre o que diz a pessoa que fala e a maneira como ela vive” (Foucault, 2011, p. 148). A própria existência cínica, a conduta do sujeito em vida deverá ser “[...] uma manifestação da verdade” (Foucault, 2011, p. 150). A expressão da verdade como forma de vida, como conduta social, está implicada, contudo, e novamente, num cuidado de si: “mas esse conhecimento de si deve ser igualmente outra coisa. Não só estima de si por si, mas também vigilância perpétua de si sobre si, vigilância que deve se concentrar essencialmente no próprio movimento das representações” (Foucault, 2011, p. 274). Para o *cínico*, o mundo só muda, só se transforma no mundo verdadeiro, quando os indivíduos, a partir desse cuidado, buscam a verdade, essa vida não dissimulada, não oculta, reta, una. Uma conexão direta entre como vivemos e o que acreditamos: “quando se

come, se come. Quando se dorme, se dorme. É essa brutalidade da existência material que deve ser afirmada, contra todos os valores da humanidade” (Foucault, 2011, p. 281). E isso afirmado na luz do dia, na praça, a céu aberto para que todos possam ver, presenciar o cínico, e se constranger com a brutalidade de sua existência. Porque, para Foucault, “o cínico é um filósofo em guerra” (Foucault, 2011, p. 264). Ele mostra, a partir de seu corpo, uma verdade que é concreta, afirma-se concreta, sem dissimulações ou ilusões. Franqueza extrema, que procura deixar evidente qualquer hipocrisia desse outro a que se direciona a expressão dessa vida cínica. “A coragem cínica da verdade consiste em conseguir fazer condenar, rejeitar, desprezar, insultar, pelas pessoas a própria manifestação do que elas admitem ou pretendem admitir no nível dos princípios” (Foucault, 2011, p. 205).

Trata-se de um ataque, um assalto àquelas normas e condutas que não deixam evidentes, ou mesmo, querem mascarar os princípios, os desejos, os objetivos obscuros de nossas ações. De acordo com Foucault (2011, p. 247),

[...] o combate cínico é um combate, uma agressão explícita, voluntária e constante que se endereça à humanidade em geral, à humanidade em sua vida real, tendo como horizonte ou objetivo mudá-la, mudá-la em sua atitude moral (seu éthos), mas, ao mesmo tempo e com isso mesmo, mudá-la em seus hábitos, suas convenções, suas maneiras de viver.

Para o cínico, “a vida não dissimulada é portanto a vida da qual você não se envergonha porque não tem de se envergonhar” (Foucault, 2011, p. 222). Isso exige do sujeito uma percepção sobre si mesmo atravessada por uma prática ascética ininterrupta, um olhar sobre si cons-

tante, vigilante, que busca justamente se afastar de qualquer ilusão ou fingimento.

Esse ascetismo, entretanto, esse cuidado de si implicado nessa vigilância extrema, poderia se manifestar hoje simplesmente como uma abertura meditativa, reflexiva, sobre as experiências que nos tomam enquanto sujeitos, através de uma dedicação que se atenta ao presente, e que permite nossa própria transformação. E se a verdade sobre si, na mesma medida que a verdade sobre o mundo, é uma construção, estratégica, limitante, mas também produtora, criadora, essa ascese não precisa ser orientada por um *controle* exacerbado de si, mas como uma condução sempre aberta, que se compromete a vincular nossas crenças a nossa conduta diária. Conduta que se torna aberta aos acontecimentos, e, portanto, precisa ser maleável e disposta a fazer escolhas. A permissão para esse riso em sala, dessa fala franca do corpo que ri, deveria ser estimulada no sentido de simplesmente ser permitida como uma experiência legítima de conhecimento. Isso, claro, se o professor deseja formar sujeitos livres, críticos e capazes de escolha.

Em contraposição a *ciência normatizadora, reguladora*, que faz desaparecer, para Foucault (2011) *o tema da verdadeira vida como questão filosófica*, e inspirada na ironia socrática, mas também na autenticidade da existência cínica, pensamos o riso – sempre enquanto um gatilho de uma *atitude crítica* – como manifestação estética do corpo, expressando o verdadeiro no sentido do caos que movimento a solidez das afirmações. Esse verdadeiro como expressão do corpo, das emoções e também das dúvidas e questionamentos que, assim, adentram a esfera do legítimo, numa vida que se quer também legítima, diante de um éthos que permite o caos, abraçando as *irregularidades* na mesma medida em que produz novas *regularidades*.

A existência cínica, para Foucault (2011, p. 158) pode se achar expressa, em alguma medida, na vontade de potência de Nietzsche, implicada justamente nessa coragem de ser, nessa “[...] forma de existência como escândalo vivo da verdade [...]”. Uma forma não só que se opõe a hipocrisia que algumas certezas acabam por adquirir ao longo da vida, quando deixam de serem verdades sem querer deixarem de ser, mas uma maneira de movimentar ainda mais as palavras, e as coisas em consequência. O riso aqui proposto, então, toma forma como experiência formativa inspirada nesse cinismo, e, assim, nessa forma de *dizer-a-verdade parresiástica*. Ora, mesmo “a sátira, a comédia foram frequentemente atravessadas por temas cínicos e, melhor ainda, elas até certo ponto constituíram um lugar privilegiado de expressão para os temas cínicos” (Foucault, 2011, p. 163). Porque mesmo que a linguagem humorística parta de formas dissimuladoras, seu intuito é justamente destruir a separação que se faz do que se diz e o que se quer dizer de fato, ou ainda, entre quem se é e o que afirmamos ser. Como na relação entre o bufão e o rei

[...] bobo ao lado do rei, em face do rei, o antirrei em certo sentido, a caricatura do rei, no extremo oposto do rei, e que, ao mesmo tempo, está próximo do rei, é seu confidente, o único a lhe falar livremente, a usar com ele a *parresía* e que, melhor ainda que o rei, conhece a verdade, e aliás conhece a verdade do rei. (Foucault, 2011, p. 251-252).

Em última instância, a fala franca está associada a uma atitude de resistência, pelo risco a que o sujeito se expõe, e também pela forma como decide pronunciar a verdade. Mas mais que isso, a *natureza* desse *dizer-a-verdade* é a inservidão. Essa atitude de insubordinação é parte de uma

*ethopoiésis*<sup>2</sup>, em cuja existência é percebida como “[...] um objeto estético, como objeto de elaboração e de percepção estética: o *bíos* como uma obra bela<sup>3</sup>” (Foucault, 2011, p. 141). Nesse sentido, a mudança na forma como o cuidado de si pode se desenvolver está ligado estritamente com a maneira como encaramos a *verdade*. Se ela é substância, algo atrelado à natureza do ser e das coisas, ou se ela é constructo, ficção; se ela é interna ou externa ao ser, ou o conteúdo que se fabrica na relação entre interior e exterior. Ao tomarmos a verdade como ficção e a *parresía* como essa atitude corajosa de *dizer-a-verdade*, tal conduta permite, como instrumento, o próprio processo de constituição dessas *ficções reguladoras* (Nietzsche, 2012). E a relação que o sujeito constitui consigo mesmo, por meio de cuidado de si sempre permeado pelas relações de que ele faz parte, mas também atravessado pelo que assimila individualmente e pelas circunstâncias socioculturais que o formam, comporta um *dizer-a-verdade* que é dele, que diz de sua liberdade de profanar, de resistir a essas mesmas estruturas movediças, de modo a produzir novas escolhas. Coragem de dizer a verdade; essa verdade que é uma ficção passageira e contextual. Coragem de dizer nossa verdade a partir de um riso que produz o novo. Coragem da criação. É preciso, assim, admitir a conexão direta entre nossa razão – aquela que faz as escolhas – e as forças do corpo, de modo que o

---

2 Como formação do sujeito (Foucault, 2011).

3 Sobre a percepção estética da vida, Foucault (2011, p. 141) diz: “[...] para o homem, sua maneira de ser e de se conduzir, o aspecto que sua existência faz aparecer aos olhos dos outros e aos seus próprios, também o vestígio que essa existência pode deixar e deixará na lembrança dos outros depois da sua morte, essa maneira de ser, esse aspecto, esse vestígio foram um objeto de preocupação estética” para os gregos. Tem a ver com memória, pois “essa estética é um objeto histórico essencial que não se deve esquecer, seja em benefício de uma metafísica da alma, seja de uma estética das coisas e das palavras” (Foucault, 2011, p. 141).

riso, como uma dessas forças, possa auxiliar nesse processo *parresiástico*, interferindo no *logos razoável*, e evitando, assim, que o mesmo seja levado pela opinião corrente, à subserviência.

Pensamos aqui que para escutar o próprio *logos*, a razão, o riso seja fundamental como gatilho de interrupção do fluxo incessante de ideias, que podem nos levar, quando não processados pela razão, a reprodução de comportamentos e a dependência cada vez mais sufocante das estruturas de que participamos. Portanto, trata-se de um cuidado de si em que o riso gera dúvida, incerteza, questionamento crítico, mas sem cair na derrisão total, no descontrole que produz apenas aniquilamento.

Novamente, essa forma de encarar a vida é um constante enfrentamento aos processos históricos que desejam nos separar de nosso próprio corpo e suas inconstâncias. Como se para chegar a qualquer verdade, sempre fosse necessário nos desinfetar, com um bom banho, de nossas emoções:

[...] o que se costuma encontrar e ocupou a maior superfície da reflexão ocidental é a questão ética da verdade sob [a] forma da questão da pureza ou da purificação do sujeito. Vocês têm toda uma catártica da verdade, desde o pitagorismo até a filosofia ocidental moderna. É a ideia de que, para ter acesso à verdade, é preciso que o sujeito se constitua numa ruptura com o mundo sensível, com o mundo da falta, com o mundo do interesse e do prazer, com todo o mundo que constitui, em relação à eternidade da verdade e de sua pureza, o universo do impuro. (Foucault, 2011, p. 110).

Essa divisão expressa o cerne da filosofia clássica, em que verdade ganha valor de essência, em seu peso metafísico. A *parresía* como fala franca poderia transfigurar essa percepção endurecida, em instrumento de potência criadora. Ela já o faz, de maneira dispersa e expressa em

outras práticas na contemporaneidade. Como bem enuncia Foucault (2011, p. 29),

[...] a modalidade parresiástica, creio que justamente ela, como tal, desapareceu e não a encontramos mais, a não ser enxertada e apoiando-se numa dessas três modalidades. O discurso revolucionário, quando assume a forma de uma crítica da sociedade existente, desempenha o papel do discurso parresiástico. O discurso filosófico, como análise, reflexão sobre a finitude humana, e crítica de tudo o que pode, seja na ordem do saber, seja na ordem da moral, extravazar os limites da finitude humana, desempenha um pouco o papel da *parresía*. Quanto ao discurso científico, quando ele se desenrola – e não pode deixar de fazê-lo, em seu desenvolvimento mesmo – como crítica dos preconceitos, dos saberes existentes, das instituições dominantes, das maneiras de fazer atuais, desempenha justamente esse papel parresiástico.

Assim, é da própria forma *parresiástica* ser expressão da liberdade dos sujeitos, da manifestação livre do que o sujeito tem dentro de si; direito que para os gregos, precisava ser assegurado *a qualquer preço*, dirá Foucault. Mas uma liberdade sempre atravessada por três eixos: as formas que se pode expressar a verdade, as relações de poder de que fazemos parte, e a constituição do sujeito em sua moralidade (Foucault, 2011). A coragem de dizer a verdade, contudo, parece nos levar a uma coragem de construir a verdade, como processo de experiência em que se constrói a si mesmo. E, nesse sentido, o riso expressa um ponto de vista humorístico, uma visão que brinca com o discurso, com o que consideramos real, verdadeiro. E essa visão se alia ao que o corpo por si só expressa na pulsão do riso, da gargalhada, ou mesmo, do mero *insight* sarcástico.

Em última instância, *parresía* é a coragem de dizer a verdade. Mas se a verdade é uma ficção passageira e contextual, a quem ela importa?

Coragem, portanto, de rir e disso produzir o novo? Coragem de dizer a sua verdade, desde que ela sempre esteja em aberto, como eterna construção? Coragem da criação? O aluno que ri pode manifestar a coragem de construir a verdade, como processo de experiência em que se constrói a si mesmo. A partir desse ponto de vista, o que importa é o processo, não o resultado final e último – a verdade.

O caos que o riso pode gerar certamente assusta, e por isso ele normalmente é reprimido, diminuído ou motivo para punição. Mas como Foucault (2011, p. 295) aponta, “onde há obediência, não pode haver *parresía*”. A questão acaba residindo no quanto desejamos que nossos alunos sejam autônomos e cresçam a partir de si mesmos, numa formação que considera o que cada corpo manifesta como potencial criativo. Larrosa (2006, p. 169) admite:

[...] aos professores nos falta, talvez irremediavelmente, essa aristocracia de espírito, essa finura de espírito, essa leveza que ainda tinha o pensamento quando não era monopólio dos professores, quando ainda não se havia contaminado dessa austeridade pedagógica, moralizante, solene, dogmática e um tanto caspenta que é própria do tom professoral.

Que tipo de professor desejamos ser implica no tipo de sujeitos que desejamos formar. Por fim, não se trata de eliminar as estruturas, destruir a ideia de verdade, de solidez. O que aqui se propõe é perceber o riso como produtor de movimento dessas coisas, se o engajamos para seu potencial de criação. Pois se riso é do corpo, que melhor maneira de marcar o conhecimento no aluno senão com uma boa gargalhada?

## Referências

FOUCAULT, M. ¿Qué es la crítica? (crítica y Aufklärung). **Daimon Revista Internacional de Filosofia**, n. 11, p. 5-25, 1995. Disponível em: <<https://revistas.um.es/daimon/article/view/7261/7021>>. Acesso em: 12 jul. 2019.

\_\_\_\_\_. **A Coragem da verdade: o governo de si e dos outros II**. Tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

\_\_\_\_\_. **A Ordem do discurso**. Tradução Laura Sampaio. São Paulo: Loyola, 2014.

\_\_\_\_\_. **As Palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas**. Tradução Salma Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

\_\_\_\_\_. **História da sexualidade 1: a vontade de saber**. Tradução Maria Albuquerque. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

\_\_\_\_\_. **Microfísica do poder**. Tradução Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

LARROSA, J. Elogio do Riso. In: \_\_\_\_\_. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

NIETZSCHE, F. **A gaia ciência**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

\_\_\_\_\_. **Além do bem e do mal: prelúdio a uma filosofia do futuro**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

\_\_\_\_\_. **Assim falou Zaratustra**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

SILVA, T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

**DIÁLOGO VI**  
**AS POÉTICAS DO CUIDADO**  
**DE SI E DOS OUTROS**

# Como criar para si um corpoema: o ensino de filosofia da arte

Ivan Maia de Mello

## O corpoema como um corpo criador

A proposta exposta neste texto parte de uma interpretação filosófica do processo de autocriação (ou *autopoiesis*) do “corpo criador”, aqui chamado de *corpoema*. O tema surge da problematização filosófica de um dos grandes temas do pensamento de Nietzsche, discutido ao longo de sua obra com diferentes formulações e considerado aqui como a questão da autocriação, processo no qual o ser em devir cria a si mesmo, definindo seu modo de existência – incluído aí o modo de pensar, sentir, perceber, agir – a partir de seu corpo, que o Zaratustra, personagem nietzschiano, considera como o ser próprio e o chama de “corpo criador” (Nietzsche, 2003, p. 61), aquele que quer “criar para além de si” (Nietzsche, 2003, p. 61).

Esse processo de autocriação no qual o indivíduo cria a si mesmo é o processo que ocorre de modo singular através de uma apropriação de si mesmo, por meio da efetivação das possibilidades existenciais mais próprias, e que tem sido interpretado desde Píndaro (poeta lírico gre-

go), passando por Hölderlin, Nietzsche e Heidegger, como o percurso (ontológico) no qual alguém se torna o que é.

A perspectiva epistemológica transdisciplinar, que atravessa a Filosofia, a Arte e a Educação, adotada para elaborar a compreensão das possibilidades existenciais do *corpoema* em sua autocriação, situa-se, então, no âmbito de uma filosofia da educação que pensa um aspecto essencial do processo educativo, a saber: a autoeducação. Este foi um tema da reflexão nietzschiana desde a fase inicial em sua juventude, quando pensou o cultivo de si como percurso no qual ocorre a educação de si. Do mesmo modo, foi também o tema da hermenêutica da subjetividade desenvolvida por Michel Foucault em seus últimos textos (Foucault, 1985), cursos (Foucault, 2004a) e entrevistas (Foucault, 2004b) nos quais formulou a concepção de uma estética da existência baseada nas práticas de liberdade que permitem definir um estilo por meio do cuidado de si.

A autoeducação é pensada aqui como o processo de apropriação existencial de todas as experiências de aprendizagem vivenciadas no contexto da educação formal de nível superior, no ensino de Filosofia da Arte no Bacharelado Interdisciplinar em Artes da UFBA.

A criação existencial de um modo de vida pode ser pensada a partir da fala de Zaratustra, quando este assume a condição humana a partir da qual ele se lança em seu devir sobre-humano de “corpo criador”, dizendo: “E como suportaria eu ser homem se o homem não fosse, também, poeta, e decifrador de enigmas e redentor do acaso!” (Nietzsche, 2003, p. 172). Portanto, para decifrarmos o enigma da autocriação é preciso tornar-se poeta para redimir todo casual desvio, fuga ou queda, no caminho da auto-educação: redimir tais acasos por meio da vontade criadora da aprendizagem *corpoética*.

O *corpoema* torna-se, assim, o signo de um sentido imanente de unidade diversificada que serve de *metáfora pedagógica* para conduzir (em grego, *agogós*, o que conduz) a paideia autoeducativa, na compreensão de suas possibilidades de autocriação, fazendo, como propõe Nietzsche, da vida uma obra de arte, ou seja, fazer de si mesmo um fenômeno estético (Nietzsche, 2001, p. 132), ou ainda, tornar-se o poeta de sua própria vida (Nietzsche, 2001, p. 202).

E o que quer este *corpoema*? Enquanto corpo criador, o que o ser próprio quer acima de tudo é, como diz Zaratustra, “criar para além de si”. Com isso, a partir dessa leitura hermenêutica do *Assim falou Zaratustra* (2003), pode-se apresentar esta proposta como a de elaborar a compreensão da *autopoiesis* do *corpoema*, enquanto *caminho do ser próprio corporal criador em devir, que cria a si mesmo e para além de si mesmo, tornando-se o que é*.

A autoeducação é uma dimensão essencial da educação, pois não se poderia considerar como educação um processo do qual o educando ou o profissional em formação não participasse ativamente, envolvido com e empenhado em sua própria educação. Tal possibilidade seria uma mera imposição de conteúdos e formas de existência que poderíamos caracterizar, segundo Felix Guattari, como uma produção de subjetividade modelizada, contra o que protesta o pensador Oswald de Andrade, em seu *Manifesto Antropófago*, dizendo: “Contra todos os importadores de consciência enlatada. A existência palpável da vida” (Andrade, 1972, p. 14).

A autoeducação é – ou supõe-se que seja – um aspecto fundamental da formação de professores e educadores em geral, assim como na formação profissional em qualquer área das atividades humanas – nas ciências, nas artes, na política, etc., ou ainda na educação formal, escolar, institucionalizada, bem como na educação informal desenvolvida em contextos socioculturais populares, alternativos ou marginalizados,

como é o caso na educação de crianças de rua, formação de brincantes da cultura popular, formação de terapeutas da medicina alternativa/complementar, instrutores de yôga, mestres de capoeira, artes marciais, meditação, etc.

Por outro lado, um autêntico processo educativo implica numa singularização subjetiva, na qual ocorre uma apropriação de possibilidades próprias e apropriadas. Para isso, na relação de ensino e aprendizagem, a autonomia do aprendente é um objetivo essencial, que possibilita a este escolher o que quer aprender ou não, assim como o que quer desaprender.

A autoeducação é pensada enquanto autocriação do corpo criador, aqui chamado de *corpoema*. A relevância do tema para o campo da filosofia da educação vem à tona quando se pensa a práxis pedagógica em sua possibilidade de conduzir o educando a uma aprendizagem autônoma, que se apropria das oportunidades abertas pela relação de ensino para, entre outras coisas, aprender a ver, pensar e falar ou escrever, o que Nietzsche considerou, no *Crepúsculo dos Ídolos*, como “as três tarefas em virtude das quais se tem necessidade de educadores” (Nietzsche, 2006, p. 60).

