

I SEMINÁRIO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO EM FILOSOFIA E III COLÓQUIO SOBRE O ENSINO DE FILOSOFIA NO IFRS

CONFERÊNCIAS PREPARATÓRIAS E ARTIGOS

GIOVANE RODRIGUES JARDIM
ONORATO KONAS FAGHERAZZI
LETÍCIA WELTER DA SILVA
EDUARDA WALLOR ZWIRTES
JHENYFFER EDUARDA CASTANHO SCHNEIDER
RHAINA DOS SANTOS COLOMBO
AGATHA ISABELLI DE MIRANDA
(ORGANIZADORES)



EDITORA

ILUSTRAÇÃO

GIOVANE RODRIGUES JARDIM
ONORATO KONAS FAGHERAZZI
LETÍCIA WELTER DA SILVA
EDUARDA WALLOR ZWIRTES
JHENYFFER EDUARDA CASTANHO SCHNEIDER
RHAINA DOS SANTOS COLOMBO
AGATHA ISABELLI DE MIRANDA
(ORGANIZADORES)

**I SEMINÁRIO DE ENSINO, PESQUISA E
EXTENSÃO EM FILOSOFIA E III COLÓQUIO
SOBRE O ENSINO DE FILOSOFIA NO IFRS
CONFERÊNCIAS PREPARATÓRIAS E ARTIGOS**

Editora Ilustração
Santo Ângelo – Brasil
2026



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0>

Obra publicada no âmbito do I Seminário de Ensino, Pesquisa e Extensão em Filosofia e do III Colóquio sobre o Ensino de Filosofia no IFRS, realizados no Campus Erechim de 24 a 28 de agosto de 2026, durante a I Semana da Filosofia da instituição, instituída pela Resolução nº 25/2025 do Conselho do Campus Erechim.

Promoção: Grupo de Pesquisa Memória, Democracia e Direitos Humanos (IFRS/CNPq), Laboratório de Filosofia Política (LAFIPO) e Núcleo de Memória (NuMem) do IFRS Campus Erechim.

Apoio: Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul (FAPERGS) — Edital nº 08/2025, Auxílio para Organização de Eventos (AOE).

Identidade visual do evento: Gabriela Corassini e Jhenyffer Eduarda Castanho Schneider.

CATALOGAÇÃO NA FONTE

S471a Seminário de Ensino, Pesquisa e Extensão em Filosofia (1. : 2026 : Erechim, RS)

I Seminário de Ensino, Pesquisa e Extensão em Filosofia e III Colóquio sobre o Ensino de Filosofia no IFRS [recurso eletrônico] : conferências preparatórias e artigos / organizadores: Giovane Rodrigues Jardim ... [et al.]. - Santo Ângelo : Ilustração, 2026.

272 p.

ISBN 978-65-6135-322-9

DOI 10.46550/978-65-6135-322-9

1. Filosofia - Seminário. I. Jardim, Giovane Rodrigues (org.).
II. Colóquio sobre o Ensino de Filosofia no IFRS

CDU: 1(063)

Responsável pela catalogação: Fernanda Ribeiro Paz - CRB 10/ 1720



Crossref



E-mail: eilustracao@gmail.com

www.editorailustracao.com.br

Conselho Editorial



Dr. Adair Adams	IFRS, Vacaria, RS, Brasil
Dra. Adriana Maria Andreis	UFFS, Chapecó, SC, Brasil
Dra. Adriana Mattar Maamari	UFSCAR, São Carlos, SP, Brasil
Dra. Berenice Beatriz Rossner Wbatuba	URI, Santo Ângelo, RS, Brasil
Dr. Clemente Herrero Fabregat	UAM, Madri, Espanha
Dr. Daniel Vindas Sánches	UNA, San Jose, Costa Rica
Dra. Denise Tatiane Girardon dos Santos	UNICRUZ, Cruz Alta, RS, Brasil
Dr. Domingos Benedetti Rodrigues	UNICRUZ, Cruz Alta, RS, Brasil
Dr. Douglas Verbicaro Soares	UFRR, Boa Vista, RR, Brasil
Dr. Edemar Rotta	UFFS, Cerro Largo, RS, Brasil
Dr. Edivaldo José Bortoleto	UNOCHAPECÓ, Chapecó, SC, Brasil
Dr. Evaldo Becker	UFS, São Cristóvão, SE, Brasil
Dr. Glaucio Bezerra Brandão	UFRN, Natal, RN, Brasil
Dr. Gonzalo Salerno	UNCA, Catamarca, Argentina
Dr. Jenerton Arlan Schütz	UCB, Brasília, DF, Brasil
Dr. Héctor V. Castanheda Midence	USAC, Guatemala
Dr. José Pedro Boufleuer	UNIJUÍ, Ijuí, RS, Brasil
Dra. Keiciane C. Drehmer-Marques	UFSC, Florianópolis, RS, Brasil
Dr. Luiz Augusto Passos	UFMT, Cuiabá, MT, Brasil
Dra. Maria Cristina Leandro Ferreira	UFRGS, Porto Alegre, RS, Brasil
Dra. Neusa Maria John Scheid	URI, Santo Ângelo, RS, Brasil
Dra. Odete Maria de Oliveira	UNOCHAPECÓ, Chapecó, SC, Brasil
Dr. Rafael Vieira de Mello Lopes	UNICRUZ, Cruz Alta, RS, Brasil
Dr. Rivetla Edipo Araujo Cruz	UFPA, Belém, PA, Brasil
Dra. Rosângela Angelin	URI, Santo Ângelo, RS, Brasil
Dr. Roque Ismael da Costa Güllich	UFFS, Cerro Largo, RS, Brasil
Dr. Vantoir Roberto Brancher	IFFAR, Santa Maria, RS, Brasil

Este livro foi avaliado e aprovado por pareceristas *ad hoc*.



SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	11
Giovane Rodrigues Jardim	
Onorato Konas Fagherazzi	
Letícia Welter da Silva	
Eduarda Wallor Zwirtes	
Jhenyffer Eduarda Castanho Schneider	
Rhaina Dos Santos Colombo	
Agatha Isabelli de Miranda	
 PARTE I: CONFERÊNCIAS.....	 17
O ENSINO DE FILOSOFIA NO IFRS EM QUESTÃO: APRESENTAÇÃO DAS CONFERÊNCIAS.....	19
Giovane Rodrigues Jardim	
Onorato Konas Fagherazzi	
Letícia Welter da Silva	
Eduarda Wallor Zwirtes	
Jhenyffer Eduarda Castanho Schneider	
Rhaina dos Santos Colombo	
Agatha Isabelli de Miranda	
Capítulo 1 - A PRESENÇA DA FILOSOFIA NOS CURRÍCULOS DO IFRS: UM LEVANTAMENTO QUANTITATIVO DOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DE CURSO	23
Franco Nero Antunes Soares	
Capítulo 2 - “ENTRE O PASSADO E O FUTURO”: O FILOSOFAR E O ENSINO DE FILOSOFIA NO IFRS.....	33
Kathlen Luana de Oliveira	
Capítulo 3 - O PAPEL DA FILOSOFIA NA FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL.....	55
Vicente Zatti	

Capítulo 4 - POR UMA FILOSOFIA COM OS PÉS NA TERRA: DIÁLOGOS POSSÍVEIS ENTRE O CÂNONE E AS INSURGÊNCIAS ...	65
--	----

Andréa Meinerz

Capítulo 5 - TEMPO E ESPAÇO PARA A EXPERIÊNCIA FORMATIVA: O ENSINO DE FILOSOFIA, O PENSAMENTO CRÍTICO E O DESAFIO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL	83
--	----

Giovane Rodrigues Jardim

PARTE II: ARTIGOS.....99

Capítulo 6 - FORMAÇÃO HUMANA E FELICIDADE: CONTRIBUIÇÕES DE ARISTÓTELES PARA A EDUCAÇÃO ATUAL	101
--	-----

Onorato Jonas Fagherazzi

Mateus Borsatto

Pedro Henrique De Moraes Campetti

Capítulo 7 - A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DE ÉTICA E FELICIDADE NA FORMAÇÃO HUMANA DE FUTUROS AGRÔNOMOS: UMA REFLEXÃO A PARTIR DE ARISTÓTELES	113
--	-----

Larissa Bortoncello Razia

Bernardo Lisboa Silveira

Onorato Jonas Fagherazzi

Capítulo 8 - A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DE ÉTICA E VOLUNTARIADO NA FORMAÇÃO HUMANA DE FUTUROS AGRÔNOMOS	129
--	-----