Isso significa que a proposta de autoeducação inerente à possibilidade de autocriação do corpo criador passa pela abertura existencial a uma grande experimentação heterogenética, produtora, como pensam Deleuze e Guattari, de processos singulares de subjetivação, que atravessam os diversos universos de referência que constituem os territórios da subjetividade, seguindo a linha de fuga de um pensamento nômade, marcado pela transversalidade do desejo de aprender a potencializar os impulsos vitais.

Um aspecto essencial deste processo, que define alguns objetivos específicos da proposta vem à tona quando se considera a ampla experimentação de vivências práticas e teóricas que constitui a complexidade

da autocriação. Isso significa, primeiramente, considerar a perspectiva de Nietzsche, da *autocriação* do corpo criador, enquanto interpretação trágico-dionisíaca do modo como a vontade de potência cria e transmuta o valor e o significado das experiências vividas, incorporando os impulsos mais vitais ao processo autoeducativo do cultivo de si. A vitalidade desses impulsos precisa então ser avaliada do ponto de vista da grande saúde (Nietzsche, 2004, p. 286-287) do corpo criador, cuja potência *autopoietica* visa fazer da vida uma obra de arte, tornando-se poeta da própria existência. Para isso, é necessário examinar genealogicamente, as perspectivas e possibilidades que se apresentam no caminho de autocriação do corpo criador.

O ensino de filosofia da arte tem sido pautado pelas considerações históricas relativas à estética filosófica e assim recebeu grande influência da perspectiva que dá ênfase à experiência de recepção da obra de arte, envolvendo mais a compreensão da percepção estética do que o estudo das diversas poéticas que surgiram com a diversidade de estilos de criação. A compreensão dos processos de criação é considerada na filosofia da arte *corpoética* de modo privilegiado em relação à compreensão da percepção estética das obras, e assim torna-se necessária a experimentação de possibilidades de criação em linguagens artísticas envolvendo o corpo e a palavra por meio da potência da vontade criadora. Esse processo, considerado como processo de subjetivação singularizante, experimenta o sentido de fazer da vida uma obra de arte, definindo seu estilo para uma estética da existência através da apropriação (antropofágica) das poéticas e estéticas estudadas.

## ***A vita poemática***

A perspectiva que se incorpora neste projeto hermenêutico é a poemático-pedagógica de Dante Galeffi, que concebe o “viver poeticamente” como uma “*vita poemática*” na qual o ser humano reencontraria o seu vigor de ser “pela via poética do fazer inventivo que celebra o *ser-sendo* em sua perenidade” (Galeffi, 2001, p. 202). O pensamento e a ação poemáticos se inserem num projeto aberto às possibilidades de um fazer cultural e histórico próprio e apropriado à autocriação do *corpoema*. A interpretação da autocriação como um devir pindárico<sup>1</sup>, no qual alguém vem a ser o que é, mantém umnexo essencial com o tema da autocriação do *corpoema*. Para discutir esse processo no sentido da apropriação de si vamos considerar a proposta que foi desenvolvida por Dante Galeffi em sua obra *O ser-sendo da filosofia como vita poemática*, conceito elaborado a partir de sua proposta no âmbito da filosofia da educação denominada “compreensão poemático-pedagógica”. Galeffi realiza um confronto com o pensamento de Nietzsche e assume deste a concepção segundo a qual a arte está em condição de levar o homem a retomar sua vontade de potência. A afirmação do valor da arte para a vida se dá pela valorização cosmológica da “visão do poeta-artista de um universo sempre-vivo, sempre cantante, sempre dançante”, que ele supõe “alcançar mais diretamente o cerne do sentido-do-ser”. A leitura de Nietzsche remete-o então à de Heráclito, cujas palavras parecem-lhe as mais vivas, pois segundo ele, “elas falam do pensar como encontro com o ser próprio; elas presentificam a dança do ser-no-mundo-sendo” (Galeffi, 2001, p. 201).

---

1 Em referência ao poeta grego Píndaro, cujo verso de uma de suas Odes Píticas diz: “Torna-te quem és”.

Em grande sintonia com o pensador alemão, Galeffi considera que o pensador-poeta é o que alcança o sentido último da vontade de potência como arte. A formulação da compreensão poemático-pedagógica se apóia assim no pensamento de Nietzsche para assumir a perspectiva na qual a filosofia é considerada enquanto criação artística. Isso tem uma implicação muito importante no que se refere à relação entre o pensamento filosófico e a “verdade”, como diz Galeffi (Galeffi, 2001, p. 213):

Para Nietzsche, segundo nos parece, muito mais importante do que ensinar verdades eternas aos homens, é fazer-aprender a dançar nas bordas do abismo do ser que é, foi e será um fogo sempre vivo. Eis uma expressão condizente da vontade de potência como arte!

A afirmação da vontade de potência como acontecimento poemático-pedagógico é então confrontada com uma decisão trágica que Galeffi assimila da interpretação que Roberto Machado faz da obra nietzschiana. Essa decisão trágica é a de afirmar corajosamente o eterno retorno que transforma o homem em super-homem. E é diante dela que se define o acontecimento poemático-pedagógico, ou, em suas palavras:

Estamos diante de uma decisão trágica: diante das forças da vida, qual é a nossa atitude – niilismo passivo, niilismo ativo, ou vontade de potência como fazer poemático-pedagógico? Diante da realidade, tal como ela é, como se exprime a nossa vontade, afirmativa ou negativamente? (Galeffi, 2001, p. 214).

O filósofo da educação ousa pensar como artista para conceber sua proposta poemático-pedagógica por compreender as possibilidades que se abrem à criação de novas formas de vida, mais estéticas, para se tornarem apropriadas à celebração das potências vitais, como diz ele,

referindo-se a Nietzsche (com quem compartilha a habilidade ao piano e o prazer da improvisação no uso deste):

O pensador-poeta – o filósofo trágico – não diz a ‘verdade’. Ele é um fazedor de cânticos à vida. Um amante da vontade de potência. Um eterno fingidor. Como, então, levar a sério o que se proclama em Nietzsche como uma filosofia do futuro? Como chegar a isto, a esta compreensão poemática do filosofar, sem termos que nos tornar autênticos músicos e dançarinos, poetas embriagados de Dioniso? (Galeffi, 2001, p. 216).

O que Galeffi está expressando então é um princípio axiológico de valorização da vida, entendida como foi por Nietzsche enquanto vontade de potência, no sentido estético de sua poetização, para além da vontade de conhecimento que Nietzsche chamou vontade de verdade. O sentido da existência humana no mundo é compreendido, assim, para além da racionalidade que havia sido pensada desde Platão como essência do ser humano. É por isso que o educador Galeffi propõe que o amor à vida seja tomado como destino da realização humana do sentido existencial de cuidar do “acontecimento poemático do mundo”:

Nenhum ser humano é mais privilegiado do que os outros seres porque é dotado de razão falante. Pelo contrário, o seu privilégio é o de poder cuidar do acontecimento poemático do mundo, porque não há mundo fora da poesia e da arte, isto é, do fazer cultural que se destina ao amor à vida. (Galeffi, 2001, p. 217).

O filósofo da educação vê em Nietzsche o educador de uma nova humanidade, fundada sobre o sentido poético de fazer da vida uma obra de arte e baseada no processo de autoeducação. Isto significa justamente o que está sendo elaborado como autocriação, que se ramifica em múltiplos

sentidos partindo dessa perspectiva existencial nietzschiana para alcançar a intensidade dessa vivência poemática que Galeffi descreve assim:

[...] a pedagogia inaugurada por Nietzsche é uma convocação para a constituição de uma humanidade poética, onde cada membro seja ele mesmo o seu próprio mestre e senhor, e viva intensamente a partir de sua própria obra. (Galeffi, 2001, p. 218).

Essa educação esteticamente vitalizante, de que trata o filósofo da educação, considera que a saída da condição existencial denominada bárbarie requer o cultivo de si, o que constitui uma cultura própria do espírito, na qual se olha para dentro do abismo de seu próprio ser e se aprende a arte sobre-humana de viver o acontecimento poemático do mundo, que Galeffi pensa, em consonância com Nietzsche, como o fazer artístico que ocorre no campo da produção cultural, enquanto fazer inventivo poemático-pedagógico. Eis o que diz Galeffi sobre Nietzsche e o sentido artístico:

Ele possuía plena consciência de que não existe a possibilidade de um indivíduo deixar de ser bárbaro fora de uma cultura própria do espírito, fora de uma formação humana que permitisse, na sua própria atitude, que o homem olhasse para dentro do abismo do seu ser e aprendesse a dançar e cantar como uma criança [...] a vontade de potência é a reunião harmoniosa dos dois impulsos básicos da natureza – o apolíneo e o dionisíaco. Isto só é possível através de uma atitude poética. Só no campo do fazer artístico – no campo da produção cultural – o ser humano encontra o sentido da sua vida em sociedade. (Galeffi, 2001, p. 223).

Essa perspectiva foi posta em questão muitas vezes pelos que desqualificam o pensamento estético nietzschiano, como se lhe faltasse a seriedade e o rigor próprios de uma concepção filosófica da existência humana, capaz de oferecer indicações de solução para os complexos

problemas humanos. No entanto, ela é fruto justamente da visão crítica que compreende a raiz de muitos de nossos problemas no solo da experiência moral orientada pela metafísica racionalista, configurada modernamente a partir do sentido do progresso científico-tecnológico atrelado ao desenvolvimento do capitalismo globalizado. O que Galeffi propõe, a partir de Nietzsche e Hölderlin, é o desenvolvimento de “um discernimento crítico artisticamente instruído”, e isto significa saber habitar o mundo poeticamente, como pensou Hölderlin.

A filosofia seria, nesse contexto, o campo de criação próprio a quem queira criar a vida como obra de arte, pois, diz Galeffi: “O filósofo constrói a filosofia como obra de arte: ele vive cotidianamente tecendo o seu modo próprio de ser-no-mundo-com” (Galeffi, 2001, p. 252). Essa inspiração nietzschiana que retoma o tema da vida como obra de arte tem um efeito para a obra do filósofo-educador que o conduz a conceber a sua proposta poemático-pedagógica de um fazer inventivo caracterizado como obra cultural. A aprendizagem filosófica, o aprender a pensar, torna-se um aprendizado poético, uma obra de arte, como na seguinte passagem:

Nessa descrição aproximada do fazer filosófico, interessa-nos o aprender a pensar como festa – a dança do pensamento. Nietzsche é aqui o filósofo por excelência: o pensador do filosofar como dançar. É seguindo a sua trilha que configuramos o sentido da expressão poemático-pedagógico. Com ela apresentamos a filosofia como um fazer inventivo – uma obra cultural. Inspirados em Nietzsche, dizemos: só no fazer inventivo faz sentido aprender a pensar. É isto o que compreendemos por poemático-pedagógico: o filosofar como aprendizado poético do pensar – o aprender a pensar como obra de arte. Neste sentido, o termo compreensão é agora articulado como poemático-pedagógico – a compreensão que interpreta o mundo, as coisas, os entes, os seres no fazer inventivo, fazer que é, simultaneamente, um aprender a aprender. (Galeffi, 2001, p. 272).

Essa compreensão corresponde à inventividade associada à auto-criação do ser humano, denominada *autopoiesis*, que em seu aspecto filosófico refere-se a uma interpretação de si mesmo, por meio da qual elabora-se o sentido da própria existência, diante da multiplicidade de possibilidades abertas pela sensibilidade com que se experimenta esteticamente o mundo. Essa formulação do sentido da *autopoiesis* é, portanto, consonante com a perspectiva expressa por Galeffi, quando diz: “quando aqui forjamos o termo poemático-pedagógico, o fazemos em uma perspectiva que pensa a *poiesis* como fazer inventivo da Poesia” (Galeffi, 2001, p. 278).

A autocriação se configura assim como processo singular de relação com o mundo em que o indivíduo experimenta sua autoconstituição, no sentido que Galeffi apresenta e que é imanente ao processo sócio-histórico de uma vivência cultural singular, ou seja, em suas palavras:

E este ‘autoconstituir-se’ não é um ato que possa realizar-se fora do âmbito de uma tradição histórica, porque, por definição, o homem é um ser-no-mundo-com-outros: é um ser que só existe na relação existencial, com o que lhe vem ao encontro como adveniência de um destino – ele só pode ser na medida em que o seu ambiente de vida garanta o seu existir pela educação de sua pessoa singular. (Galeffi, 2001, p. 282).

Daí vem a compreensão da complexidade da noção de autocriação como um processo sócio-histórico de autoconstituição, no qual o indivíduo cria poeticamente o sentido da sua existência, efetivando um modo de vida estético como exercício da vontade de potência que deseja fazer da vida uma obra de arte. É toda a complexidade da rede de interações humanas, entre uns e outros, e com o ambiente, que precisa ser compreendida e experimentada de forma inventiva pela sensibilidade estética, para que aflore a intuição poética necessária para criar a vida

como obra de arte. A decisão trágica descrita anteriormente por Galeffi, a partir de sua leitura de Roberto Machado, é, portanto, a que “decide saber fazer a vida como obra de arte; decide filosofar como interpretação-celebrativa do viver-fazendo-se” (Galeffi, 2001, p. 286).

Esta decisão é momento crucial do processo autopoiético no qual o indivíduo se lança num projeto social-histórico de fazer da vida uma obra de arte, e por isso mesmo configura uma situação em que a escolha ética por conduzir a si mesmo, de forma a criar um modo de vida esteticamente concebido, pressupõe uma liberdade que precisa ser conquistada na vivência de relações de poder, nas quais a vontade é desafiada em sua potência poética de criação. Isso aparece em Galeffi como compreensão da necessidade de uma autocondução coerente com a decisão que expressa a liberdade em suas possibilidades próprias:

Claro, esta decisão se configura dentro de um mundo já aberto historicamente, onde o sentido da liberdade jogou o ser humano para a sua própria possibilidade de fazer-se como projeto social-histórico, assumindo as conseqüências dos seus atos deliberados. [...] ser livre significa uma decisão que exige uma autocondução conseqüente. E esta autocondução não é algo que se limita ao controle racional e objetivo dos eventos, porque é antes de tudo da ordem do impulso, o que torna a decisão de aprender a filosofar um acontecimento da liberdade [...] o aprender, então, há de ser deliberadamente vivenciado como um fazer inventivo e aberto ao seu próprio acontecimento formativo. (Galeffi, 2001, p. 292).

Essas são, então, as características do processo denominado por Dante Galeffi de *vita poemática*, que buscamos apresentar como uma perspectiva apropriada para a concepção da autocriação do *corpoema*, que visamos elaborar de forma embrionária e que aqui se articula com a compreensão poemático-pedagógica, como sugere a seguinte passagem:

E é nesta perspectiva que compreendemos o agir poemático-pedagógico: a produção de uma filosofia como obra de arte, isto é, como expressão encarnada da realização social da *vita activa*, ou melhor da *vita poemática*. (Galeffi, 2001, p. 299).

O filósofo da educação propõe a *vita poemática* na perspectiva de uma revolução cultural que promova a formação de seres singulares pelo exercício da condição de criadores, como ele expressa no texto *A construção cultural da diferença*, na coletânea de ensaios *Filosofar e educar*:

[...] a luta por um regime político fundado na diferença como diferença deve ser travada em outra dimensão, onde não basta apenas levantar bandeiras pró ou contra isto ou aquilo, mas é preciso ultrapassar o próprio assujeitamento ao que quer que seja. Enquanto perdurar a psicologia do assujeitamento aí estabelecida, a lei do Diferente da diferença não terá sido ultrapassada. O seu ultrapassamento só pode ocorrer através de uma revolução cultural de longo alcance, onde o singular humano seja acolhido em sua própria humanidade criadora e diferente. (Galeffi, 2003, p. 127).

O filósofo da educação considera que esta revolução cultural depende de transformações no processo da educação básica e propõe que esta seja configurada a partir de uma prática do diálogo como meio de uma investigação radical das possibilidades de vida próprias e apropriadas. Isso significa uma disposição que atravessa diferentes dimensões da existência e constitui uma transversalidade transdisciplinar que tem no corpo sua realidade fundamental (Galeffi, 2008, p. 322).

Todas essas dimensões da existência em que Galeffi pensa a efetivação autopoietica da *vita poemática* precisam, então, ser atravessadas pelo desejo transdisciplinar de autoeducação para que uma nova humanidade possa surgir e transformar a qualidade da vida no planeta. E isso depende sobretudo de um repensar a forma de qualificação da experiência huma-

na em jogo, pois, na sua avaliação, a grandiosa tarefa ainda se encontra em estágio embrionário de sua efetivação, como diz ele em *Um rigor outro*:

Estamos ainda muito longe da efetivação de uma cultura espiritual própria, que tome para si a tarefa de investigar o fenômeno humano em sua totalidade, de modo autônomo e autopoético, tendo em vista a formação de uma humanidade constituída de indivíduos saudáveis e radicalmente livres, que finalmente aprendam a cuidar de si mesmos e, conseqüentemente, a cuidar do seu ambiente vital, de sua sociedade, de sua espécie, de sua morada planetária. (Galeffi, 2009, p. 40).

## A *vita poemática* do corpoema

A *vita poemática* de Galeffi mostra-se, assim, uma concepção apropriada para pensar a auto-educação *do corpoema* como processo transdisciplinar no qual se busca fazer da vida uma obra de arte. A *vita poemática do corpoema*, concebida nesta conjunção filosófica de perspectivas confluentes, tem o pensamento de Nietzsche como referência fundamental para elaboração teórica e experimental, desde sua ideia de auto-educação como cultivo de si e sua perspectiva do ser próprio como corpo criador. Portanto, a *vita poemática do corpoema*, pensada a partir do cultivo de si pelo corpo criador, requer um “pensamento nômade” (como chamou Gilles Deleuze), pois Nietzsche critica o sedentarismo do modo de vida dos pensadores em geral. Diz o filósofo trágico:

[...] não dar crença ao pensamento não nascido ao ar livre, de movimentos livres - no qual também os músculos não festejem. Todos os preconceitos vêm das vísceras - a vida sedentária - já

o disse antes – eis o verdadeiro pecado contra o santo espírito.  
(Nietzsche, 2001, p. 38).

O cultivo de si como corpo criador pensado por Nietzsche e elaborado aqui como *vita poemática* do *corpoema* toma o corpo como fio condutor da interpretação do mundo para experimentar a dimensão estética da vida. A interpretação resultante da relação dos impulsos entre si, impulsos que interpretam a realidade da existência em sua imanência, transfigura esteticamente o devir em sua efetividade, como expõe Lucia Hardt em *A ideia de mestre em Nietzsche: afirmar a vida como vontade de potência*:

De fato, nos inserimos na vida por meio do corpo. O corpo pensa, sem que tenhamos absoluto controle disso. A vontade de ser mestre em Nietzsche deseja reabilitar o corpo. Tomá-lo como fio condutor da vida e capaz de criar a dimensão estética da vida. Os impulsos movem o corpo, têm algo a dizer, pensar é também uma relação dos impulsos entre si. [...] Ele conclama os filósofos a não se submeterem ao mundo abstrato, o que não significa ser irracional, mas querer ser mestre de uma potência que sabe transfigurar tudo que nos atinge em uma configuração estética pela via da interpretação. (Hardt, 2019, p. 129).

Esta potência artística de transfiguração estética da experiência interpreta a existência a partir dos impulsos que se fazem presentes no corpo e assim passam a constituir uma poética corporal – ou *corpoética* – da criação artística. A experimentação criativa dos *corpoemas* na qual ocorre a educação estética pode ser pensada por essa filosofia corpoética como acontecimento singularizante dos processos de subjetivação pelos quais os estudantes constituem a si mesmos como sujeitos sensíveis e criativos.

A filosofia *corpoética* da educação estética propõe uma auto-educação como cultivo do corpo criador em termos da *vita poemática* do *corpoema*. Esta se configura como uma concepção estética da existência caracterizada pelo estilo *corpoético* enquanto processo de subjetivação singular que visa poetizar o corpo e incorporar a poesia. A *vita poemática do corpoema* pode então ser considerada, em sintonia com Nietzsche, como um modo de vida dotado de um estilo de existência próprio, singular.