Tais Gireli

Gabriel Augusto Luft

Onorato Jonas Fagherazzi

Capítulo 9 - TEORIA CRÍTICA, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE: A SUBSERVIÊNCIA DO CURRÍCULO E A INFLUÊNCIA DOCENTE NA ATUALIDADE.....	141
---	-----

Ana Luiza Marques Pedraçoli

Julia Santos da Silva

Adriana Regina de Jesus Santos

Capítulo 10 - SABERES DOCENTES VINCULADOS AO ENSINO DE FILOSOFIA NO CONTEXTO DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA..... 153

Leocir Bressan
Elisete Medianeira Tomazetti
Willian Xavier Lopes
Vitória Sauzem
Dulce Mörschbacher

Capítulo 11 - A FILOSOFIA COMO EXPERIÊNCIA FORMATIVA: CONTRIBUIÇÕES DE HERBERT MARCUSE PARA UMA EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA 167

Giovane Rodrigues Jardim

Capítulo 12 - AUTENTICIDADE E RECONHECIMENTO EM CHARLES TAYLOR 187

Rogério Foschiera

Capítulo 13 - DA MISSIVA AO PENSAMENTO POLÍTICO: UMA LEITURA DA CARTA DE ARENDT A SCHOLEM NO CONTEXTO DA CONTROVÉRSIA DE EICHMANN 205

Cristiéle Santos de Souza

Capítulo 14 - UM DIÁLOGO ENTRE DOIS SILÊNCIOS: A INVISIBILIDADE DAS MULHERES NA FILOSOFIA E NA MEMÓRIA INSTITUCIONAL DO IFRS – CAMPUS ERECHIM..... 219

Jhenyffer Eduarda Castanho Schneider
Eduarda Wallor Zwirtes
Giovane Rodrigues Jardim

Capítulo 15 - UM PEDAGOGO ANTICOLONIAL: A FILOSOFIA DE AMÍLCAR CABRAL E A “REAFRICANIZAÇÃO DAS MENTES” NA HISTÓRIA DE CABO VERDE E GUINÉ-BISSAU 237

Guilherme José Schons
Fernanda Schons
Gilmar José Schons

Capítulo 16 - “O AVESSO DA PELE”: UMA CRÍTICA SOB A ÓTICA DE PAULO FREIRE	251
---	-----

Gabriel Elias Josende

Leonardo Froner Moreira

Jayne de Fátima Rittes Machado

Capítulo 17 - A BIBLIOTECA COMO ESPAÇO DE MEDIAÇÃO DA LEITURA FILOSÓFICA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO	257
--	-----

Bárbara Pilatti Piffer

Tiago Felipe Ambrosini

APRESENTAÇÃO

Reúne-se, neste livro, parte daquilo que se pensou, se disse e se compartilhou antes e durante o I Seminário de Ensino, Pesquisa e Extensão em Filosofia e o III Colóquio sobre o Ensino de Filosofia no IFRS, realizados de 24 a 28 de agosto de 2026, no Campus Erechim do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, ao longo da primeira Semana da Filosofia da instituição, instituída pela Resolução nº 25/2025 do Conselho do Campus Erechim. Concebido em formato híbrido — presencial em Erechim, com transmissão simultânea aos demais campi e atividades virtuais —, o evento buscou constituir um espaço qualificado de diálogo, reflexão e troca de experiências indissociáveis de ensino, pesquisa e extensão, tomando a Filosofia como experiência formativa do humano e como prática de resistência democrática no interior da educação pública brasileira.

O Colóquio, evento itinerante que incorpora, a cada edição, as particularidades locais e os questionamentos da comunidade acadêmica sobre o ensino de Filosofia, chega à sua terceira edição — depois das realizadas nos campi Vacaria (2024) e Restinga (2025) — trazendo consigo uma pergunta que atravessa todo este livro: existe — ou deveria existir — uma proposta institucional para o ensino de Filosofia no IFRS? A ela soma-se, com o I Seminário, o propósito mais amplo de refletir sobre a trajetória histórica, os desafios atuais e as perspectivas do ensino de Filosofia no Brasil, com ênfase na educação básica e na educação profissional e tecnológica. Nesse sentido, os textos aqui reunidos organizam-se em torno de quatro fios que dão identidade ao próprio evento: o ensino de Filosofia como formação humana integral, a memória, os direitos humanos e a crítica ao estreitamento utilitarista da educação.