Andrea Diaz Genis, em *La formación humana desde una perspectiva filosófica*, mostra como Nietzsche pensou a filosofia como modo de vida, de acordo com a antiga tradição das artes de viver (tekhné tou biou) e assim considerou o corpo em seu estilo de existência expressando um modo de encarar filosoficamente a si mesmo e ao mundo:

Seguindo a tradição antiga, a filosofia em Nietzsche constitui um modo de vida e um estilo de existência. O filósofo diz quem é não apenas enquanto pensa, senão também enquanto atua como pensa, e tudo que faz diz quem é ele, desde sua vestimenta e sua comida até seu modo de caminhar. (Genis, 2015, p. 117-118).

Enfim, a *vita poemática do corpoema*, pensada a partir de Nietzsche e Galeffi, constitui-se como a arte de viver do corpo criador configurada pela compreensão poemático-pedagógica por meio da estética da existência corpoética. O ensino de Filosofia da Arte busca favorecer a que cada estudante possa aprender a pensar poeticamente e assim experimentar a criação de possibilidades de vida, considerada como obra de arte, que se mostra desde o corpo. Esse aprendizado da compreensão, da expressão, dos afetos, dos poderes, dos impulsos e dos ambientes em que a experiência estética é vivida segue a condução da filosofia corpoética de experimentação, criando para si um *corpoema*.

## Referências

ANDRADE, O. **Obras completas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1972. v. VI.

FOUCAULT, M. **A hermenêutica do sujeito**. Tradução Marcio Fonseca, Salma Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2004a.

\_\_\_\_\_. **Ética, sexualidade, política**. Tradução Elisa Monteiro, Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004b. (Coleção Ditos & Escritos, v. 5).

\_\_\_\_\_. **História da sexualidade III: o cuidado de si**. Tradução Maria Albuquerque. 4. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

GALEFFI, D. **Filosofar e educar: inquietações pensantes**. Salvador: Quarteto, 2003.

\_\_\_\_\_. O diálogo como experiência filosófica fundamental na educação básica. In: BORBA, S.; KOHAN, W. (Org.). **Filosofia, aprendizagem, experiência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

\_\_\_\_\_. O rigor nas pesquisas qualitativas: uma abordagem fenomenológica em chave transdisciplinar. In: MACEDO, R.; GALEFFI, D.; PIMENTEL, Á. (Org.). **Um rigor outro**. Salvador: EDUFBA, 2009.

\_\_\_\_\_. **O ser-sendo da filosofia**. Salvador: Ed. UFBA, 2001.

GENIS, A. **La formación humana desde una perspectiva filosófica – Inquietud, cuidado de sí y de los otros, autoconocimiento**. Buenos Aires: Biblos, 2015.

HARDT, L. A ideia de mestre em Nietzsche: afirmar a vida como vontade de potência. In: GENIS, A.; HARDT, L. (Org.). **La idea de maestro en la tradición filosófica y educativa**. Montevideo: UDELAR, 2019.

NIETZSCHE, F. **A gaia ciência**. Tradução Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

\_\_\_\_\_. **Assim falou Zaratustra:** um livro para todos e para ninguém. Tradução Mário da Silva. 12. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

\_\_\_\_\_. **Crepúsculo dos ídolos ou como se filosofa com o martelo.** Tradução Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

\_\_\_\_\_. **Ecce homo:** Como alguém se torna o que é. Tradução Paulo César de Souza. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

# O processo de formação humana como uma busca da verdade de si

Carolina Votto

Temos medo sempre e apenas de uma coisa: da verdade. Ou mais precisamente, da representação que nos fazemos dela. De fato, o medo não é simplesmente uma falta de coragem em face de uma verdade que nós representamos de forma mais ou menos consciente: há outro medo que precede este, e que está já implicitamente presente no próprio fato de nós termos fabricado uma imagem da verdade e, de uma maneira ou de outra, termos-lhe sabido o nome e experimentado o pressentimento. É esse medo arcaico contido em toda a representação que tem no enigma a sua expressão e antídoto. (Agamben, 2016, p. 106).

Temos medo sempre e apenas de uma coisa: da verdade. Assim o filósofo italiano Giorgio Agamben elabora em sua obra *Ideia de Prosa*, o espectro presente na relação entre verdade e enigma que gera um “mal estar em nossa civilização”. O medo da representação que fazemos da verdade. A maneira que fomos educados a nos relacionarmos com o que descobrimos de si e do outro é uma questão fundamental para pensar a formação humana. E, neste sentido, nos propomos a refletir os efeitos da importância de se pensar a verdade e seus impactos formativos a luz da leitura foucaultiana em torno desses discursos.

Foucault deteve-se atentamente aos diferentes discursos que compõem historicamente a relação do conceito de verdade e a construção de processos de subjetivação, que derivam em subjetividades orientadas a determinadas práticas de vida conforme os efeitos da época em que estão inseridos. Como por exemplo: o discurso sobre uma verdade a respeito da

loucura, do poder, da sexualidade etc. Nesse ensaio interessa-nos refletir a relação dos efeitos do discurso de verdade de si no processo de formação como possibilidade de invenção de uma estilística da existência. Podendo também ser pensada como a busca ou enfrentamento de uma verdade de si, que às vezes pode ser dolorosa quando o sujeito não possui um caminho ou armadura para reinventar-se. Diante das diferentes formas que a verdade se apresenta na cultura ocidental, é importante questionarmos: como o processo de formação humana poderia nos conduzir a essa busca da verdade de si? Contemplando, assim, as possibilidades de sustentar essas verdades a partir do que Foucault denominou *Epiméleia Heatoû* (cuidado de si) principalmente em suas obras: *História da Sexualidade III: O cuidado de si*, *A Coragem da verdade* e a *Hermenêutica do Sujeito*.

Neste contexto é importante a construção de um caminho conceitual para melhor compreendermos o papel e o significado tanto da formação humana quanto das diferentes matizes que compõem nosso entendimento acerca da “verdade”. A partir disso, é necessário demarcar de que lugar pretendemos explorar essas reflexões. Neste caso, seguindo os passos do filósofo francês busca-se interpretar esses conceitos à luz das práticas de si presentes na antiguidade grega e nos primeiros séculos de nossa era, visando interpelar como se constrói uma formação que leve em consideração uma conduta etopoietica. Isto é, que valorize a invenção da vida pelo viés do cuidado de si e dos outros.

## **Formação Humana e a Verdade**

Onde o professor diz: eu sei, ouçam-me; Sócrates vai dizer: não sei nada, e se cuida de vocês não é para lhes transmitir o saber que lhes falta, é porque, compreendendo que vocês não sabem

nada, vocês aprendam com isso a cuidar de si mesmos. [...] É isso que o leva, cuidando de si mesmo, a cuidar dos outros, mas a cuidar dos outros de tal modo que lhes mostra que eles têm, por sua vez, de cuidar de si mesmos, de sua *phrónesis*, da *alétheia* e sua *psykhé* (da razão, da verdade e da alma). (Foucault, 2014, p. 78).

Sócrates ao anunciar que nada sabe e que por isso pede que seus discípulos cuidem de si mesmos a partir de sua razão, sua verdade e sua alma, incide a partir desse momento o exercício da *parresia* filosófica - emite um alerta ao lidar com a verdade de forma que ela não seja destrutiva; a verdade como um antídoto aos descaminhos de si. Mas, que para lidar com o que se revela é preciso coragem, é preciso uma formação e a construção de uma estrutura de alma para exercitar aquilo que lhe escapa. É como acordar um dia e perceber-se com um mal-estar na alma, o que fazer com este? Como cada época se relaciona com o seu “mal-estar”? No seminário *A coragem da verdade e o Governo de si e dos outros II* de 1983-84, Michel Foucault se detém a analisar a prática parresiástica a partir de uma genealogia dos estudos, das práticas de *parresia* e o dizer-a-verdade sobre si mesmo na Grécia antiga nos séculos IV e V a.C. e nos primeiros séculos da era cristã. Um dos significados originários para o termo *parresia* é a possibilidade de “dizer tudo”, geralmente sendo traduzido por “falar livremente”, “liberdade da palavra”.

Francisco Ortega em *Amizade e estética da existência* em Foucault compara o conceito de *parresia* com o de *isonomia* e o de *isogoria*. Isonomia representando a igualdade de todos os cidadãos perante a lei. E isonomia como direito do cidadão a fala nas assembleias gregas, ou seja,

um ideal de fala democrático<sup>1</sup>. Ortega ainda esclarece como Foucault se apropria do único texto da Antiguidade dedicado ao exercício da *parresia* em seu seminário *A Coragem da Verdade*. O tratado *Peri Parrhesias* elaborado por Filodemo, um filósofo e poeta epicurista, que ainda hoje estão descobrindo textos seus que estavam soterrados na Vila dos Papiros. Para Filodemo a *parresia*, representa sobretudo uma “prática ética” que orienta de diferentes maneiras a uma “perfeição moral”. Sendo esta o exercício de liberdade da palavra, ele relaciona com a medicina. Através do relato exato do sintoma é possível encontrar uma cura. Ou seja, uma *techne* que visa uma orientação de vida que se utiliza da *parresia* como um sistema ético e pedagógico. O que nos interessa diretamente aqui, uma *techne* que visa um sujeito com outra construção de subjetividade diferente do sujeito do conhecimento moderno, dos ideais científicos herdados da modernidade.

É preciso acompanhar a construção dessa prática ou atitude de dizer a verdade, para compreendermos como a mesma se insere enquanto uma possibilidade de modelo formativo para os cidadãos da *pólis* grega. Por isso, escolhemos percorrer as três prerrogativas presentes no método foucaultiano de exercitar o pensamento e a história, a saber, perguntar-se *como, quando e como* “essa ou aquela prática, esse ou aquele

---

1 Considera-se importante destacar o fragmento que Francisco Ortega esclarece essa relação entre *isonomia* e *Isegoria*: “No seu livro sobre a *parrhesia*, intitulado *Parrhesia. Storia del termine e dele sue traduzioni in latino*, Giuseppe Scarpato compara o conceito de *parrhesia* com o de *isonomia* e o de *isegoria*. Para Péricles, a *isonomia* representa a igualdade de todos os cidadãos perante a lei. A palavra democracia será introduzida posteriormente. Heródoto, por sua vez, já utiliza *isonomia* como sinônimo de democracia. *Isonomia* se transforma no ideal de democracia; ‘anunciar a *isonomia*’ significa proclamar uma nova constituição de caráter democrático. *Isegoria* constitui o direito fundamental do cidadão ateniense, entendido como direito de fala na assembleia” (Ortega, 1999, p. 105).

pensamento se constituíram como problemas. Definir as condições nas quais o ser humano problematiza o que ele é, e o mundo no qual ele vive” (Veiga-Neto, 2017, p. 80-81). Sendo estas prerrogativas que colocam o que Agamben atesta como o efeito de descoberta da verdade, a consequência de um medo terrificante diante daquilo que é conhecido, mas que, ao mesmo tempo, desconhecemos ao torná-lo linguagem - a descoberta do enigma de uma civilização produz, sobretudo, tanto horror quanto o seu desconhecimento.

E para isso o filósofo francês remonta a diferentes textos da antiguidade filosófica para demarcar essa modalidade de dizer a verdade e os riscos de fazê-la; posto que no processo de dizer a verdade existe um sujeito que a emite e um outro que a recebe. Se não há uma armadura que permita a construção e recepção desse dizer é possível que se chegue a consequências desastrosas. Diante disso, dizer ou carregar uma verdade de si mesmo implica constantemente uma atitude *etopoietica* (isto é, um autoformar-se constantemente em um aprimoramento, produção e criação de si, aqui vislumbra-se a estilística da existência). Uma finalidade na constituição desses sujeitos que dure a sua existência inteira e não uma mera funcionalidade técnica, é preciso um fortalecimento diante da vida e suas adversidades.

*A parresia* não é uma profissão, é algo mais difícil de apreender. É uma atitude, uma maneira de ser que se aparenta à virtude, uma maneira de fazer. São procedimentos, meio reunidos tendo em vista um fim e, com isso, se aproxima da técnica, mas também é um papel, um papel útil, precioso, indispensável para a cidade e para os indivíduos. *A parresia*, em vez de [uma] técnica [à maneira da] retórica, deve ser caracterizada como uma modalidade do dizer-a-verdade. (Foucault, 2014, p. 15).

Foucault segue esclarecendo que neste legado da *parresia* existem quatro modalidades fundamentais de dizer-a-verdade. A primeira seria o dizer-a-verdade da profecia, sendo o profeta aquele que desvela o que o tempo esconde dos homens. É um dizer-a-verdade da profecia endereçado a uma verdade que vem de outro lugar. Uma prática de veridicção que podemos perceber muito em voga atualmente e historicamente também, falar em nome do enigma, tornar dizível uma espécie de além-mundo que poderia resultar em uma espécie de salvação. E aqui mais uma vez ressalta-se o papel de uma formação que leve sempre em consideração o questionamento acerca dos enigmas. Desvelando assim, o véu que cobre o presente, é um formar-se para o acontecimento, uma *paraskeuazô*, uma preparação diante daquilo que acontece. Evidenciando uma diferença clara entre o parresiasta e o profeta, enquanto o primeiro não deixa nada a interpretar e sim o exercitar-se diante da coragem de aceitar a verdade, examiná-la e fazer dela um princípio de conduta. O segundo, fala por enigmas, deixa a tarefa da interpretação, além de que, o mesmo não possui a exigência de ser franco, mesmo que diga a verdade.

A segunda modalidade que o filósofo apresenta de dizer-a-verdade é o modo da sabedoria, muito caro a filosofia antiga e diferente do falar do profeta que se dirige ao futuro. O sábio dirige-se ao presente, em como as coisas são e se apresentam. O discurso da sabedoria acaba por contrapor-se também a *parresia* por dois motivos principais: enquanto o parresiasta tem a obrigação de dizer-a-verdade; o sábio não possui qualquer obrigação de falar, já na constituição deste apresenta-se o silêncio, não há nada que o obrigue a distribuir a sua sabedoria, ensiná-la ou manifestá-la. O sábio seria aquele estruturalmente silencioso. Essa relação pode ser ilustrada a partir da passagem do texto do filósofo cínico Diógenes de Laércio, quando este retrata o “retiro voluntário” de Heráclito da cidade de Efeso. Quando o “filósofo do devir” se retira

em exílio após deparar-se com a expulsão de Hermodoro considerado um homem mais sábio que o restante dos cidadãos da cidade. Diógenes continua em seu relato:

Os efésios não suportam precisamente a superioridade daquele que diz a verdade. Eles perseguem o parresiasta. Perseguiram Hermodoro, que foi obrigado a partir, coagido e forçado a esse exílio com que puniam aquele que é capaz de dizer a verdade. Heráclito de seu lado, respondeu por um retiro voluntário. (Foucault, 2014, p. 17-18).

O relato de Diógenes abarca algumas questões fundamentais para pensar a relação entre uma autoformação e seus possíveis desdobramentos com o dizer-a-verdade. Primeiramente ao sábio não se possui a exigência do dizer como foi mencionado anteriormente, também a este cabe o silêncio e a parcimônia; ao parresiasta a incansável tarefa do interpelador, daquele que insistentemente constrói formas de dizer aos indivíduos a verdade sobre eles mesmos, o valor de suas ações e a responsabilidade diante de suas escolhas. Sendo assim, a tarefa do parresiasta não é dizer ao seu interlocutor o que é, mas o auxilia no processo do mesmo descobrir o que este é. A partir dessa relação da parresia e do relato de Diógenes e a expulsão de Hermodoro, evidencia-se o quanto é essencial a constituição de sujeitos que possuam estofo para abrigar a verdade sem excluir quem quer seja, pela violência de escutar algo estranho aos seus ouvidos e seus valores.

A terceira forma de *parresia* apresentada por Foucault destaca a presença do mestre ou técnico, como aquele que transmite uma verdade específica de seu saber, neste, caso sendo obrigado a exercitar a fala. O que o coloca em uma situação diferente do sábio, visto que um mestre ou alguém que exerce uma *teckne* necessita comunicar da forma mais

clara possível o seu saber. Neste caso, o mestre se aproxima do parresiasta, no entanto, como destaca o filósofo francês: no ato parresiástico existe um risco ao pronunciar e exercitar a verdade. No caso do saber técnico está presente a conservação e uma espécie de tradicionalidade, escapando assim, ao malogro de quem ousa dizer-a-verdade. Nesta prática o dizer-a-verdade filia-se ao saber:

Em todo o caso, nesse dizer-a-verdade, se estabelece uma filiação na ordem do saber. Ora, vimos que o parresiasta, ao contrário, assume um risco. Ele arrisca a relação que tem com aquele a quem se dirige. E dizendo a verdade, longe de estabelecer esse vínculo positivo de saber comum, de herança, de filiação, de reconhecimento, de amizade, pode ao contrário provocar sua cólera, indispor-se com o inimigo, suscitar a hostilidade da cidade, acarretar a vingança e a punição por parte do rei, se for um mau soberano ou se for um tirânico. E, nesse risco, pode expor sua própria vida, pois ele pode pagar com a existência a verdade que disse. No caso do dizer -a-verdade da técnica, o ensino assegura ao contrário a sobrevivência do saber, enquanto a parresia faz aquele que a pratica arriscar a vida. (Foucault, 2014, p. 24).

A última forma de veridicção da antiguidade grega é a *parresia* socrática, sendo esta a que melhor ilustra a relação do dizer-a-verdade com a formação e prática do cuidado de si. Segundo a interpretação foucaultiana, o exemplo de Sócrates é o que melhor esclarece as práticas que conduzem os discípulos que habitam a *pólis* a conhecerem-se e cuidarem de si. Pois, ao perseguir a prática socrática, buscar a verdade e deparar-se com ela – é inevitável que cuides de ti mesmo. É como se a figura de Sócrates encarnasse todos os discursos de veridicção: o profeta, o sábio, o mestre e o parresiasta.

Deixando, assim, como legado uma questão central para quem habita os caminhos da formação humana: “como ensinar a virtude e como dar aos jovens as qualidades e os conhecimentos necessários, seja para viver, seja também para governar direito a cidade?” (Foucault, 2014, p. 27). Esse questionamento socrático transparece a necessidade de uma formação ética, presente nos diálogos platônicos como *Alcebiades*, no *Manual de Epicteto*. Nas práticas da escrita de si de Marco Aurélio, como o exercício do *Hypomnêmata* aquele que escreve sobre si mesmo, como estratégia de busca das verdades que o compõe tanto quanto sujeito quanto governante, pois este deve ser o exemplo a ser seguido.

O exemplo é uma questão cara a formação grega do cuidado de si, pois, somente um mestre que cuida de si pode ensinar aos seus discípulos a exercitarem uma dietética coerente com o bem individual e da cidade. Agamben aborda em sua obra “A comunidade que vem” que a palavra exemplo origina-se do grego *para-deigma*, aquilo que se mostra ao lado (como o alemão *Bei-spiel*, aquilo que joga ao lado). “Já que o lugar próprio do exemplo é sempre ao lado de si mesmo, no espaço vazio em que se desdobra a sua vida inqualificável e inesquecível. O ser exemplar é puramente linguístico” (Agamben, 2013, p. 18). Neste contexto torna-se coerente exercitar duas possíveis interpretações para o conceito de exemplo, a partir do filósofo italiano e a relação com a formação humana tendo como referência a antiguidade grega. Primeiramente, o ser exemplar é aquele que se mostra ao lado, a relação de maestria sugere uma filosofia da relação entre duas pessoas, geralmente uma exerce o domínio de referência sob a outra. A relação mestre e discípulo.

A segunda possibilidade que coloca o exemplo no campo do puramente linguístico, é o que poderíamos qualificar do “impossível” de educar, mas que constitui um efeito de discurso no ideal formativo, na construção de processos de subjetivação. E neste caso, o processo de

construção de subjetividade na Grécia antiga colocava a possibilidade de construir subjetividades que questionassem seus exemplos, mas isso não significava que não correriam risco de vida diante de tais posturas, como é o exemplo de Sócrates e seu julgamento.

## Ocupar-se de si como verdade de si

Para o psicanalista Jacques Lacan em seu “Seminário XVII: o avesso da psicanálise”, o encontro com a verdade de si é sempre o encontro com uma meia verdade que se dá no corpo de um sujeito (*upokeimennon*), de uma verdade que se revela com estranhamento:

A verdade – é a saber, a impotência. Ali concerne à verdade. Que haja amor à fraqueza, está aí sem dúvida a essência do amor é dar o que não se tem, ou seja, aquilo que poderia reparar essa fraqueza original [...] A verdade, com efeito, parece mesmo ser-nos estranha – refiro – me à nossa própria verdade. Ela está conosco sem dúvida, mas sem que nos concirna a um ponto tal que admitamos dizê-lo. Tudo o que se pode dizer é o que eu dizia a pouco – nós não somos sem ela. (Lacan, 1992, p. 49-55).

Como poderíamos pensar essa verdade que se apresenta a partir do estranhamento e que reverbera no corpo com uma política voltada para o ocupar-se de si (*Epimélea Heautoú*)? Lacan problematiza a verdade no corpo do sujeito a partir da linguagem, Foucault na História da Sexualidade III, principalmente no capítulo O corpo, aborda como os gregos entendiam a necessidade de pensar uma relação com o outro a partir de um entendimento da existência do corpo. A necessidade de exercício de escuta aos sintomas do corpo como possibilidade de cura. É pensar na relação entre doença e cura, a doença como uma verdade que se manifes-

ta no corpo, ou seja, relacionar-se com o incômodo, tarefa nada simples posto que o incômodo gera responsabilidade, o medo da verdade também é um horror as consequências de ter que lidar com o revelado.

Foucault irá enaltecer nesse capítulo sobre o corpo na antiguidade grega, a relação com as práticas sexuais, já que os discursos sobre a sexualidade e os discursos morais que a compõem são um foco de seu interesse e estudo. Segundo o pensador da Hermenêutica e também outros filósofos que o antecederam, como é o caso de Nietzsche, fomos formados em uma moral sexual de negação ao corpo, de negação a escuta do corpo e dos cuidados necessários a este. E não é à toa o diálogo com Lacan, pois como o próprio Foucault esclareceu nas *Palavras e as coisas, a psicanálise<sup>2</sup> é uma contraciência que se liga diretamente a uma prática* (Foucault, 2016, p. 521). Assim como a relação do cuidado de si e a verdade nas filosofias helenísticas. Seria coerente afirmar que a psicanálise se relaciona com uma forma de curar que se dá pela via ativa do sujeito, bem como, as práticas de si gregas que enaltecem uma via preventiva que leva em consideração aspectos psicofisiológicos diferente da patologia.

De certa forma, é o corpo que faz a lei para o corpo. Contudo, a alma tem seu papel a desempenhar, e os médicos a fazem intervir: pois é ela quem, incessantemente, se arrisca a levar o corpo além de sua mecânica própria e de suas necessidades elementares; é ela quem incita a escolher momentos que não são apropriados, a agir em circunstâncias suspeitas, a contrariar as disposições naturais.

---

2 Foucault também exerceu críticas a psicanálise em sua obra *A vontade de saber*, mas como esse exercício de pensamento não se propõe a um diálogo problematizador acerca da relação entre Foucault e a psicanálise, não iremos nos deter nesta questão.

Se os humanos têm necessidade de um regime que leve em conta, com tanta meticulosidade, todos os elementos da fisiologia, é porque eles tendem, incessantemente, a dele se afastar pelo efeito de suas imaginações, de suas paixões e de seus amores. Mesmo a idade desejável para instaurar as relações sexuais, tanto entre as jovens como entre os rapazes, é confundida: a educação e os hábitos podem fazer aparecer o desejo fora do tempo. (Foucault, 2018, p. 164-165).

Esse trabalho da alma ou *psiché* se aproxima do que Sócrates colocará ao falar do cuidado de si em relação *phrónesis*, *alétheia* e a *psykhé* (da razão, da verdade e da alma). Mas como desenvolver um regime dietético que permita acalmar nossas próprias pulsões de forma que nossos desejos não excedam nossas próprias forças? Foucault irá evocar *Os preceitos de saúde* do filósofo grego Plutarco para pensar uma existência que possua uma “prática de saúde” – *hugieine pragmateia* ou *techne* –, “que constitui, de certa forma, a armadura permanente da vida cotidiana, permitindo a cada instante saber o que e como fazer. Ela implica uma percepção, de certa forma médica, do mundo ou, pelo menos do espaço e das circunstâncias em que se vive” (Foucault, 2018, p. 129). Relacionar-se com os preceitos de um ocupar-se de si a partir de uma escuta sensível ao mal-estar da alma ou do corpo, é algo que se tornou muito distante dos desenvolvimentos científicos, principalmente a partir do século XIX. Sobretudo em uma época que a concepção de corpo enquanto um objeto maquínico toma formatos concretos. Neste contexto o exercício da verdade é substituído pelo discurso de veridicção da ciência. É através do discurso científico que será atestado os diagnósticos e preceitos do modo de viver e não mais de uma construção de soberania de si.

## Verdade e Subjetividade a construção de uma *etopoiesis*

Por meio de seus exercícios de temperança (quer se tratasse do alimento, do vestuário, do dormir, dos rapazes), pelo uso sempre moderado que fazia das comodidades da vida, pela ausência de agitação e igualdade da alma, pelo cultivo das relações de amizade sem inconstância nem paixão, ele se formava na arte de bastar-se a si próprio sem perder a serenidade. (Foucault, 2018, p. 117).

Ao retratar a prática desenvolvida por Marco Aurélio como exemplo de uma experiência política que leva em consideração o cuidado de si e o governante como exemplo para a cidade, Foucault exalta os caminhos de como exercer a serenidade diante do descontrole ou das intempéries. Refletindo acerca da construção de uma subjetividade que leva em consideração a prática da *meléte*, que também significa exercício. Sendo que esta palavra que se origina do verbo grego *meletân* que se aproxima segundo Foucault, do verbo *gymnázsein*, que significa “exercitar-se”, “treinar”. A mesma se coloca diferente do sentido empregado a palavra “meditação”, expressão comumente utilizada em nossa época como uma espécie de “apagar dos sentidos”. *Meléte* adquire um sentido de “exercício de apropriação”, “apropriação de pensamento”. É uma forma de se marcar a verdade na alma de maneira que dela nos lembremos quando assim tivermos necessidade. Seria uma incorporação da verdade pela via do exercício de pensamento<sup>3</sup>.

---

3 Foucault elabora uma longa explanação acerca do conceito de *Meditatio* na *Hermenêutica do Sujeito*, curso dado no Collège de France nos anos 1981-1982. Aqui nos interessa o passo que chegará no conceito de *Hypomnêmata*.

Esse exercício de apropriação do pensamento pode ser encontrado nas *Meditações de Marco Aurélio*<sup>4</sup>, nas cartas de Sêneca a Lucílio<sup>5</sup>, no *Manual de Epicteto*<sup>6</sup>, visto que o exercício de apropriação do pensamento era algo geralmente desenvolvido por um mestre e seu discípulo. Ou por aqueles que adquiriam certa sabedoria de vida e ensinavam essas práticas aos jovens levando em consideração o exercício de pensamento diante de alguma situação fictícia (morte, uma doença) que gerasse o efeito de pensamento no sujeito, ocasionando, assim, uma experiência de si mesmo. A partir dessa prática surge a figura do *Hypomnêmata*, como aquele que escreve sobre si mesmo, a importância da elaboração do diário como processo autoformativo, uma estratégia de guardarmos nossos pensamentos. Foucault observa essa figura na passagem de seu curso *A Hermenêutica do sujeito* de 1981-82: “Para guardá-los à nossa disposição, é preciso colo-

---

4 “O tempo da vida humana: um ponto. Sua substância: um fluxo. Sua sensação: trevas. A composição do conjunto do corpo: facilmente corruptível. Sua alma: um redemoinho. Sua felicidade: algo difícil de conjecturar. Sua fama: indecifrável. Em poucas palavras: tudo o que pertence ao corpo, um rio; sonho e vapor, o que é próprio da alma; a vida, guerra e estância em terra estranha; a fama póstuma, esquecimento. O que pode, então, fazer-nos companhia? Única e exclusivamente a filosofia. E ela consiste em preservar o guia interior, isento de ultrajes e de danos, dono de prazeres e dores, sem fazer nada por acaso, sem valer-se da mentira nem da hipocrisia, à margem do que outro faça o deixe de fazer; mais ainda, aceitando o que acontece e o reconhecendo como precedente daquele lugar de onde ele mesmo viera” (ver Aurélio, 2011, p. 14).

5 “Sendo perguntado sobre isso, Sócrates disse: ‘Por que te admiras de que em nada as viagens te beneficiem quando te levas contigo? Vai atrás de ti a mesma causa que te faz fugir? A quem pode ajudar a novidade das terras? A quem o conhecimento das cidades ou dos lugares? Toda essa agitação é em vão. Perguntas por que essa fuga não te ajuda; ora tu foges de ti mesmo. É o peso da alma que deves deixar: antes disso, nenhum lugar te agradecerá’” (ver Sêneca, 1991, p. 29).

6 “É ação de quem não se educou acusar os outros pelas coisas que ele próprio faz erroneamente. De quem começou a se educar, acusar a si próprio. De quem já se educou, não acusar os outros nem a si próprio” (ver Arriano, 2012, p. 19).

cá-los por escrito, é preciso deles fazer a leitura de nós mesmos. É preciso que esses pensamentos sejam “o objeto de tuas conversas contigo mesmo ou com outro” (Foucault, 2010, p. 321). Como se o Hypomnémata fosse aquele que permite o exercício do cuidado de si e cuidado do outro a partir do exercício da escrita-leitura subjetiva. É como se a prática da escrita permitisse uma “correspondência de alma”, correspondência de sujeito a sujeito, indagando o que se passa no espírito do outro.

Essas atividades tornaram-se profundamente importante nas filosofias helenísticas, denotando um duplo caminho, posto que de um lado permitiu que quem estivesse mais desenvolvido em seus “exercícios espirituais” e no desenvolvimento das virtudes, pudessem auxiliar e ensinar o outro que estivesse em vias de aprender. De outro lado, essas correspondências permitiam não só o desenvolvimento da escrita subjetiva, mas também o exercício de recordar as verdades que são essenciais para a vida.

Acreditamos que esse texto também é um exercício de pensamento, por isso, torna-se salutar abordar a ideia de Imemorial escrita por Agamben para refletir a relação entre escrita, verdade e *etopoiesis*:

Quando acordamos, sabemos, por vezes que vimos em sonhos a verdade, clara e ao alcance da mão, de tal modo que ficamos totalmente dominados por ela. Umás vezes é-nos dado ver uma escrita cujo selo subitamente quebrado nos fornece o segredo de nossa existência. Outras vezes, uma só palavra, acompanhada de um gesto imperioso ou repetida numa lenga-lenga infantil, ilumina como um relâmpago toda uma paisagem de sombras, devolvendo a todos os pormenores a sua forma reencontrada, definitiva. (Agamben, 2016, p. 56).

Agamben é leitor e herdeiro teórico dos conceitos foucaultianos, além de um exímio esgrimista na arte de extrair os sulcos dos termos

filológicos gregos, Foucault herdou de Nietzsche a tarefa árdua de ser um genealogista em encontrar problemas naquilo que estava posto pelo mundo da cultura. Às vezes não é fácil pensar diferentemente do que se pensa, mas é preciso ousar fazê-lo, somente assim uma estética da existência tem possibilidade de se apresentar.

Por isso, é preciso construir uma armadura formativa que seja capaz de enfrentar o incômodo que as verdades geram sem sucumbir aos processos de subjetivação – sejam estes o discurso do padre, do médico, do governante – ao contrário – a travessia exige fortalecermos as inquietações subjetivas espiritualizando as paixões que teimam em desviar o percurso de potência da vida. Que nos recônditos em que a verdade relampeja mesmo que oniricamente, possamos formar sujeitos que ao acordarem não sintam um medo paralisante, mas um espanto mobilizador de sentidos.

## Referências

AGAMBEN, G. **A comunidade que vem**. Tradução Antonio Guerreiro. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

\_\_\_\_\_. **Ideia de Prosa**. Tradução João Barrento. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

ARRIANO, F. **Manual de Epicteto**. Tradução e notas Aldo Dinucci, Alfredo Julien. São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe, 2012.

AURÉLIO, M. **Meditações**. Tradução Thainara Castro. Brasília: Kiron, 2011.

FOUCAULT, M. **A coragem da verdade: o governo de si e dos outros II** – curso no Collège de France (1983-1984). Tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

\_\_\_\_\_. **A Hermenêutica do Sujeito:** curso dado no Collège de France (1981-1982). Tradução Marcio Fonseca, Salma Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

\_\_\_\_\_. **As palavras e as coisas:** uma arqueologia das ciências humanas. Tradução Salma Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2016.

\_\_\_\_\_. **História da sexualidade 3:** o cuidado de si. Tradução Maria Albuquerque. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz & Terra, 2018.

\_\_\_\_\_. **Subjetividade e Verdade:** curso dado no Collège de France (1981-1982). Tradução Rosemary Abilio. São Paulo: Martins Fontes, 2016.

JAEGER, W. **Paidéia:** a formação do homem grego. Tradução Arthur Parreira. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

LACAN, J. **O seminário, Livro 17:** o avesso da psicanálise, 1969-1970. Rio de Janeiro: Jorhe Zahar, 1992.

ORTEGA, F. **Amizade e estética da existência em Foucault.** Rio de Janeiro: Edições Graal, 1999.

SÊNECA, L. **Cartas a Lucílio.** Lisboa: FCG, 1991.

VEIGA-NETO, A. **Foucault e a Educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

**DIÁLOGO VII**  
**SOBRE A FORMAÇÃO**  
**HUMANA INTEGRAL**

# A educação em tempo integral e a formação humana do aluno

Eliete Maceno Novak

Fausto dos Santos Amaral Filho

## Introdução

Quando analisamos a formação do aluno, podemos dizer que os estudos sobre as aprendizagens produzidas na escola, os saberes científicos e as relações entre professores e alunos fazem parte da vida, da teoria, da prática, da cultura e da sociedade na qual estamos inseridos.

Questões relacionadas com o *educar* e o *cuidar* os homens sempre estiveram entre as preocupações dos grandes pensadores. Segundo Kant, “o homem não pode tornar-se um verdadeiro homem se não pela educação. Ele é aquilo que a educação dele faz” (1996, p. 15).

Na atualidade, a necessidade da educação e do ensino tem sido debatida globalmente por profissionais, estudiosos e investidores de diferentes áreas, como da economia, tecnologia, serviços e por instituições escolares públicas e privadas. No Brasil, a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) orienta que a Educação Básica deve seguir princípios éticos, políticos e estéticos que visem à formação humana integral e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (Brasil, 2018, p. 07).

Essas considerações nos auxiliam na compreensão da formação do aluno proposta nas políticas públicas de governo e reforçam a necessidade da educação. Por meio da educação o homem poderá desenvolver-se. Segundo Kant, o homem precisa ser humanizado, educado, mas sozinho não é possível.

Kant (1996, p. 15) nos lembra, em relação ao ser humano, que “ele é aquilo que a educação dele faz”. Assim, entender o significado que a educação tem em nossas vidas e que a aquisição do conhecimento poderá capacitar-nos para o uso da razão, nos leva a pensar sobre a necessidade e a importância da educação do aluno.

A importância sobre a necessidade de educar passa pela elaboração de uma base comum curricular para todos os sistemas de Ensino Fundamental, do ponto de vista legal e em termos históricos, vem desde a Constituição Federal (CF, 1988), art.º 210, onde se deve fixar: conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais (Brasil, 1988).

Em seus desdobramentos, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB, 9394/96), art.º 26, indicou que a Base Nacional Comum deveria ser complementada: em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (Brasil, 1996).

A elaboração dos conteúdos básicos, objetivos e finalidades educacionais presentes nos currículos escolares trazidos a discussão para o contexto atual, segundo a formação integral, a educação integral e as escolas de tempo integral, nos impõe, no mínimo, uma análise histórica, política e filosófica.

A análise centra-se na identificação, em termos históricos, da versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, de 2017) a respeito da formação integral do aluno das escolas em tempo integral. Para tanto, reveremos as versões da Base Nacional Comum Curricular, buscando apontar a finalidade da BNCC a partir da formação do homem para a vida em sociedade segundo as contribuições do pensamento do filósofo Immanuel Kant.

## **As versões da base comum curricular e a educação em tempo integral**

A Base Nacional Comum Curricular, prevista na LDBEN nº 9.394/96, teve a sua 1ª versão em 16 de setembro de 2015, foi elaborada pelo Ministério da Educação (MEC), com apoio do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), a União de Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e universidades. A primeira versão foi disponibilizada na internet para consulta pública de outubro de 2015 a março de 2016. A 2ª versão foi lançada em 3 de maio de 2016, a 3ª versão foi lançada em 6 de abril de 2017 e a 4ª e última versão em 20/12/2017, este processo de construção da BNCC orientou as formulações curriculares para o ensino fundamental em todas as suas modalidades (BNCC, 2018).

A elaboração da BNCC previa, em diferentes documentos, a formação dos alunos e a organização curricular por áreas do conhecimento para alunos de todas as redes de Educação Básica de ensino do Brasil, na Constituição Federal Brasileira de 1988, no Plano Nacional de Educação – II PNE/2014 e na BNCC, onde:

[...] a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. (Brasil, 2018, p. 14).

Contudo, a comunidade e até mesmo profissionais da área da educação confundem educação integral com escola em tempo integral. Embora elas se relacionem a partir de aprendizagens e desenvolvimento, é importante saber o que as distingue.

A ampliação da jornada escolar ou o tempo diário de permanência do aluno na escola vai além dos objetivos do ensino fundamental, para muitos e em diferentes momentos é uma opção para o baixo desempenho escolar, como se mais tempo na escola fosse elevar os índices de aprendizagens, ou ainda, como uma alternativa de proteção, devido ao alto índice de vulnerabilidade dos nossos alunos.

É inegável que a educação integral em tempo integral contribui para a diminuição da pobreza dando proteção e desenvolvimento social, fatores que contribuem para o desenvolvimento humano. Porém, a sociedade brasileira contemporânea passou por mudanças e a aprendizagem não se limita a aquisição do conhecimento historicamente acumulado pela humanidade, mas a “uma das possibilidades de desenvolvimento da pessoa que terá reflexos na vida em sociedade. Formar a pessoa para situar-se, inclusive, como membro de um grupo passa a ser, também, um objetivo de uma educação escolar voltada para a humanização” (Lima, 2007, p. 21).

Nesse sentido, Kant aponta que “o ser humano só pode se tornar humano através da educação” essa reflexão nos ajuda a pensar sobre a educação dos alunos e a necessidade de o homem ser humanizado.

Entender o significado que a educação tem em nossas vidas e que o conhecimento poderá ajudar-nos no uso da razão faz com que o ato de educar seja pensado.

## **A educação integral**

A educação integral com frequência é confundida com educação em tempo integral. A educação integral está relacionada a formação integral, onde cada aluno deve ter a oportunidade de se desenvolver em todas as suas múltiplas dimensões. Vale ressaltar que a educação integral e a escolas em tempo integral são distintas entre si, porém não excludentes. Segundo o Ministério da Educação, a:

Educação integral representa a opção por um projeto educativo integrado, em sintonia com a vida, as necessidades, possibilidades e interesses dos estudantes. Um projeto em que crianças, adolescentes e jovens são vistos como cidadãos de direitos em todas as suas dimensões. Não se trata apenas de seu desenvolvimento intelectual, mas também do físico, do cuidado com sua saúde, além do oferecimento de oportunidades para que desfrute e produza arte, conheça e valorize sua história e seu patrimônio cultural, tenha uma atitude responsável diante da natureza, aprenda a respeitar os direitos humanos e os das crianças e adolescentes, seja um cidadão criativo, empreendedor e participante, consciente de suas responsabilidades e direitos, capaz de ajudar o país e a humanidade a se tornarem cada vez mais justos e solidários, a respeitar as diferenças e a promover a convivência pacífica e fraterna entre todos. (Brasil, 2009, [s.p.]).

A educação integral como possibilidade de formação humana nos indica a necessidade de termos escolas de tempo integral, não só

em termos de ampliação do tempo escolar, mas para que a ampliação do tempo escolar seja uma oportunidade educativa na perspectiva da formação integral. Cabe aqui apontar o objetivo para a implantação de programas de escolas de tempo integral elaborado por governos municipais, estaduais e federal, a maioria opta pela ampliação do tempo escolar, como, já assinalamos, uma estratégia para proteger e combater a vulnerabilidade social e ou aumentar a média das escolas nas avaliações institucionais.