O leitor encontrará, a seguir, dois movimentos complementares. O primeiro é a seção de conferências, que registra o ciclo de encontros preparatórios ao evento. O segundo reúne os doze artigos, de pesquisadoras e pesquisadores de diferentes instituições — e, entre eles, de estudantes do próprio Campus —, que ampliam e diversificam o debate a partir de temas, autores e territórios variados. Postos lado a lado, os dois movimentos revelam menos um consenso do que uma tensão fecunda — aquela mesma que anima o pensar quando ele se recusa a converter-se em fórmula.

Cabe, porém, situar o leitor quanto ao alcance deste registro. O I Seminário e o III Colóquio oportunizaram não apenas a participação,

mas também a apresentação de trabalhos em diferentes modalidades: além das apresentações orais, virtuais e presenciais, o evento acolheu produções audiovisuais — como podcasts, documentários e animações — e produtos filosóficos diversos, tais como banners, folders e jornais, entre outros. Nesta publicação, reúnem-se apenas as conferências dos encontros preparatórios e os trabalhos submetidos na modalidade de textos completos. Trata-se, assim, do registro de uma parte do evento que, no entanto, foi bem mais diverso do que estas páginas conseguem documentar. Que essa lacuna seja lida não como falta, mas como uma opção metodológica: a de disponibilizar, por meio de diferentes suportes e a diferentes públicos, as experiências vivenciadas nesta semana.

A seção de conferências — *O ensino de Filosofia no IFRS em questão: cartografias, sentidos e insurgências do filosofar na educação profissional e tecnológica* — resulta de um ciclo de quatro encontros virtuais e um encontro presencial que antecedeu o evento e que traçou um percurso de debates institucionais sobre o ensino, a pesquisa e a extensão em Filosofia, frente aos desafios internos e externos, enquanto disciplina e de presença da Filosofia para além do currículo. Uma apresentação própria antecederá esta sessão.

Os doze artigos reunidos na segunda parte desdobram esses fios em novas direções. Um primeiro conjunto retoma a pergunta clássica pela vida boa e pela formação do humano. Onorato Jonas Fagherazzi, Mateus Borsatto e Pedro Henrique de Moraes Campetti, em *Formação humana e felicidade: contribuições de Aristóteles para a educação atual*, recuperam a noção de eudaimonia da Ética a Nicômaco para pensar, diante dos indicadores contemporâneos de falta de sentido e de crescente medicalização dos jovens, uma educação que não se reduza à preparação técnica e ao mercado. Em chave próxima, Larissa Bortoncello Razia, Bernardo Lisboa Silveira e Onorato Jonas Fagherazzi, em *A importância do ensino de ética e felicidade na formação humana de futuros agrônomos: uma reflexão a partir de Aristóteles*, perguntam se a felicidade se alcança pela posse de bens ou pela prática das virtudes, situando a reflexão aristotélica no horizonte concreto de uma profissão cujas decisões repercutem sobre o ambiente, os alimentos e a sociedade. Tais Gireli, Gabriel Augusto Luft e Onorato Jonas Fagherazzi, por sua vez, em *A importância do ensino de ética e voluntariado na formação humana de futuros agrônomos*, deslocam-se de Aristóteles para Hans Jonas e sua ética da responsabilidade, argumentando — em diálogo com Paulo Freire e Edgar Morin — que a formação agrônômica precisa incorporar dimensões éticas, sociais e ambientais, e apresentando o

voluntariado como instrumento formativo que aproxima o estudante das realidades do campo.