Nesse sentido, representando o que Arroyo (2012, p. 33) citou como sendo apenas “mais tempo da mesma escola, ou mais um turno – turno extra –, ou mais educação do mesmo tipo de educação. Uma dose a mais para garantir a visão tradicional do direito à escolarização”. Assim, a ampliação do tempo escolar sem um comprometimento com a humanização da formação dos alunos seria oferecer apenas mais tempo na escola. O propósito da ampliação do tempo escolar é oferecer ao aluno oportunidades educacionais significativas em todos os tempos que o aluno permanecer na escola (Arroyo, 2012).

Dessa forma, consideramos que mais do que ampliar a jornada escolar, a educação integral precisa de outras formas de organizar o tempo para poder atender o aluno de forma integral.

Assim, a integralidade do aluno desafia a organização do tempo escolar, a prática educativa e o cotidiano da escola na construção de projetos educativos comprometidos com a formação nas dimensões éticas, social, cultural, cognitiva e política.

A organização do tempo escolar precisa de práticas educativas voltadas para a ampliação do tempo escolar como um direito de todos os alunos, superando as visões reducionistas. Segundo Ferreira e Arco-Verde:

O tempo escolar é institucional, é organizativo e é fato cultural. Como tal, resulta de uma construção histórica. As principais características do tempo escolar, a sua organização, sua estrutura e suas práticas nos diferentes sistemas de ensino, implicam em diferentes definições sobre a arquitetura temporal da educação, as quais foram forjadas ao longo de muitos séculos. A visão da prática educativa, da instituição escolar e da organização pedagógica e temporal deste espaço vem sendo permeada por subordinações à ciência e à tecnologia, recheada de fetichismo em relação às imposições civilizatórias na história da formação social do homem. (Ferreira; Arco-Verde, 2001, p. 8).

Deste modo, a organização do tempo escolar reflete a distribuição da grade curricular elaborada para a formação do aluno, na maioria das escolas, separada por disciplinas e distribuída em aulas. Esta organização aponta uma lógica urbana para o atendimento das necessidades do tempo e do trabalho (Ferreira, 2001).

Anísio Teixeira idealizou uma organização do tempo escolar baseada em métodos e técnicas para o acompanhamento pedagógico individual e coletivo, com propósito de oferecer dinâmicas diferentes e complementares. O referido autor propôs que o desenvolvimento educacional nas Escolas Classes seria através de práticas pedagógicas em ateliês de artes, atividades esportivas e de literatura. A Escola Parque, inspirada na Escola Nova, e em pensadores como Wiliam James e John Dewey, deveria proporcionar educação integral para a formação do ser humano (Cordeiro, 2001, p. 243).

Desta maneira, as práticas pedagógicas para a educação integral, fundamentais no processo de aprendizagem, sugerem que os alunos sejam os protagonistas na construção do seu processo de ensino-aprendizagem. E, ainda, na relação entre as práticas pedagógicas para a educação integral, o foco são as novas estratégias, as metodologias inovadoras

e as técnicas que permitam múltiplas possibilidades de aprendizagem, com protagonismo e na prática.

O grande desafio da educação integral é a criação de práticas pedagógicas que integrem dos conteúdos curriculares às novas tecnologias, em tempos e espaços diversificados e que dê condições para que o aluno, com autonomia e protagonismo, interprete e transforme seu modo de produzir a sua existência. Para Paulo Freire (2003, p. 37), “[...] ensinar não é transmitir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a sua construção”. Nessa perspectiva, as práticas pedagógicas devem estar alinhadas aos objetivos da educação.

O cotidiano da escola organizado a partir da ampliação do tempo escolar reconhece a diversidade na forma de aprender e propõe uma escola que considere as diferenças e faça delas uma oportunidade de aprendizagem.

A diversidade na forma de aprender esta relacionada a cognição, a afetividade, ao social, ao cultural e ao emocional. Segundo Bordenave e Pereira (1995, p. 25 *apud* Croti; Dias; Ruiz, 2015, p. 8161),

A aprendizagem é um processo integrado no qual toda a pessoa (intelecto, afetividade, sistema muscular) se mobiliza de maneira orgânica. Em outras palavras, a aprendizagem é um processo qualitativo, pelo qual a pessoa fica melhor preparada para novas aprendizagens. Não se trata, pois, de um aumento quantitativo de conhecimentos, mas de uma transformação estrutural da inteligência da pessoa.

Nesse contexto, a organização do tempo escolar para a ampliação do tempo de permanência dos alunos na escola precisa trazer para a sala de aula temas da vida e ajudar o aluno a compreendê-las.

## Conclusão

A aprendizagem é um processo ativo pelo qual o aluno elabora e constrói o seu conhecimento. As práticas pedagógicas para a aquisição da aprendizagem demonstram que o aprender acontece quando o aluno experimenta, interage, constrói, monta, manipula e aplica o conhecimento. Nesse sentido, a educação integral em tempo integral é uma estratégia fundamental. Contudo, exige organização do currículo, dos espaços, dos tempos e dos recursos, para a ressignificação dos conhecimentos escolares. Caso contrário, será apenas a ampliação do tempo escolar sem a possibilidade de ser uma oportunidade educacional para a formação integral dos alunos.

## Referências

ARROYO, M. G. Direito ao tempo de escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 65, p. 3-10, maio 1988. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1191/1197>>. Acesso em: 14 nov. 2019.

\_\_\_\_\_. O direito a tempos-espaços de um justo e digno viver. In: MOLL, J. et al. **Caminhos da educação integral o Brasil**. Direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 33-45.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. 2ª versão revista. Brasília: MEC, abr. 2016. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br>>. Acesso em: 4 abr. 2019.

\_\_\_\_\_. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf)>. Acesso em: 25 nov. 2019.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/civil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/civil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm)>. Acesso em: 23 set. 2019.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC, 2013.

\_\_\_\_\_. **Educação Integral**. Brasília: Ministério da Educação, 2009. Disponível em: <<http://educacaointegral.mec.gov.br/>>. Acesso em: 24 nov. 2019.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base**. Brasília, DF: INEP, 2015.

\_\_\_\_\_. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/civil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/civil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 25 out. 2019.

\_\_\_\_\_. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014a.

\_\_\_\_\_. **Por uma política curricular para a educação básica: contribuição ao debate da base nacional comum a partir do direito à aprendizagem e ao desenvolvimento**. Versão Preliminar. Brasília: MEC, 2014b. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bibliotecaGT\\_Direitos%20a%20Aprendizagem\\_03jul2014.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bibliotecaGT_Direitos%20a%20Aprendizagem_03jul2014.pdf)>. Acesso em: 23 jun. 2019.

BORDENAVE, J.; PEREIRA, A. **Estratégias de ensino-aprendizagem**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

CORDEIRO, C. Anísio Teixeira, uma “visão” do futuro. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 15, n. 42, p. 241-258, maio/ago. 2001. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-40142001000200012>

CROTI, A. A.; DIAS, C. L.; RUIZ, A. R. A gestão de competências no trabalho e a metacognição como ferramenta para aprender a aprender. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 7., 2015, Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUC PRes, 2015. v. 12, p. 8154-8167. Disponível em: <[https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/21138\\_11333.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/21138_11333.pdf)>. Acesso em: 3 set. 2019.

FERREIRA, N. **Gestão Educacional e Organização do Trabalho Pedagógico**. Curitiba: IESDE Brasil, 2009.

FERREIRA, V.; ARCO-VERDE, Y. Chrónos & Kairós: o tempo nos tempos da escola. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 17, p. 63-78, 2001. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.220>

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

KANT, I. **Sobre pedagogia**. Tradução Francisco Cock Fontanella. Piracicaba: UNIMEP, 1996.

LIMA, E. S. **Currículo e desenvolvimento humano**. Brasília: MEC/SEB, 2007.

# **A experiência de reterritorialização na voz dos alunos: um regime significativo**

Albio Fabian Melchiorretto

Juarês José Aumond

## **Introdução**

Este trabalho está alinhado com outra pesquisa. Este que se apresenta investigará algumas evidências em torno da primeira pesquisa. Ela objetiva observar como acontece o processo de reterritorialização do rural em função da expansão do urbano. Partimos do pressuposto que a expansão do urbano a partir da intensificação do êxodo rural, depois dos anos de 1960, alterou drasticamente o urbano no Brasil. No tempo presente, chegamos ao ponto em que o rural sofre as transformações dadas pela reocupação de seu espaço diante de várias condições impostas pelo urbano. São processos alinhados a uma perspectiva de reterritorializações. Não são apenas condições do espaço físico, mas também de práticas econômicas, atividade de natureza sustentável e transformações que decorrem em novos hábitos e costumes. Utilizamos o conceito de reterritorialização a partir de uma perspectiva deleuzo-guattariana. Adiante no texto, trataremos deste tema. A proposta de estudar a reterritorialização permitirá responder se, nosso pressuposto é válido ou refutável.

A pesquisa primeira está em andamento e para investigar as hipóteses o local de realização é a cidade de Massaranduba, localizada na Região Norte do Estado de Santa Catarina. A escolha da cidade deu-se por conta de algumas características que podem nos servir de modelo para entender outros casos. Ela é uma cidade onde o discurso da agricultura é muito forte, vide, por exemplo, o slogan que a define como a “capital catarinense do arroz”. Em meio ao discurso, temos sua posição geográfica. Ela está localizada entre outras cidades de grande porte que são tomadas como referenciais na economia e produção industrial catarinense. Forma um “quadrado” geolocalizado entre Blumenau, Jaraguá do Sul, Joinville e Itajaí. Neste *intermezzo* há o espaço agrícola do município, que, em Anjos (1996) apontava indicativos contestando a tese de que Massaranduba é de fato um espaço de predominância agrícola. O que temos é uma cidade com uma prática discursiva que desvela um contexto de transformações.

Neste recorte de pesquisa tínhamos por intenção investigar a possível reterritorialização através das vozes de crianças estudantes das primeiras séries do Ensino Fundamental, perceber como elas apreendem o contexto que vivem. Obviamente os dados não trariam uma ligação da história passada e com o tempo presente, mas o discurso da simplicidade, como diria Saint-Exupéry (2006), é importante para desvelar aquilo que muitas vezes está invisível aos olhos dos pesquisadores. Aqui há o ponto em que a pesquisa se liga com a educação. Ouvir a voz de quem vivencia os processos de transformação, e, de certa maneira identifica através da simplicidade, aquilo que está posto e como isto interfere nas vivências. Para tal, escolheu-se realizar a pesquisa numa das escolas de ensino fundamental localizada no rural da cidade. O que para nós pesquisadores faria mais sentido que ir a uma escola urbana. Porém, encontramos algumas dificuldades diante dos

órgãos responsáveis em autorizar a pesquisa. Frente aos impedimentos, alteramos nossa abordagem. Perguntamos aos professores, como eles percebem o estar o rural através das vozes dos alunos.

Chegamos ao objeto e à natureza desta pesquisa por observações que nos causaram determinados incômodos. Anjos (1996) afirma que em Massaranduba já se caracterizava, na primeira metade dos anos de 1990 um tipo de trabalhador rural que se dedicava tempo parcial a agricultura. Ele dividia a jornada com um trabalho em empresas, muitas vezes localizadas em cidades vizinhas. Este cenário, em partes, sofreu alterações. O trabalhador, que ainda se dedica ao rural, o faz de modo parcial, porém, a industrialização e a prestação de serviço o ocupam agora espaço dentro da própria cidade. O que faz deste habitante do rural ser diferente do urbano? O que caracteriza o estudante rural do estudante urbano? Grosseiramente, poderíamos responder afirmando que apenas a localização é que os diferencia. O rural está, com suas características, para o urbano. Não temos aqui o interesse de defender a tese do *continuum-urbano* ou do rururbano, tão somente evidenciar como as vozes das crianças sobre este espaço é refletida no discurso dos professores.

Para dar conta deste objeto, realizamos entrevistas semiestruturadas com três professoras de uma das escolas de Ensino Fundamental da área rural de Massaranduba. A entrevista aconteceu no final do primeiro semestre de 2019. O critério de escolha das professoras, foi um combinado entre a equipe gestora da escola, e os professores que se encontravam disponíveis para conversar com os pesquisadores. A pesquisa foi registrada em vídeo e aqui serão, ao longo da apresentação dos dados, descritas. A técnica de coleta dos dados está amarrada com a intenção de cartografar as falas e, a partir delas, desvelar possíveis conexões entre os entes envolvidos e o objeto da pesquisa. O texto

apresentará por primeiro uma seção teórica os conceitos norteadores e pontuaremos o território da pesquisa. Na seção seguinte estabeleceremos um diálogo entre conceitos e dados, e ali a importância de pensar o sistema educacional como chave para o desenvolvimento regional. E, por fim, os entrelaçamentos possíveis e os novos incômodos produzidos pela pesquisa.

## **Arcabouço teórico**

Para introduzir os conceitos importantes para a reflexão faremos o uso de uma analogia. Pensemos numa “fotografia”. A analogia é pertinente, porque numa foto existe uma continuação da paisagem capturada que está além das bordas retratadas. Há algo além do capturado, que não é mostrado. Ele existe, mas no momento permanece invisível. Com esta analogia vamos apresentar alguns conceitos que serão norteadores na pesquisa. Assim é este fragmento, uma análise recortada com bordas, e para além delas, há um conjunto maior do que o próprio retrato. Outra imagem importante, para justificar a forma como os conceitos aqui serão tratados é uma abordagem de Deleuze e Guattari (2012), onde os autores afirmam que fazer filosofia é como passear com um saco, e ao encontrar alguma coisa que sirva, pegar. Então, pegamos uma fotografia que nos interessa, mas há um universo para além dela, e colocamos alguns conceitos de interesse dentro de um saco, ou aqui, na abordagem que permita desvelar algumas reflexões.

O primeiro conceito é o de reterritorialização. Ela é “como operação original, não exprime um retorno ao território, mas essas relações diferenciais interiores à própria desterritorialização, essa multiplicidade interior à linha de fuga” (Deleuze; Guattari, 2012, p. 239). A terra

é desterritorializada por excelência, é composta por múltiplos territórios inseparáveis de vetores que se agitam por dentro, de modo flexível e marginal, direcionando a construção de novas linhas, que são novos territórios. O território está ligado à terra. A terra é um lugar íntimo, não é apenas uma porção física ocupada por ser humanos, mas é uma casa-nômade que gera encontros e afetos entre pessoas, espaços, meio e condições históricas. O território não é de natureza fixa, ele está para um roteiro de transformações que não cessam, se fazem novo considerando os diversos fluxos e rupturas possíveis de acontecer no tempo e no espaço. O território está o desenvolvimento na medida que rompe as estruturas estanques que o prende. Ao romper dar-se-á o nome de reterritorialização.

Outro conceito importante é o rural. Ele vai além de uma concepção meramente agrícola, é pensado como um território demarcado pelo plano diretor municipal, mesmo que tal ação possa denunciar arbitrariedades na demarcação. Considerar-se-á que “é errado abordar as relações entre cidade e campo em termos em que se desenrola o debate sociológico, isto é, de dicotomia x *continuum* [rural-urbano] (Veiga, 2002, p. 6). Pensar o que é rural, mesmo não encontrando entre estudiosos do desenvolvimento rural um consenso, é importante para delimitar o objetivo do estudo que é percepção do reterritorialização do rural a partir de uma perspectiva de hinterlândia. E entende-se hinterlândia como aquilo que “está enquadrado em um fundamento bastante externalista que tende a difundir esses espaços em termos analíticos e espaciais em relação às zonas tradicionalmente urbanas das cidades” (Brenner, 2016, p. 6).

O rural e a hinterlândia são fundamentais para pensar as duas pesquisas, e especialmente nesta, para tentar encontrar um itinerário diante dos incômodos apresentados. De acordo com o que encontramos

em Veiga (2002), não há um consenso teórico para definir o rural. Então para fins desta pesquisa, mesmo que questionável, adotaremos o rural e o urbano, em Massaranduba, a partir daquilo que o *Código de zoneamento de uso e ocupação do solo* (Massaranduba, 2011) da cidade determina. A discussão acerca desta limitação é importante, mas ela não é objeto de análise deste artigo. Para no momento é necessário pensarmos em territórios e ter um referencial. O segundo conceito, que poderíamos desafiar é aquele apresentado por Brenner (2016). Ele pensa a hinterlândia a partir do espaço físico. Mas, não podemos pensar a hinterlândia a partir de um comportamento urbano no rural? Se o pressuposto da transformação do rural pela força do urbano fizer sentido, não podemos também estender esta área de confluência para uma reterritorialização maior que o próprio espaço? Reterritorialização de costumes e de atitudes, por exemplo? Por ora, são apenas questionamentos que colocamos dentro de um saco.

Pensar estas questões é, de alguma forma, propor um outro-desenvolvimento. Uma maneira que ultrapasse os conceitos estanques exploratórios e do controle dos meios de produção para atender somente as necessidades do mercado. Para Deleuze e Guattari (2012), a geofilosofia é uma ação feita porque o capitalismo impede o devir. Pensar e criticar o capitalismo é um movimento de desterritorialização e também da busca de uma Nova Terra. Então, pensando a pesquisa poderíamos questionar, se a reterritorialização do rural está para o capitalismo ou é outro-desenvolvimento possível? Por exemplo, ao propor uma Nova Terra, poderíamos pensar a superação de um desenvolvimento desigual. Mas estas são apenas perspectivas teóricas ou, um posicionamento de resistência, ou ainda perspectivas ilusórias? Talvez possamos encontrar algo nos dados que determine um possível itinerário reflexivo. A inde-

pender das condições, a reterritorialização do rural formam um Nova Terra, mas não sabemos que terra é esta.

## O território da pesquisa

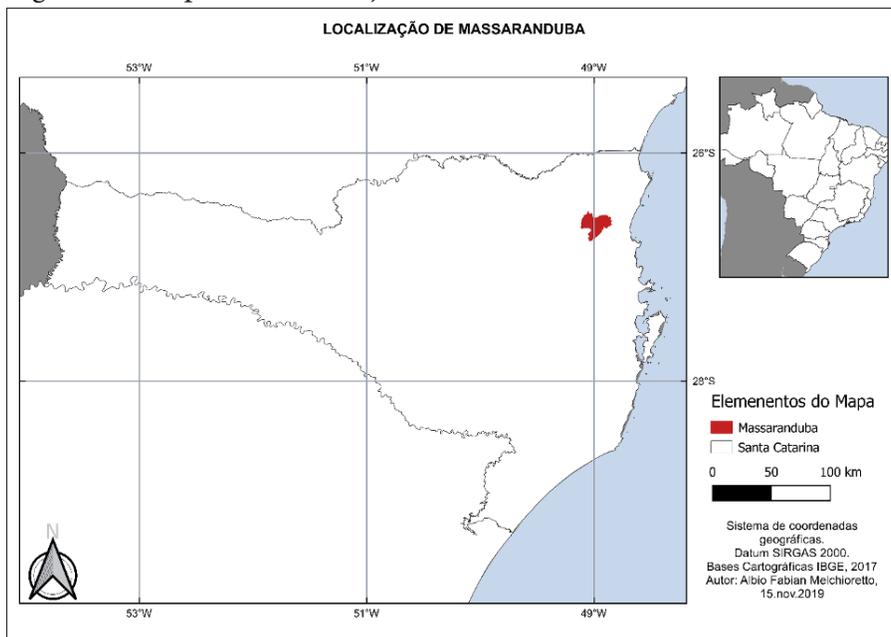
A pesquisa aconteceu em Massaranduba, cidade localizada na Região Norte do Estado de Santa Catarina. O território surgiu na segunda metade do século XIX com a vinda dos migrantes europeus que ocuparam as terras na estrada que ligava Blumenau à Baía da Babilonga e outros que “subiram” as montanhas via Rio Luís Alves. O passar dos anos desvelou uma economia essencialmente agrária, com o desenvolvimento da rizicultura como carro-chefe local. Segundo dados do IBGE<sup>1</sup>, atualmente a cidade tem um desenho onde 52% da população reside no espaço urbano e 48% no rural<sup>2</sup>. Agora, pensando a educação, de acordo com o Censo Escolar<sup>3</sup>, são 9 escolas de Ensino Fundamental, onde 8 delas estão localizadas no espaço rural e outras 3 com Ensino Médio. A escola onde a pesquisa aconteceu é uma das escolas de Ensino Fundamental localizada no rural. No ano de 2018, ela

- 
- 1 Dados do Censo 2010, Universo: características da população e dos domicílios. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sc/massaranduba/pesquisa/23/24304?detalhes=true>>. Acesso em: 20 jun. 2019.
  - 2 Cabe lembrar também que há um problema conceitual descrito por Veiga (2002) que questiona a definição setorial de rural utilizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas e outras instituições governamentais. Este artigo trabalha com um conceito rural territorial. Como não é objeto deste artigo, reservo-me apenas a citar as ambiguidades, sem aprofundá-las conceitualmente.
  - 3 Dados do Censo Escolar, 2018, Sinopese do Ensino Básico. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sc/massaranduba/pesquisa/13/78117>>. Acesso em: 20 jun. 2019.

era composta por salas multisseriadas que atende 47 alunos das Séries Iniciais. Conta com uma equipe de 8 docentes e outros 3 funcionários que recebem estudantes de 4 bairros que estão localizados cerca de vinte quilômetros de distância do centro urbano da cidade. Atende os estudantes em período integral.

Neste contexto apresenta-se o objetivo de investigar como os professores percebem, através do enunciado dos estudantes, o processo de reterritorialização do rural. Para tal, foram conduzidas entrevistas semiestruturadas com professores. A pesquisa se justifica diante de um quadro onde o rural passa por transformações. Na segunda metade do século XX, o Brasil passou por um processo intenso de êxodo rural. Os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD (IBGE, 2016), publicada em 2015 revela que 85%, da população brasileira vive em áreas urbanas e 15% dos brasileiros vivem em áreas rurais. Em 1950 os números eram de 36% e 64% respectivamente. De acordo com Veiga (2002) e também Brenner (2016), há um processo em curso de reterritorialização do rural em função da expansão urbana, não apenas em espaços contínuos, mas uma reterritorialização dos costumes e de práticas vivenciadas do rural em função do urbano. Não é intenção estabelecer uma dicotomia, mas pensar, como diria o poeta Guimarães Rosa, uma terceira margem do rio.

Figura 1 – Mapa de Localização de Massaranduba



Fonte: acervo do pesquisador.

## Diálogos

Na busca por uma nova margem, os professores entrevistados evidenciaram que as falas dos estudantes desvelam a existência de uma relação de atravessamento entre as margens territoriais existentes entre o rural e o urbano. Para os professores entrevistados (que serão nomeados por P) o processo de reterritorialização fica evidente nas falas dos estudantes. Por exemplo, o P1 afirma, “eles prezam mais o ter, o comprar, do que o criar, o trabalhar com aquilo que se tem, o reciclar, o que mais impacta que eu percebo é isso”. O mesmo professor ainda afirma, “o celular é distante [dos alunos] mas o *tablet* é bastante próximo. Todos têm um *tablet*. O jogo do *tablet*. A gente trabalha com isso, trazer o *tablet* para a parte educativa”. Ao

mesmo tempo, P2 deixa claro uma relação de territorialidade demarcada pela estética do espaço, “para os alunos o rural é trabalhar na roça, o urbano é a cidade, onde tem prédios, banco, delegacia e polícia”. Enquanto que o P3 percebe questões comportamentais na marcação do território, “os alunos vivem em famílias do meio rural, o cultivo ainda faz parte da vida deles, plantações, o gado, o brincar fora, que faz parte do rural”.

Existe uma perspectiva de mudança que pode ser pensada em duas categorias, a do consumo e a do espaço. A começar pelo consumo. “A cultura de hoje é feita de ofertas, não de normas [...] ela vive de sedução, não de controle policial; da criação de necessidades/desejos/exigências, não de coerção” (Bauman, 2010, p. 33). O sentido de pertença de um grupo não está no enraizamento territorial físico, mas passa pelo duplo jogo do apego/desapego envolvido numa rede de interesses. Ela reterritorializa comunidades onde o consumo, provocado por uma lógica capitalista, agrupa uma nova mentalidade de comunidade, o que fica evidente na fala de P1. A reterritorialização é provocada pelo consumo, a criação de algo próprio que identifica o espaço não é tão valorizado, o prezar identifica uma prática hegemônica. O que também é evidenciado na fala “todos têm um *tablet*”. Reforça a ideia de pertença a comunidade pelo vínculo do desejo do consumo criando uma nova dinâmica dentro do espaço.

“O território não é uma categoria de análise, a categoria de análise é o território usado” (Santos, 1999, p. 18). Pensar o espaço é considerar também as relações que são criadas e redesenhadas dentro dele, como proposição de um território que está sempre em processo. Numa perspectiva miltoniana, existem forças de poder que atravessam o território que não são mais monopolizadas pelo Estado. O poder dentro da lógica do capitalismo passa a ser dos grandes conglomerados. A ideia de território que vemos em P2 é uma lógica de poder representada por uma ideia de ocupação do espaço demarcado, em certo grau, com a presença

dos meios de produção, com uma lógica de ocupação de moradia e a presença do sistema financeiro, e somente no final da fala de P2 acontece o apontamento da presença do Estado. Porém, na fala de P2, o rural está reduzido ao trabalho no campo. O que P2 traz não considera a presença do que Anjos (1996) chama de colonos-operários, fenômeno registrado em Massaranduba, nos anos de 1990. “A lógica é a busca de incremento no ingresso econômico global da unidade familiar de produção, onde a renda proveniente destas atividades assegura uma via complementar de satisfação das necessidades do grupo doméstico” (Anjos, 1996, p. 19).

Se eu tenho uma perspectiva de classificação pelo meio de produção, como é apontado por P2, há um discurso que nega um *éthos* rural. O que permite afirmar que a reterritorialização, segundo o que Bauman (2010) sugere, acontece por meio de um vínculo de consumo, alinhado a uma hipervalorização dos meios de produção. Uma constante reterritorialização que não cessa. Em contrapartida, P3, acrescenta um elemento importante, que é o “*brincar fora*”, mesmo que ele parta de uma construção semelhante a P2. A expressão identifica uma possibilidade de um tipo de brincadeira, que nesta visão, é exclusiva do rural. Se assim for, não há um processo de reterritorialização em curso. A manutenção do território acontece via meio de produção, desconsiderando a proposição de existência do colono-operário, evidenciado por Anjos (1996).

## **Alguns entrelaçamentos**

O título do artigo chama o processo de reterritorialização de um regime significativo. Os dados desvelaram que os professores, ao enunciar aquilo que os estudantes compreendem por territorialização, falam de um espaço repleto de significados. Ele possui um sentido, de cer-

ta forma há a instituição de um *éthos rural*. Uma ideia de pertença a um lugar por meio de um modo de produção. A categoria que aparece na voz dos estudantes é aquela que demarca o território atual. Se há demarcação, houve diferenciação, e por consequência um regime signficante neste tipo de classificação, mesmo que o tipo seja efêmero e que se entrelacem muitas vezes. Há um dinamismo econômico. Então, diante disto, qual é o papel da escola? A manutenção de um sistema, ou, a apresentação de um devir? Reconhecer o *éthos* que se estabelece e se modifica? Ela está dentro de contexto, capturar, deixar-se capturar ou uma forma de resistência ao poder hegemônico?

Como vimos ao longo do texto, a reterritorialização não acontece apenas sobre o espaço físico, mas sobre um conjunto de significações. Aquele estar e participar de um lugar, dito como rural por um plano diretor, somente se faz, quando há uma significação sobre. Não é somente o planejamento urbano que demarca o rural. As atitudes evidenciadas nas falas são aquilo que dá forma ao conjunto significativo de uma experiência de vida, que provoca uma reterritorialização influenciada por diversas linhas que podem ser, econômicas, profissionais, escolarizantes, da saúde, do bem-estar social. A escola provoca uma experiência de vida. E isto não se configura num plano diretor. São linhas que se inter cruzam e que forma uma caracterização própria de um espaço que já foi um determinado território e hoje é outro e se transformará. Para além do espaço físico há as mudanças de hábitos que retratam o quanto reterritorializado é o rural.

A escola encontra-se como um espaço que acolhe estudantes, que se dinamiza entre interesses do capital hegemônico, desenvolve os planos e métricas de avaliação do Estado e atende as expectativas da comunidade. Para perceber e abrigar os sujeitos da reterritorialização é uma vivência da ordem do virtual. Se fosse enrijecida no atual, não

abriria espaços para perceber o mundo. Ela é uma instituição multifacetada que percebe, antes dos outros as evidências de uma reterritorialização em curso. Trabalha com elementos do poder hegemônico, através de planos e grades curriculares previamente constituídas e ao mesmo pode proporcionar linhas de fuga aos que nela habitam. As vozes dos estudantes, retratada por meio das professoras, foi importante para perceber que a hipótese que a hinterlândia, estende-se para além do físico. Ela instala um novo paradigma comportamental entre os sujeitos da escola. Então, o que propomos aqui como incômodos tem uma certa legitimidade através das vozes da pesquisa.

O que resta são recomendações para uma futura pesquisa, ou para a pesquisa maior, que será contextualizar como as mudanças de hábitos do rural impactam na sua estrutura. Para além disso, se há o impacto, quais são os possíveis desdobramentos dentro do rural? Também, P2, apresentou o uso de tecnologias digitais e P1 falou das construções, então, que tipo de desenvolvimento encontramos e como pensar um outro-desenvolvimento que considere a sustentabilidade? E, por fim, qual o papel da escola diante deste contexto de reterritorialização?

## Referências

ANJOS, F. S. D. **A agricultura familiar em transformação**: o caso dos colonos-operários de Massaranduba (SC). Pelotas: UFPEL/Editora Universitária, 1996.

BAUMAN, Z. **Capitalismo parasitário**: e outros temas contemporâneos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2010.

BRENNER, N. A hinterlândia, urbanizada? **Revista e-Metropolis**, São Paulo, ano 7, n. 25, p. 7-12, 2016. Disponível em: <<http://emetropolis.org.br>>

net/system/artigos/arquivo\_pdfs/000/000/187/original/emetropolis\_n25\_art-capa.pdf?1469072948>. Acesso em: 12 jul. 2019.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs**: capitalismo e esquizofrenia 2. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2012.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa nacional por amostra de domicílios**: síntese de indicadores (PNAD). Rio de Janeiro: IBGE, 2016.

SAINT-EXUPÉRY, A. **O pequeno príncipe**. 48. ed. Rio de Janeiro: Agir, 2006.

SANTOS, M. O território e o saber local: alguma categoria de análise. **Cadernos IPPUR**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 2, p. 15-26, ago./dez. 1999. Disponível em: <<https://revistas.ufrj.br/index.php/ippur/issue/viewFile/277/86>>. Acesso em: 13 jul. 2019.

VEIGA, J. E. D. A face territorial do desenvolvimento. **Interações: Revista Internacional do Desenvolvimento Local**, Campo Grande, v. 3, n. 5, p. 5-19, set. 2002. DOI: <https://doi.org/10.20435/interacoes.v3i5.565>

MASSARANDUBA. Câmara Municipal. **Lei Complementar n. 044/2011**. Institui o código de zoneamento de uso e ocupação do solo e dá outras providências. Massaranduba: Câmara Municipal, 21 set. 2001.

**DIÁLOGO VIII**  
**SOBRE APRENDER A DECIDIR**

# **O aluno de Psicologia frente a um dilema: ciências humanas ou ciências da saúde?**

Cairu Vieira Corrêa

Fausto dos Santos Amaral Filho

Em documento publicado em 2018, o Conselho Federal de Psicologia (CFP), em parceria com a Associação Brasileira de Ensino de Psicologia (ABEP) e a Federação Nacional dos Psicólogos (FENAPSI), realizou uma revisão das diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação em Psicologia, utilizando uma análise do processo de institucionalização acadêmica deste campo do saber.

Logo no início do texto discute-se a ambiguidade da Psicologia com relação à sua vinculação científica – Ciências Humanas ou da Natureza. Na concepção do CFP (2018), referindo-se ao projeto inicial de uma Psicologia científica e disciplina acadêmica, ocorrido no final do século XIX, decorrente da hegemonia do saber naturalizado, a possibilidade e valorização do estudo dos fenômenos psíquicos de maneira institucionalizada, só se fizeram possíveis com a submissão da Psicologia aos: “[...] princípios das ciências naturais – neutralidade, objetividade, sujeição a aportes quantitativos” (CFP, 2018, p. 37). Desta forma, “[...] a universidade moderna alocou a Psicologia como originária de uma Ciência Natural que mais se aproximava da Área de Saúde” (CFP, 2018, p. 37).

Ainda referindo-se ao processo de estruturação da Psicologia como uma disciplina acadêmica, o referido órgão afirma que:

É importante observar que nessa proposta reafirma-se o caráter multidisciplinar da Psicologia, sua vinculação tanto com as ciências biológicas quanto com as ciências humanas, e também sua inserção nos três campos que se tornariam clássicos na formação e atuação em Psicologia: clínica, escolar, trabalho. (CFP, 2018, p. 22).

Mesmo com a tradicional hibridez científica, localizada desde o início da Psicologia moderna, de acordo com o CFP, ao abordar o contexto atual brasileiro, permanece na academia e na sociedade a pergunta: “A qual área pertence a Psicologia: Saúde ou Ciências Humanas e Sociais?” (CFP, 2018, p. 36). Verificamos que esta ainda é uma lacuna epistemológica do campo psi, ou seja, uma pergunta relativa ao nosso objeto e campo de estudo sem uma efetiva resposta. A ausência de consenso se manifesta no fato de, por exemplo, “[...] alguns cursos de Psicologia são alocados em Escolas ou Departamentos de Ciências Humanas e outros na área de Saúde” (CFP, 2018, p. 36). Entretanto, nos espanta o posicionamento do CFP, ao concluir a sua discussão da seguinte maneira:

[...] o que se pode afirmar é que, considerando o hibridismo e pluralidade da Psicologia, bem como as condições concretas e históricas de inserção do curso de Psicologia em cada uma das instituições de ensino superior, a localização em uma grande área ou outra – saúde ou ciências humanas – deixa de ser um ponto de questionamento, já que ambas estarão, necessariamente, imbricadas e reciprocamente orientadas. (CFP, 2018, p. 40).

Contudo, parece não ser bem assim, pois, ao analisarmos a classificação atual do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), relativa às áreas do conhecimento, encontramos a

Psicologia no campo das Ciências Humanas. Mas, para o Ministério da Saúde, desde o ano de 1997, a partir da resolução CNS nº 218, a Psicologia é reconhecida como uma categoria profissional da área da saúde (Brasil, 1997).

Ademais, encontramos uma compreensão distinta acerca da área de concentração da Psicologia no “Manual para Classificação dos Cursos de Graduação e Sequenciais - Cine Brasil 2018” (Brasil, 2019), publicado pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Por sua vez, a proposta de revisão e atualização promoveu forte oposição por parte do Conselho Federal e Regionais de Psicologia, pois nela encontramos a Psicologia não mais considerada como área da saúde, como assim fora pelo Ministério da Saúde em 1997. Mas sim, realocada na área de Ciências Sociais, Jornalismo e Informação, subárea de Ciências Sociais e Comportamentais, sendo a primeira, compreendida como:

[...] formações relacionadas às ciências sociais no contexto dos seres humanos e da forma como se comportam em grupos e em relação à sociedade. Incluem estudos relativos ao jornalismo enquanto expressão discursiva das ações humanas e os estudos das ciências da informação especificados na arquivologia, na documentação, na biblioteconomia e na gestão da informação, bem como formações interdisciplinares que apresentem como conteúdo principal ciências sociais, jornalismo e informação. (Brasil, 2019, p. 35).

No referido documento, a Psicologia, enquanto ciência e profissão, é descrita como abrangendo:

[...] o estudo da mente, do comportamento e das relações humanas como consequência de diferenças individuais, das experiências e do ambiente. Inclui estudos voltados para a psicologia social, clínica, do desenvolvimento, da saúde, do trabalho e or-

ganizacional, da educação, jurídica, bem como a psicanálise e a neuropsicologia. (Brasil, 2019, p. 36).

Pensando na formação do psicólogo a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia, no artigo 3º, entre os princípios e compromissos a serem assegurados, encontramos primeiramente a necessidade de: “construção e desenvolvimento do conhecimento científico em Psicologia” (Brasil, 2011, p. 1). Já no artigo 8º, é determinado que a formação em Psicologia possibilite ao formado: “saber buscar e usar o conhecimento científico necessário à atuação profissional, assim como gerar conhecimento a partir da prática profissional” (Brasil, 2011, p. 3).

Mas, diante de tudo que foi exposto, questionamos: Que ciência é esta que se espera do estudante de Psicologia se apropriar?

A necessidade desta reflexão inscreve-se em sua influência no processo de formação do psicólogo contemporâneo. Principalmente no momento em que vivemos, no qual mesmo constatando um cenário crítico do ponto de vista humano, “[...] estamos aderidos ao mundo presente, a uma fé tão cega na Razão que dela só somos capazes de enxergar as luzes” (Amaral Filho, 2018, p. 13). Sabemos, contudo, os riscos relacionados ao nosso contexto social atual, marcado como o ápice dos princípios da modernidade e no qual impera, de maneira dogmática, a exaltação do cientificismo quantitativo e das tecnologias, pois vivenciamos um apego demasiado “à ‘perfeição limpa’ das matemáticas ou ao rigor lúdico da informática [...]” (Ferreira, 2004, p. 1228). Algo que nos conduz ao esquecimento do ser humano em prol da sua coisificação e resultando “de forma cada vez mais ampliada na miserabilidade humana, que se faz cada vez maior no mundo” (Ferreira, 2004, p. 1228-1229).

Cabe-nos pensar a formação profissional e, sobretudo humana, para além do seu carácter pragmático e tecnicista. Ao constatar-se que a Psicologia, até o momento atual, não evidencia clareza frente à sua vinculação científica, horas aproximando-se das Ciências da Saúde, horas, das Ciências Humanas, elucida-se a necessidade de reflexões que contemplem não meramente as suas técnicas e o seu espaço adquirido na academia e no mercado de trabalho. Diferentemente, seria prudente assumir a sua fragilidade na concepção e apropriação do seu objeto de estudo.

Entretanto, infelizmente, como já salientado por Holanda (2019), deparamo-nos com uma escassez de literatura brasileira sobre a Epistemologia da Psicologia. E no que tange a formação acadêmica, de acordo com o autor, “[...] é comum observarmos a alienação – ou o esquecimento – da discussão com respeito à Epistemologia da Psicologia” (Holanda, 2019, p. 9). Até porque, “uma observação rápida nos currículos de Psicologia em nosso país aponta com clareza que há um significativo distanciamento do tema da Epistemologia ao longo da formação” (Holanda, 2019, p. 11). Esta falta de reflexão epistemológica, ao contrário de favorecer uma solução ponderada para os debates atuais acerca das vinculações da Psicologia com distintas áreas do conhecimento científico, dá margem para disputas acaloradas, porém, pouco aprofundadas em conteúdo e direcionadas às finalidades do capital.

Sendo assim, com o intuito de ampliar as possibilidades de uma reflexão epistemológica acerca do campo psi, podemos então lançar os seguintes questionamentos: Afinal de contas, o que é Psicologia? O que faz um psicólogo? Quais são os seus temas de estudo?

Intriga-nos que comumente tais questionamentos, mesmo relacionados a temas extremamente amplos, são respondidos a partir de um relativismo reducionista, amparado na filiação do profissional a uma determinada abordagem teórica. Em outras palavras, tais perguntas se-

guramente seriam respondidas por muitos da seguinte forma: “depende da abordagem teórica que determinado psicólogo segue”.

Ou seja, a falta de discussões que contemplem a epistemologia da Psicologia, incluindo reflexões sobre o seu objeto, método(s) e vinculação científica, dá margem a uma pluralidade de concepções acerca da mesma. Com isso, deparamo-nos com a ausência de uma compreensão ampliada acerca deste saber. Sendo que, na maioria dos casos, para se falar da Psicologia, utiliza-se de fragmentos do seu campo teórico, isto é, “psicologias” advindas das abordagens metodológicas e do trabalho teórico dos seus respectivos autores.

E o aluno, como fica diante desta relativização, que, para além de um reconhecimento de uma flexibilidade necessária, diz de uma ausência de reflexão epistemológica? Em meio à pluralidade de concepções psicológicas, ao longo da sua formação, o aluno é conduzido a escolher e seguir uma abordagem teórica, algo que, em muitos casos lhe desperta angústia. Pois, nota-se uma valorização demasiada a tal processo de filiação, sendo inclusive anunciado ao aluno que a sua “escolha” de uma abordagem é um ingrediente fundamental para o desenvolvimento da sua identidade profissional.