Um segundo conjunto volta o olhar para dentro do currículo e da docência. Ana Luíza Marques Pedraçoli, Julia Santos da Silva e Adriana Regina de Jesus Santos, em *Teoria crítica, educação e sociedade: a subserviência do currículo e a influência docente na atualidade*, mobilizam Marx, Adorno e Horkheimer para ler o currículo não como elemento neutro, mas como dispositivo de poder e de reprodução ideológica, denunciando na semiformação e no chamado currículo oculto — reforçados por documentos como a BNCC e o Parecer CNE/CP nº 04/2024 — a subordinação da formação humana à razão instrumental. Leocir Bressan, Elisete Medianeira Tomazetti, Willian Xavier Lopes, Vitória Sauzem e Dulce Mörschbacher, em *Saberes docentes vinculados ao Ensino de Filosofia no contexto dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia*, perguntam de que modo os quatro saberes docentes propostos por Maurice Tardif — da formação profissional, disciplinares, curriculares e experienciais — comparecem no ensino de Filosofia nos Institutos Federais, contribuindo para uma discussão que ainda se apresenta como demanda aberta na área. A esse mesmo horizonte crítico soma-se o artigo *A filosofia como experiência formativa: contribuições de Herbert Marcuse para uma educação emancipatória*, em que Giovane Rodrigues Jardim recupera o diagnóstico marcuseano da sociedade unidimensional para sustentar que a filosofia guarda um compromisso irredutível à lógica da eficiência e da operacionalização.

Um terceiro conjunto desloca a reflexão para o reconhecimento, a identidade e a dignidade humana. Rogerio Foschiera (Campus Viamão), em *Autenticidade e reconhecimento em Charles Taylor*, examina como a autenticidade individual se entrelaça à política do reconhecimento — tensionada entre a política da diferença e a da igualdade universal —, articulando Taylor e Axel Honneth para pensar o ferimento moral que decorre da negação do reconhecimento e o papel da educação na compreensão de si, dos outros e das diferenças culturais. Cristiële Santos de Souza, em *Da missiva ao pensamento político: uma leitura da carta de Arendt a Scholem no contexto da controvérsia de Eichmann*, trata a correspondência de foro íntimo como arquivo, documento e testemunho, lendo a célebre carta de Hannah Arendt a Gershom Scholem, de julho de 1963, como pequena ilha de informação a que acedemos sempre como estrangeiros do passado. Jhenyffer Eduarda Castanho Schneider, Eduarda Wallor Zwirter e Giovane Rodrigues Jardim, em *Um diálogo entre dois silêncios: a*

invisibilidade das mulheres na Filosofia e na memória institucional do IFRS – Campus Erechim — texto que traz a marca da autoria discente do próprio Campus —, propõem uma leitura comparativa entre dois silêncios: a invisibilidade histórica das mulheres na Filosofia e a das mulheres servidoras na memória da instituição. Guilherme José Schons, Fernanda Schons e Gilmar José Schons (UFFS), por fim, em *Um pedagogo anticolonial: a filosofia de Amílcar Cabral e a “reafricanização das mentes” na história de Cabo Verde e Guiné-Bissau*, recuperam o pensamento político de Cabral e sua reinvenção original do marxismo, com ênfase na centralidade da cultura e da educação na construção de sujeitos libertos da colonialidade. Nesse sentido, memória, gênero e descolonização comparecem não como temas laterais, mas como dimensões constitutivas de uma Filosofia que se quer atenta ao mundo e à responsabilidade por ele.

Da teoria, o debate retorna a um caso concreto. Gabriel Elias Josende, Leonardo Froner Moreira e Jayne de Fátima Rittes Machado, em *“O avesso da pele”: uma crítica sob a ótica de Paulo Freire*, tomam a censura sofrida pelo romance de Jeferson Tenório, em 2024, como ocasião para pensar, à luz de Freire, a literatura como espaço de reconhecimento da dignidade humana e de combate ao preconceito, e a educação como prática ética e cidadã que devolve a voz aos grupos historicamente silenciados. Fecha o volume um retorno à própria matéria do filosofar — o texto e o tempo de sua leitura. Bárbara Pilatti Piffer e Tiago Felipe Ambrosini, em *A biblioteca como espaço de mediação da leitura filosófica no Ensino Médio Integrado*, propõem, em chave interventiva, articular a atuação da bibliotecária e a do docente na leitura orientada dos clássicos, contra a fragmentação, a rapidez e a descontinuidade que as telas impõem à experiência leitora.

Nada disso teria sido possível sem as condições materiais e institucionais que sustentaram tanto o evento quanto este livro. Registramos, por isso, a nossa gratidão ao Núcleo de Memória (NuMem) do IFRS Campus Erechim, cujo apoio foi decisivo para a concepção, a organização e a realização de cada uma das atividades aqui documentadas, e à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul (FAPERGS), que, por meio do Edital nº 08/2025 — Auxílio para Organização de Eventos (AOE), viabilizou a participação de docentes, discentes e pesquisadores de diferentes regiões do estado, ampliou o alcance do formato híbrido e tornou possível a editoração e a publicação desta obra. Sem esse apoio, o tempo e o espaço para as experiências formativas que este livro procura testemunhar — e para a própria difusão do conhecimento produzido — não teriam encontrado as condições necessárias para acontecer.

Somam-se a eles o Grupo de Pesquisa Memória, Democracia e Direitos Humanos (IFRS/CNPq) e o Laboratório de Filosofia Política (LAFIPO), que estiveram à frente do evento, bem como o próprio IFRS Campus Erechim, pela disponibilização de espaços, infraestrutura e pessoal, e as instituições parceiras que acolheram a proposta. A todas as autoras e a todos os autores que confiaram seus textos a este volume, o nosso reconhecimento. Um agradecimento particular é devido às estudantes bolsistas da área de Filosofia, cujo trabalho sustentou cada uma das atividades aqui reunidas: Letícia Welter da Silva, Eduarda Wallor Zwirtes, Jhenyffer Eduarda Castanho Schneider, Rhaina dos Santos Colombo, Agatha Isabelli de Miranda e Gabriela Corassini. A Gabriela Corassini e a Jhenyffer Eduarda Castanho Schneider devemos, em especial, a concepção e a arte da identidade visual do evento, que dá forma e cor também a estas páginas.

São muitas as pessoas a quem também devemos gratidão — mais do que caberia nomear nestas páginas. Entre elas, estão todas as que aceitaram o convite para ministrar palestras, oficinas e mesas-redondas, e para conduzir as demais atividades que compuseram a programação desta Semana da Filosofia. A todas agradecemos e, de modo especial, às comissões organizadora e científica que conceberam, organizaram e sustentaram o evento.

Mais do que responder se há uma identidade para o ensino de Filosofia no IFRS, os textos aqui reunidos mostram que essa identidade se constrói, precisamente, no exercício coletivo de perguntar — e que ela é, ela mesma, uma experiência formativa. Que a leitura destas páginas preserve algo do calor das conversas que as originaram e reabra, em cada leitora e cada leitor, o tempo e o espaço em que o pensamento pode acontecer. Boa leitura.

Giovane Rodrigues Jardim

Onorato Konas Fagherazzi

Letícia Welter da Silva

Eduarda Wallor Zwirtes

Jhenyffer Eduarda Castanho Schneider

Rhaina Dos Santos Colombo

Agatha Isabelli de Miranda

(Organizadores)



PARTE I

CONFERÊNCIAS

O ENSINO DE FILOSOFIA NO IFRS EM QUESTÃO: APRESENTAÇÃO DAS CONFERÊNCIAS

Reúnem-se, nesta seção, os textos resultantes do ciclo de Encontros virtuais preparatórios ao I Seminário de Ensino, Pesquisa e Extensão em Filosofia e ao III Colóquio sobre o Ensino de Filosofia no IFRS, realizado no Campus Erechim, em agosto de 2026, com o apoio do edital de eventos da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul (FAPERGS). Promovidos pelo Grupo de Pesquisa Memória, Democracia e Direitos Humanos e o Laboratório de Filosofia Política (LAFIPO), com o apoio do Núcleo de Memória (NuMem) do IFRS Campus Erechim, os encontros que aqui se registram — abertos a toda a comunidade, a estudantes, técnicos e docentes — nasceram de uma convicção partilhada desde a edição realizada no Campus Vacaria em 2024: a de que precisamos de tempo e de espaços para discutir tanto as questões próprias da filosofia quanto aquelas que atravessam a nossa prática de ensino. Neste sentido, o ciclo antecipa e prepara a pergunta que dá o mote ao próprio colóquio: haveria — e seria desejável — uma identidade para o ensino de filosofia no IFRS?

Longe de oferecer uma resposta única, os cinco trabalhos aqui reunidos delineiam um percurso que vai do diagnóstico à defesa, e desta à prática — ou, dito de outro modo, da cartografia institucional da filosofia à afirmação insurgente do filosofar. Se os dois primeiros textos voltam o olhar para dentro dos nossos projetos pedagógicos de curso, medindo e interpretando a presença da filosofia na estrutura curricular, os seguintes interrogam o sentido e a função formativa desse componente diante das urgências do presente. Em comum, todos partem de um mesmo território — a educação profissional e tecnológica (EPT) — e de uma mesma inquietação: a de resistir ao estreitamento utilitarista que ameaça reduzir a formação humana à sua serventia imediata, a submissão da educação a racionalidade instrumental.

No primeiro encontro, o professor Dr. Franco Nero Antunes Soares, atualmente no Campus Vacaria, oferece um levantamento quantitativo da presença da filosofia nos 54 cursos técnicos integrados ao ensino médio distribuídos pelos 17 campi da instituição. Partindo de uma concepção de currículo como projeto de sociedade — território, portanto, sempre

disputado — e da trajetória legal do componente (Lei nº 13.415/2017 e Lei nº 14.945/2024), o autor mapeia cargas horárias, proporções e distribuições, e propõe um índice de organicidade curricular capaz de mensurar o quanto a filosofia se encontra entranhada em cada PPC. As suas três perguntas mobilizadoras — devemos ter filosofia em todos os anos do ensino médio integrado? quantos períodos por ano? convém concentrá-la em certos anos? — instauram, com o rigor dos números, o solo comum sobre o qual os demais diálogos se edificam.

O segundo encontro, conduzido pela professora Dra. Kathlen Luana de Oliveira, do Campus Osório, desloca essa mesma metodologia da carga horária para as ementas, mas o faz a partir de um horizonte declaradamente arendtiano. Sob o título “Entre o passado e o futuro”, a autora reúne um conjunto de pressupostos e incômodos que atravessam a sua prática docente: a educação como direito subjetivo, objetivo e público; o caráter disputado das instituições, tensionadas entre o público e o privado; a recusa a tratar como mero “apêndice” as questões étnico-raciais, de gênero, ambientais e de diversidade; e a crítica ao pressuposto de uma humanidade universal, ilustrada pela experiência de insuficiência diante de uma estudante Mbyá-Guarani. Em diálogo com Hannah Arendt, Paulo Margutti e Fernando Seffner, e problematizando a figura do docente-referência, a autora pergunta pelo sentido do ensino de filosofia num mundo esfacelado e cooptado, retomando o convite arendtiano a assumir a responsabilidade pelo mundo.

No terceiro encontro, o professor Dr. Vicente Zatti, do Campus Canoas, aprofunda essa interrogação pelo sentido, deslocando-a para o plano dos fundamentos. Síntese de artigo publicado na revista *Educação e Pesquisa*, a sua fala parte do diagnóstico do avanço utilitarista sobre a educação — impulsionado tanto pela urgência de geração de capital quanto pela ideologização promovida por grupos extremistas — e a ele contrapõe a longa tradição que, dos gregos à *Bildung* e à educação omnilateral de Marx, concebe a educação como processo de formação humana. Apoiando-se em Nuccio Ordine e Martha Nussbaum, e revisitando a *Paideia* e a *scholé*, o autor defende a “utilidade do inútil” e sustenta dois papéis centrais da filosofia na formação integral: educar para uma atitude filosófica — feita de dúvida, argumentação e conceituação — e introduzir os educandos numa tradição literária que, como acervo formativo, favorece o livre pensar.

O quarto encontro, com a professora Dr. Andréa Meinerz, do Campus Restinga — que sediou o II Colóquio em 2025—, encarna, na prática pedagógica, aquilo que os anteriores elaboram nos planos do diagnóstico e do fundamento. Em “Por uma filosofia com os pés na terra”, Andreia

articula o cânone filosófico ocidental àquilo que nomeia insurgências — os pensamentos ecológicos, feministas, indígenas, afrodiaspóricos e decoloniais —, num percurso que vai de Walter Benjamin e da Escola de Frankfurt a Ailton Krenak, Donna Haraway e Anna Tsing. Sem jamais dissociar a reflexão teórica da experiência de sala de aula, relata práticas concretas — o peripatetismo agroecológico, as fabulações especulativas, o trabalho com as vulnerabilidades e as linguagens dos estudantes, os desafios da inteligência artificial e das redes sociais — que fazem da filosofia um exercício de formação para a experiência e, portanto, para a emancipação.

No quinto encontro, realizado de forma presencial em Erechim, o professor Dr. Giovane Rodrigues Jardim, do Campus Erechim e coordenador da III edição do Colóquio, encerra esta seção de conferências com a palestra intitulada “Tempo e espaço para a experiência formativa: o ensino de