A partir disso, identificamos uma possível relação dependente entre a constituição de uma identidade profissional do psicólogo com a vinculação e/ou submissão a uma determinada corrente do pensamento psicológico. O que não significa uma apropriação crítica, por parte do aluno, acerca do seu campo de estudo, com possibilidade de refletir os fenômenos da vida psíquica de forma aprofundada, tampouco aquisição da sua autonomia de pensamento.

Podemos, inclusive, questionar qual é o poder de escolha do aluno, ou seja, será que a identificação com uma determinada abordagem

diz de um ato espontâneo conectado com a busca pelo conhecimento? Ou, além de anunciar uma possível exigência acadêmica, evidencia a busca de um “porto seguro” (Japiassu, 1983, p. 13) almejado diante das instabilidades epistemológicas do campo psi? Porto seguro, na concepção de Hilton Japiassu (1983), enquanto a submissão às ideias advindas de um determinado autor e/ou abordagem teórica. Representando a ilusão de ter a posse da verdade e de sentir-se seguro perante a “falácia das evidências e das teorias certas” (Japiassu, 1983, p. 16).

Mais ainda, será que a filiação a uma determinada abordagem, enquanto possível fundamento da constituição profissional do aluno, não se torna um movimento acrítico e autoritário de enquadrar-se em um “método”, revelando uma perspectiva tecnicista na formação em Psicologia?

Aliado a isto, não é raro identificarmos perspectivas ideológicas, até mesmo dogmáticas, de professores, profissionais e alunos de graduação em Psicologia, ao defenderem a eficácia de suas técnicas e a “genialidade” dos seus respectivos autores/tutores. Japiassu já nos indica a possibilidade de que um indivíduo, “não estando convicto de suas próprias posições, faça apelo à proteção de um autor célebre [...]” (Japiassu, 1983, p. 16). Em outras palavras, pode-se traduzir este fenômeno como a utilização de uma determinada teoria, ou verdades estabelecidas por um autor, como uma “muleta intelectual” (Japiassu, 1983, p. 16), o que, infelizmente, pensando na experiência do aluno, representa “uma terrível deformação intelectual” (Japiassu, 1983, p. 16). Entretanto, Japiassu também assinala que: “[...] nada melhor para “formar”, enquadrar ou conformar os educandos, que injetar-lhes doses mais ou menos maciças de receitas de culinárias científicas” (Japiassu, 1983, p. 65-66).

Contudo, como respostas que não comportam a especificidade do campo psi de forma abrangente – mesmo que enfaticamente dissemina-

das e acreditadas, principalmente no que tange à eficácia das técnicas – facilitam a formação dos futuros psicólogos?

Claro que a crítica acerca da vinculação/submissão dos alunos às doutrinas teóricas não deve ser interpretada como uma defesa a um anarquismo metodológico sustentado por um relativismo individualista. Tal movimento só representaria a replicação ingênua de um determinismo com outra roupagem. Pois, mesmo que pautado na defesa de um “não modelo”, por seu caráter individualista, não deixaria de ser uma direção a ser seguida.

Todavia, podemos ponderar a função da tradição, dos conceitos, das técnicas e dos seus respectivos autores. Ao invés da recorrente expressão “seguir” um autor ou abordagem, não nos seria possível “pensar” com os mesmos? Em outras palavras, para além da fantasia – muitas vezes perversa, por revelar uma disputa de poder – de que o aluno em formação estabelece a sua vivência no campo psi como uma extensão dos seus tutores ungidos ao longo do curso, poderíamos favorecer a formação de um aluno não meramente como replicador, mas sim enquanto agente crítico. Ao discutir o papel do professor, Japiassu salienta que: “Se temos que ensinar algo a nossos alunos, que lhes ensinemos a pensar, que lhes ensinemos a aprender, a se construírem e a se reconstruírem, a fazerem perguntas e a questionarem o já sabido” (Japiassu, 1983, p. 17).

Todavia, para não nos limitarmos a uma linearidade do pensamento, reduzida a um narcisismo psicologista, incluímos uma reflexão sobre a essência do conhecimento que recebe o *status* “glorificado” de científico. Primeiramente, lembremos que a racionalidade moderna, desdobrada historicamente como razão instrumental, dirigindo-se à limitação da experiência humana aos formatos da técnica, é norteadada pela ânsia do controle da natureza e permeada por discursos objetivistas

acerca da realidade. Até porque, a partir do renascimento e do advento da ciência moderna:

A dessacralização da natureza e o desenvolvimento da natureza como conglomerado de forças mecânicas, como objeto de exploração e domínio, acompanha pari passu a dessacralização do homem, no qual se descobre um ser que é possível modelar e formar, ou então – traduzindo em linguagem correspondente – que se pode manipular. (Kosik, 2002, p. 220).

Na defesa por uma formação acadêmica amparada pelos princípios da neutralidade e objetividade científicas, defrontamo-nos com a armadilha de reificar o aluno, na ilusão de que o mesmo possa seguir as mesmas leis da mecânica e bem “funcionar” a partir do manual redigido pela abordagem teórica que ele se vincula. Pois, seguindo a perspectiva cientificista acerca do ser humano, “pela sua natureza ele é sempre moldável, e pode, portanto, ser transformado em objeto de uma manipulação calculada e baseada na ciência” (Kosik, 2002, p. 221).

Visando transcender o modelo educacional cientificista, podemos desenvolver uma formação acadêmica que não se reduza ao pragmatismo/tecnicismo, ao enquadramento/formatação do aluno às tendências das abordagens teóricas e do mercado. Diferentemente, desta *inquisição cientificista*, pensemos na “instauração de uma *pedagogia da incerteza*, da insegurança e da provisoriedade, incapaz de parâmetros dogmáticos e absolutos ou de verdades definitivas” (Japiassu, 1983, p. 13).

Talvez assim, assumindo os desafios e fragilidades vivenciados, possamos nutrir uma formação educacional que favoreça a “[...] emancipação social [...] compreendida na perspectiva democrática e de qualidade” (Ferreira; Grahl, 2012, p. 5), comprometida com a formação humana do aluno. Por fim, com tantas problematizações dirigidas à

educação no nosso cenário nacional, esperamos, com os questionamentos apresentados neste artigo, afastar-nos da defesa da Razão acima de tudo e do Método (técnica) acima de todos.

## Referências

AMARAL FILHO, F. O que podemos esperar da escola?: uma reflexão além da modernidade. **Educere Et Educare**, Cascavel, v. 13, n. 28, p. 1-15, maio/ago. 2018. DOI: <https://doi.org/10.17648/educare.v13i28.18845>

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Manual para classificação de cursos de Graduação e sequenciais**: CINE Brasil 2018. Brasília: INEP, 2019. Disponível em: <[http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset\\_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6688566](http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6688566)>. Acesso em: 17 jul. 2019.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução n. 5, de 15 de março de 2011**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia, estabelecendo normas para o projeto pedagógico complementar para a Formação de Professores de Psicologia. Brasília, DF: MEC, 2011. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=7692-rces005-11-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7692-rces005-11-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 17 jul. 2019.

\_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução CNS n. 218, de 6 de março de 1997**. Reconhece e indica quais as categorias para profissional de saúde de nível superior. Brasília: MS, 1997. Disponível em: <[http://www.crefrs.org.br/legislacao/pdf/res\\_cns\\_218\\_1997.pdf](http://www.crefrs.org.br/legislacao/pdf/res_cns_218_1997.pdf)>. Acesso em: 17 jul. 2019.

CFP – Conselho Federal de Psicologia. **Ano da formação em psicologia**: revisão das diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação em psicologia. São Paulo, 2018. Disponível em:

<<https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2018/07/RELAT%C3%93RIO-FINAL-REVIS%C3%83O-DAS-DIRETRIZES-CURRICULARES-NACIONAIS-PARA-OS-CURSOS-DE-GRADUA%C3%87%C3%83O-EM-PSICOLOGIA.pdf>>. Acesso em: 17 jul. 2019.

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. **Tabela de Áreas do Conhecimento**. Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/documents/11871/24930/TabeladeAreasdoConhecimento.pdf/d192ff6b-3e0a-4074-a74d-c280521bd5f7>>. Acesso em: 17 jul. 2019.

FERREIRA, N. Repensando e ressignificando a gestão democrática da educação na “cultura globalizada”. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1227-1249, set./dez. 2004. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22619.pdf>>. Acesso em: 17 jul. 2019.

\_\_\_\_\_; GRAHL, M. As políticas curriculares e a produção científica de currículo no Brasil: tendências e desafios. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional**, Curitiba, v. 7, n. 16, p. 75-94, maio/ago. 2012. Disponível em: <<https://interin.utp.br/index.php/a/article/view/1273>>. Acesso em: 15 jul. 2019.

HOLANDA, A. “O Que é Psicologia?”: dilemas epistemológicos e repercussões contemporâneas. **Revista de Psicologia**, Fortaleza, v. 10, n. 1, p. 8-20, jan. 2019. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufc.br/psicologiaufc/article/view/33638>>. Acesso em: 15 jul. 2019.

JAPIASSU, H. **A Pedagogia da Incerteza e outros estudos**. 3. ed. Rio de Janeiro: Imago, 1983.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

# **Reflexões sobre a aprendizagem do discente do curso superior de tecnologia em pilotagem profissional de aeronaves no laboratório de simulação de voo**

Margareth Hasse

## **Introdução**

O presente artigo é resultante de parte da pesquisa sobre a aplicação da metodologia ativa de aprendizagem baseada em cenário de simulação realizada pelo grupo de professores do Curso Superior de Tecnologia em Pilotagem Profissional de Aeronaves da Universidade Tuiuti do Paraná (UTP), e trata da percepção dos discentes sobre o seu aprendizado no laboratório de simulação de voo. A pesquisa surge em razão do aumento do número de disciplinas do curso que utilizam o laboratório de voo para desenvolver as competências necessárias para a formação de pilotos de aeronaves, indo além do conhecimento teórico adquirido em uma sala de aula tradicional.

O roteiro das ações da pesquisa seguiu os seguintes passos: a) delimitar o conceito da metodologia de aprendizagem baseada em cenário de simulação; b) conhecer as estratégias de aplicação; c) esclarecer o passo a passo da aplicação da metodologia; d) elaborar um modelo de avaliação da percepção do aluno sobre a metodologia e o seu aprendizado. Nesse artigo, o que irá ser debatido é o resultado do último passo

da pesquisa, a saber, a percepção do aluno sobre o seu aprendizado no laboratório de voo.

A escolha da metodologia de aprendizagem com os simuladores de voo se deve pelo seu uso constante na aviação e é definida como treinamento baseado em cenário. Segundo pesquisadores da Administração da Aviação Federal dos Estados Unidos da América (Federal Aviation Administration, 2008), o treinamento baseado em cenários trabalha com o conceito de cognição situada, onde a cognição do conhecimento acontece no contexto no qual esse conhecimento opera (Barrenechea, 2000), e o piloto aprende a aplicar tal conhecimento de forma ativa e apropriadamente. O uso da metodologia baseada em cenários pode ser aplicado desde o treinamento inicial do piloto até o de manobras especiais, onde são criados cenários para que o piloto aprenda a gerenciar os recursos da cabine de voo, exercite sua capacidade de julgar e tomar decisões, entre outras competências essenciais à atividade (Cox, 2010).

Para o treinamento de novos pilotos é muito bem aceito o uso de computadores de mesa para a simulação do voo e, apesar de não oferecer o mesmo realismo dos simuladores usados por empresas aéreas, há evidências da sua eficiência em vários estudos científicos (Lintern et al., 1990; Lintern et al., 1997; Ortiz, 1994; Dennis; Harris, 1998; Taylor et al., 1999). No treinamento inicial dos pilotos de aeronaves com computadores de mesa são desenvolvidas as competências necessárias para a compreensão dos procedimentos que envolvem um voo por regras visuais e, posteriormente, por regras de instrumentos.

## **Aprendizagem baseada em cenário de simulação**

Aprendizagem baseada em cenário de simulação é considerada uma efetiva e dinâmica ferramenta de treinamento (Zantow et al., 2005), em especial para a geração de estudantes virtuais (Proserpio; Gioia, 2007). Isto é visto na formação dos alunos de pilotagem de aeronaves, a qual foi se aprimorando ao longo dos anos, passando a dar ênfase para a aprendizagem na qual os alunos avaliam situações que imitam a realidade e devem reagir adequadamente ao momento do voo (Federal Aviation Administration, 2008, p. 6-11). Isso significa que o modelo tradicional de ensino para pilotos de aeronaves foi melhorado com o uso de simuladores de voo em computadores de mesa e a integração da aprendizagem baseada em solução de problemas, onde o aluno precisa executar procedimentos e manobras dentro de cenários de voo como se fosse no mundo real.

Uma situação de aprendizagem baseada no mundo real é o que o cenário de voo procura oferecer ao aluno e isto se baseia no conceito de cognição situada que, de acordo com Venâncio e Borges (2006, p. 32), tem como princípio epistemológico fundamental o fato de um organismo existir no seu ambiente, e juntos se constituírem em uma unidade indissolúvel onde interagem de forma contínua e simultânea. Nesse sentido, o conhecimento não é passivo, mas sim construído pelo organismo em suas interações com o meio como sendo uma ação efetiva: “[...] ação que permite um ser vivo continuar sua existência no mundo que ele mesmo traz à tona ao conhecê-lo.” (Maturana, 1997, p. 23).

Para os autores Iliff e Taylor (1969), os simuladores de voo são úteis para o treinamento de caráter procedimental ou de voo por instrumentos e mostram bons resultados na aquisição de conhecimento. Confirmando essa ideia, os autores Vogel et. al. (2006), em seu trabalho

sobre jogos e simulações, concluem que, na comparação com os métodos tradicionais de ensino, já mais altos e melhores ganhos cognitivos na aprendizagem de conteúdos quando são utilizados jogos interativos ou simulados.

Os autores Garcia e Junior (2013) entendem que o desempenho e a aprendizagem dos alunos têm melhorado bastante com o uso das novas tecnologias que reproduzem o cenário do voo e aumentam o realismo. Nesse sentido, o uso de cenário de simulação é uma ferramenta de aprendizagem dinâmica e fonte de motivação para o aluno que pode aplicar no voo no simulador os conceitos apresentados pelo professor em sala de aula e dar sentido real e concreto aos mesmos.

## **Laboratório de simulação de voo e as disciplinas que o utilizam no Curso Superior de Tecnologia em Pilotagem Profissional de Aeronaves**

O Laboratório de Simulação de Voo do curso de Pilotagem Profissional de Aeronaves da UTP foi criado no final de 2013 e tem como objetivo a realização de aulas práticas em softwares específicos de simulação de voo. O ambiente conta com 20 estações para os alunos voarem e mais cinco estações destinadas aos Órgãos Operacionais Controle de Tráfego e Solo, Torre de Controle, Centro de Controle de Aproximação (APP) e Centro de Controle de Área (ACC). As disciplinas que atualmente utilizam o laboratório de voo são oito, e dos quatro períodos que compõem o curso, apenas no primeiro período não há disciplinas que utilizam a metodologia de simulação.

Assim, inicia-se o uso do laboratório de simulação de voo a partir do segundo período com duas disciplinas, Projeto Interdisciplinar I e

Prática Laboratorial I. Já no terceiro período, os alunos aprendem no laboratório de simulação de voo as disciplinas Navegação Aérea II, Inglês Aeronáutico II e Projeto Interdisciplinar II. Por fim, no quarto período, utilizam o laboratório de simulação de voo as disciplinas Tráfego Aéreo Internacional, Prática Laboratorial II e Projeto Interdisciplinar III. Essas disciplinas trabalham de forma interdisciplinar com todas as demais que compõem o curso e colocam o aluno em situações que ele necessita buscar o conhecimento adquirido nas aulas teóricas para resolver os problemas apresentados no voo.

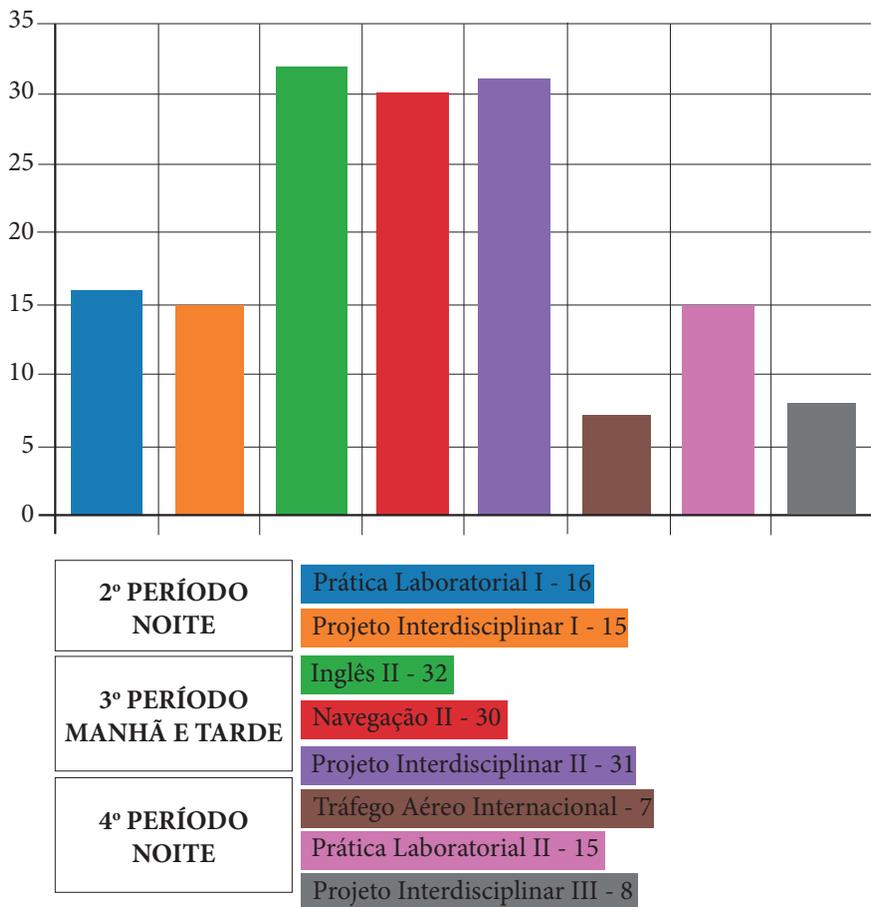
## **Metodologia de pesquisa e análise dos resultados**

Sendo objetivo deste estudo tomar conhecimento da percepção do aluno do Curso Superior de Pilotagem de Aeronaves da Universidade Tuiuti do Paraná, sobre sua aprendizagem e participação ativa nos cenários simulados durante o semestre, os alunos que estavam matriculados nas disciplinas curriculares dos períodos onde se utiliza o laboratório de voo para o processo de aprendizagem foram convidados a responder o questionário elaborado pelos docentes das respectivas disciplinas.

O questionário eletrônico é composto de 16 questões, sendo as primeiras 14 objetivas e as duas últimas dissertativas. Esse questionário foi aplicado durante as duas últimas semanas de aulas nos alunos matriculados nas disciplinas acima elencadas dos segundo, terceiro e quarto períodos.

Cinquenta alunos responderam o questionário, sendo que a maior parcela é oriunda dos terceiros períodos, manhã e noite. Os alunos do segundo e quarto período compõem o restante do quadro. O gráfico a seguir apresenta as disciplinas e o número de alunos matriculados.

Figura 1 – Disciplinas e o número de alunos matriculados



Fonte: elaboração da autora.

As respostas dos alunos sobre o uso do laboratório de simulação de voo no processo de aprendizagem das disciplinas elencadas apontam que a grande maioria dos alunos (acima de 80%), em todas as disciplinas e períodos, percebem:

- a) A relação existente entre a teoria estudada e a prática da simulação;

- b) A melhora do seu aprendizado;
- c) O aumento da motivação para o aprendizado do conteúdo estudado e da fixação do conteúdo estudado;
- d) A necessidade de utilizar conteúdos ministrados nas demais disciplinas nas aulas de simulação;
- e) A promoção de um aprendizado mais efetivo do que a metodologia tradicional (aula expositiva);
- f) A própria responsabilidade por sua aprendizagem nas aulas de simulação;
- g) O aumento do interesse pelo conteúdo ministrado;
- h) A aprendizagem dos conteúdos se efetiva com mais qualidade por meio da metodologia de simulação.

Sobre as principais competências desenvolvidas pela metodologia de simulação, as respostas apontam, em primeiro e segundo lugar, que houve aumento da compreensão dos conteúdos e que há aumento da rapidez de raciocínio. Em seguida aparecem as competências: a) organização na resolução de problemas e relação de ideias, e o b) aumento de responsabilidade e trabalho em equipe.

Sobre as três vantagens mais relevantes observadas com a prática da simulação, aparece em primeiro lugar a capacidade de perceber a relação entre teoria e prática, em segundo a fixação do conteúdo e a vivência prática profissional e, logo em seguida, a visão sistêmica do processo e a autonomia do aluno sobre o seu aprendizado. E sobre as três desvantagens mais relevantes observadas com a prática da simulação, a maioria apontou não haver alguma e em segundo lugar surge a necessidade de se ter conhecimento prévio.

A análise das respostas dos discentes aponta ainda quais são as principais dificuldades encontradas na realização da simulação e são

aspectos de relevância a diferença de nível de conhecimento no uso do programa de voo instalado nos computadores, até a falta do computador em casa para treinar. Sobre o que os alunos sugerem para melhorar a prática da simulação e a aprendizagem, o aumento de aulas no laboratório de voo é a sugestão de maior frequência.

## **Conclusão**

A pesquisa sobre metodologia de aprendizagem em cenário de simulação desenvolvido no Curso Superior de Tecnologia em Pilotagem Profissional de Aeronaves da Universidade Tuiuti do Paraná se propõe a aprofundar o conhecimento sobre a metodologia para que o planejamento possa ser elaborado pelos docentes com os critérios bem definidos e claros para o aluno. Assim, o uso da metodologia de cenário de simulação é uma prática exitosa, quando bem planejada. As disciplinas que fazem uso dessa metodologia conseguem motivar os alunos a aprender os conteúdos teóricos, já que serão aplicados em um ambiente que a prática exige deles o preparo prévio do que foi ensinado.

Com a análise dos dados coletados pelo instrumento de pesquisa elaborado, puderam ser detectados, a partir da percepção dos alunos, os aspectos positivos e negativos da metodologia de aprendizagem baseada em cenário de simulação. Acredita-se que o processo de ensino-aprendizagem no ensino superior com a utilização de metodologias ativas ganha relevância para o aluno quando este percebe o quanto ele aprimora o seu aprendizado. Ainda, a percepção dos discentes motiva, no contexto do docente contemporâneo na atividade aérea, a verificação da eficácia e eficiência das práticas docente nestes processos e o seu aprimoramento. O

próximo passo da pesquisa se volta para o aperfeiçoamento da metodologia para que o aluno tenha uma aprendizagem ainda mais eficaz.

## Referências

BARRENECHEA, C. A. Cognição situada e a cultura da aprendizagem: algumas considerações. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 16, p. 139-153, 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n16/n16a10.pdf>>. Acesso em: 12 mar. 2018.

BROWN, J.; COLLINS, A.; DUGUID, P. Situated Cognition and the Culture of Learning. In: **Educational Researcher**, New York, v. 18, n. 1, p. 32-42, jan./fev. 1989. DOI: <https://doi.org/10.2307/1176008>

COX, B. A. **Scenario Based Training in an Aviation Training Environment**. 2010. Dissertação (Master of Education) – College for Professional Studies, Scholl of Education and Counseling, All Regis University, Denver, 2010. Disponível em: <<https://pdfs.semanticscholar.org/36b4/467e8dfb9f6327cdf4a2b4ffcbb9e3361c.pdf>>. Acesso em: 5 jul. 2018.

DENNIS, K. A.; HARRIS, D. Computer-based simulation as an adjunct to ab initio flight training. **The International Journal of Aviation Psychology**, New York, v. 8, n. 3, p. 277-292, 1998. DOI: [https://doi.org/10.1207/s15327108ijap0803\\_6](https://doi.org/10.1207/s15327108ijap0803_6)

FEDERAL AVIATION ADMINISTRATION. **Aviation instructor's handbook**. Washington, DC: U.S. Government Printing Office, 2008. Disponível em: <[https://www.faa.gov/regulations\\_policies/handbooks\\_manuals/aviation/aviation\\_instructors\\_handbook/media/faa-h-8083-9a.pdf](https://www.faa.gov/regulations_policies/handbooks_manuals/aviation/aviation_instructors_handbook/media/faa-h-8083-9a.pdf)>. Acesso em: 15 set. 2018.

GARCIAS, A. C.; JUNIOR, M. A. Uso do simulador de voo de baixo custo no processo ensino-aprendizagem de navegação aérea e teoria de voo. In: ENCONTRO DE PRODUÇÃO ACADÊMICO-CIENTÍFICA DA UNIFACISA, 2013, Campo Grande. **Anais...** Campo Grande,

2013. Disponível em: <<http://docplayer.com.br/11236652-Uso-do-simulador-de-voe-de-baixo-custo-no-processo-ensino-aprendizagem-de-navegacao-aerea-e-teoria-de-voe.html>>. Acesso em: 20 out. 2019.

ILIFF, K. W.; TAYLOR, L.W. **Fixed-base simulator pilot rating surveys for predicting lateral-directional handling qualities and pilot rating variability**. Report Number: NASA-TN-D-5358. Edwards, CA: NASA Dryden Flight Research Center, 1969. Disponível em: <[https://www.nasa.gov/centers/dryden/pdf/87769main\\_H-626.pdf](https://www.nasa.gov/centers/dryden/pdf/87769main_H-626.pdf)>. Acesso em: 20 out. 2019.

LINTERN, G. et al. Transfer and quasi-transfer effects of scene detail and visual augmentation in landing training, **The International Journal of Aviation Psychology**, New York, v. 7, n. 2, 149-169, 1997. DOI: <https://doi.org/10.1177/001872089003200305>

\_\_\_\_\_ et al. Transfer of landing skills in beginning flight training. **Human Factors**, London, n. 32, n. 3, p. 319-327, jun. 1990. DOI: <https://doi.org/10.1177/001872089003200305>

MATURANA, H. R. **A ontologia da realidade**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1997.

MYERS, P. L.; STARR, A. W.; MULLINS, K. Flight Simulator Fidelity, Training Transfer, and the Role of Instructors in Optimizing Learning. **International Journal of Aviation, Aeronautics, and Aerospace**, Daytona Beach, v. 5, n. 1, p. 1-27, 2018. DOI: <https://doi.org/10.15394/ijaaa.2018.1203>

ORTIZ, G. A. Effectiveness of PC-based flight simulation. **The International Journal of Aviation Psychology**, New York, v. 4, n. 3, p. 285-291, 1994. DOI: [https://doi.org/10.1207/s15327108ijap0403\\_5](https://doi.org/10.1207/s15327108ijap0403_5)

PROSERPIO, L.; GIOIA, D. A. Teaching the virtual generation. **Academy of Management Learning & Education**, Briarcliff Manor, v. 6, n. 1, p. 69-80, 2007. DOI: <https://doi.org/10.5465/amle.2007.24401703>

TAYLOR, H. L. et al. Transfer of training effectiveness of a personal computer aviation training device. **The International Journal of Aviation Psychology**, New York, v. 9, n. 4, p. 319-335, 1999. DOI: [https://doi.org/10.1207/s15327108ijap0904\\_1](https://doi.org/10.1207/s15327108ijap0904_1)

VENÂNCIO, L. S.; BORGES, M. E. N. Cognição situada: fundamentos e relações com a Ciência da informação. **Encontros Bibli: revista eletrônica de biblioteconomia e ciência da informação**, Florianópolis, v. 11, n. 22, p. 30-37, 2. sem. 2006. DOI: <https://doi.org/10.5007/1518-2924.2006v11n22p30>

VOGEL, J. J et. al. Computer gaming and interactive simulations for learning: a meta-analysis. **Journal of Educational Computing Research**, London, v. 34, n. 3, p. 229-243, set. 2006. DOI:10.2190/FLHV-K4WA-WPVQ-H0YM

ZANTOW et al. More Than Fun and Games: Reconsidering the Virtues of Strategic Management Simulations. **Academy of Management Learning and Education**, Briarcliff Manor, v. 4, n. 4, p. 451-458, dez. 2005. DOI: 10.5465/AMLE.2005.19086786

## **Sobre os autores**

### **Diogo Norberto Mesti (Org.)**

Professor de Filosofia da Educação (EED) na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Graduado em Filosofia na Universidade Estadual de Maringá (UEM), mestre em Filosofia da Educação (UFSC) e doutor em Filosofia Antiga na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), com período sanduíche na Sorbonne – Paris IV. Tem pesquisado as relações entre imaginação, ética e hermenêutica no pensamento antigo, em especial em Platão, e sua recepção no pensamento contemporâneo. *E-mail*: diogomesti@yahoo.com.br

### **Albio Fabian Melchiorretto**

Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional (PPGDR), na Universidade Regional de Blumenau (FURB), bolsista do Programa de Demanda Social, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Mestre em Educação e graduado em Filosofia. Atuou como professor da educação básica estadual na Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina, no sistema FIESC SENAI e no ensino profissional e superior. *E-mail*: albiomelchiorretto@gmail.com

## **Andrea Díaz Genis**

Profesora titular Grado 5 Full time del Dpto. de Historia y Filosofía de la educación (FHUCE), Universidad de la República (UdelaR). Área de Investigación, Filosofía de la educación: La formación humana desde una perspectiva filosófica, a partir de una relectura del pensamiento filosófico y educativo a partir del último Foucault y P. Hadot. Doctora en Filosofía por la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, México. Posdoctorado en Filosofía de la educación, Universidad Autónoma de Madrid, Universidad Complutense de Madrid, Paris 8 Francia. *E-mail*: diazgena@gmail.com

## **Antonio Joaquim Severino**

Professor titular de Filosofia da Educação, na Universidade de São Paulo (USP), Faculdade de Educação (aposentado). Doutor em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Livre-Docente em Filosofia da Educação pela Universidade de São Paulo. Atualmente, docente pesquisador do PPGE em Educação da Universidade Nove de Julho (UNINOVE), de São Paulo. Desenvolve estudos na linha de pesquisa: Educação, Filosofia e Formação Humana. *E-mail*: ajsev@uol.com.br

## **Avelino da Rosa Oliveira**

Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), mestre em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS) e graduado em Filosofia pela Universidade Católica de Pelotas (UCPel). É professor titular aposentado da Universidade Federal de Pelotas. *E-mail*: avelino.oliveira@gmail.com

## **Cairu Vieira Corrêa**

Professor do curso de graduação em Psicologia na Universidade Tuiuti do Paraná (UTP). Doutorando em Educação, linha de pesquisa Políticas Públicas e Gestão da Educação. Possui graduação em Psicologia pela UTP e mestrado em Psicologia Clínica pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Psicólogo clínico, especialista em Psicologia Corporal, na categoria Clínica, com residência em Análise Reichiana pelo Centro Reichiano, Curitiba (PR). Coordenador do Laboratório de Filosofia e Ciências Humanas. Experiência na prática de acompanhamento terapêutico (AT) de pacientes com esquizofrenia e autismo. Atua, principalmente, nos seguintes temas: Epistemologia das Ciências Humanas, Epistemologia da Psicologia e Psicoterapia Corporal de Wilhelm Reich. *E-mail*: cairupsico@hotmail.com

## **Carolina Votto**

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação e professora substituta do Departamento de Metodologia de Ensino na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Membro do grupo de pesquisa Bio-Grafia Nietzsche; Filosofia, Arte e Educação e do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre as Violências pela Universidade Federal de Santa Catarina. *E-mail*: cghaia@yahoo.com.br

## **Eliete Maceno Novak**

Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná (UTP), mestre pelo Programa de Mestrado Interdisciplinar em Organizações e Desenvolvimento pelo Centro Universitário das Faculdades Associadas de Ensino (UNIFAE), graduada em

Pedagogia pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Exerceu a função de Profissional do Magistério e Pedagoga da Prefeitura Municipal de Curitiba (2003-2019). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Políticas Públicas Educacionais, atuando principalmente nos seguintes temas: avaliação de políticas públicas educacionais, políticas públicas, rendimento escolar, Programa Bolsa Família, Educação Integral em tempo integral e políticas educacionais. *E-mail*: elietemaceno@gmail.com

### **Fausto dos Santos Amaral Filho**

Graduado em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS), mestre em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) e doutor em Filosofia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Atualmente, é professor-pesquisador do PPGED da Universidade Tuiuti do Paraná (UTP), Linha de Pesquisa Políticas Públicas e Gestão da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: Hermenêutica e Educação; crítica da Modernidade e Educação; Epistemologia da Educação. Líder do Grupo de Pesquisa Epistemologia e Educação. Líder do Grupo de Pesquisa SUR PAIDEIA. Membro da Comissão Institucional de Pesquisa e Iniciação Científica da UTP. Membro da Comissão Institucional de Editoração Científica da UTP. Coordenador da Linha de Pesquisa Políticas Públicas e Gestão da Educação do PPGED da UTP. Membro do Fórum do Campo Lacaniano – Curitiba. *E-mail*: faustodossantos@outlook.com

### **Ivan Maia de Mello**

Professor adjunto do Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Milton Santos (IHAC) da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Ensina no Bacharelado Interdisciplinar em Artes do IHAC/UFBA, no Mestrado

Interdisciplinar em Humanidades da Universidade Federal da Integração Luso-Afro Brasileira (UNILAB) e no Doutorado Multi-institucional e Multidisciplinar em Difusão do Conhecimento da UFBA. Membro do Grupo de Pesquisa Epistemologia do Educar e Práticas Pedagógicas, doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFBA como pesquisador da linha de pesquisa Filosofia, Linguagem e Práxis Pedagógica. Mestre em Filosofia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Tem formação de ator, publicou como poeta e realiza *performances*. *E-mail*: filosofenix@gmail.com

### **Jeane Vanessa Santos Silva**

Professora do Departamento de Estudos Especializados em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Doutora em Filosofia na área de Lógica e Epistemologia, desenvolve pesquisas nas áreas de epistemologia social, filosofia africana e estudos decoloniais. *E-mail*: jeane\_vanessa@hotmail.com

### **Juarês José Aumond**

Doutor em Engenharia Civil, mestre em Geografia e graduado em Geologia. Professor no Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional da Universidade Regional de Blumenau (FURB). *E-mail*: juares.aumond@gmail.com

### **Margareth Hasse**

Professora do Curso Superior de Tecnologia em Pilotagem Profissional de Aeronaves da Universidade Tuiuti do Paraná (UTP). Graduada em Psicologia e é mestre em Comunicação e Linguagem pela UTP e

doutoranda em Educação na UTP. Atua ainda nos setores de inovação, internacionalização, pesquisa e extensão e desenvolvimento docente. É coordenadora do Curso de Safety em Aviação e líder/pesquisadora do Grupo de Pesquisa em Segurança de Voo da UTP, ambos em parceria com o CENIPA. É pesquisadora na linha de pesquisa Inovações Pedagógicas e Aprendizagem Discente na Educação Superior e participa como estudante nas linhas de pesquisa Políticas Públicas e Gestão da Educação e Filosofia e Educação do orientador Fausto dos Santos. *E-mail:* margareth.hasse@utp.br

### **Marilene Vieira**

Doutora pela Universidade de São Paulo (USP). É professora adjunta IV da Universidade Federal de Viçosa (UFV). Área de pesquisa: Filosofia da Educação. *E-mail:* mmvieira@ufv.br

### **Neiva Afonso Oliveira**

Doutora em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS). Atualmente, é professora associada da Universidade Federal de Pelotas (UFPel); é professora do Programa de Pós-Graduação, credenciada na linha de pesquisa Filosofia e História da Educação. Entre suas principais publicações estão os livros *Rousseau e Rawls: contrato em duas vias* (Edipucrs, 2000), *Fides et Ratio: Festschrift em homenagem a Cláudio Neutzling* (EDUCAT, 2003) e *Propriedade e Democracia Liberal* (Edipucrs, 2004). Publicou, ainda, diversos capítulos de livros e artigos em periódicos científicos. Suas áreas prioritárias de pesquisa são a Filosofia Política e a Filosofia da Educação. *E-mail:* neivaafonsooliveira@gmail.com

## **Patricia Rosi Prohmann**

Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Mestra em Educação pela UFSM. Bacharel em Psicologia pela Universidade do Vale do Rio do Sinos (UNISINOS). Psicóloga clínica e pesquisadora na área de biopolítica e hermenêutica filosófica, com direcionamento à filosofia da educação em temas em que dialoga com os conceitos de violência em Walter Benjamin, fazendo aproximações dialógicas com a educação. *E-mail:* patricia.prohmann@gmail.com

## **Paulo Becher Júnior**

Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). *E-mail:* paulinhobecher@gmail.com

## **Paulo César de Carvalho Jacó**

Graduado em Filosofia pelo Centro Universitário de Brusque (UNIFE-BE). Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Doutorando em Educação na UFSC. Professor da Rede Pública de Ensino de Santa Catarina (disciplinas: filosofia e sociologia). Membro do grupo de estudos Bio-grafia-Nietzsche. *E-mail:* pece.sofia@gmail.com

## **Sérgio Ricardo Silva Gacki**

Professor na Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), no curso Licenciatura em Pedagogia. Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), mestre em Filosofia pela Univer-

sidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), pós-doutor pela Catholic University of America (CUA), graduado em Direito pela UNISINOS, licenciado em Filosofia pela UNISINOS. Tem experiência na área de Filosofia da Educação, com ênfase em Ética e Hermenêutica, atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professores, políticas públicas, filosofia da linguagem, diálogo hermenêutico, filosofia hermenêutica e biopolítica. Atualmente, desenvolve pesquisa estabelecendo diálogo entre a hermenêutica filosófica e a biopolítica em estudos sobre Michel Foucault, Hannah Arendt, Walter Benjamin e Giorgio Agamben, estabelecendo uma aproximação conceitual com o campo da educação. *E-mail*: srgacki@gmail.com

### **Stefania Peixer Lorenzini**

Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), possui mestrado em Sociologia Política e Graduação em Ciências Sociais pela UFSC. Compõe o Grupo de Estudos e Investigação Bio-Grafia Nietzsche da UFSC. Bolsista CAPES – Programa de Pós-Graduação em Educação – UFSC. *E-mail*: fafalorenzini

Argos Editora da Unochapecó  
[www.unochapeco.edu.br/argos](http://www.unochapeco.edu.br/argos)  
[www.facebook.com/EditoraArgos](https://www.facebook.com/EditoraArgos)

Título: Sobre o aluno: reflexões filosófico-educacionais

Organizadores: Daiane Eccel, Diogo Norberto Mesti e Rosana Moura

Coleção: Perspectivas, n. 55

Coordenadora: Rosane Natalina Meneghetti Silveira

Assistente editorial: Caroline Kirschner

Assistente comercial: Luana Paula Biazus

Editor de textos: Carlos Pace Dori

Divulgação: Amanda Guindani Hunttmann

Distribuição e vendas: Luana Paula Biazus

Projeto gráfico: Caroline Kirschner

Capa: Caroline Kirschner

Diagramação: Caroline Kirschner

Preparação dos originais: Juliane Fernanda Kuhn de Castro

Revisão: Juliane Fernanda Kuhn de Castro e Carlos Pace Dori

Formato: PDF

Publicação: 2021

Onde deve estar a filosofia? A filosofia deve estar organizando, reunindo, pensando a educação e, mais precisamente, repensando a figura do aluno por uma perspectiva ampla, plural e dialógica. Com isso, é possível resgatar as condições mínimas do exercício da aprendizagem, do ensino, da educação e da formação, pois essas condições são dadas a partir do desejo e também do prazer em aprender que é por definição a característica mais marcante da própria faceta educativa da filosofia. Amar o saber, desejar aprender, ser aluno, tudo isso se confunde com o pensamento filosófico. Com isso, as reflexões de inúmeros filósofos da educação e amantes do saber aqui reunidas abrem uma trilha para a direção oposta à ignorância e à brutalidade e desenha a formação humana utilizando inúmeros outros recursos e resultados, repensando a autonomia, a decolonialidade, a técnica, a arte, a produção, a criação, a imaginação, as emoções, as crises, a natureza, a partir de pensadores antigos, modernos e contemporâneos que forjaram e moldam nossas tradições e origens.



Rede Sur Paideia

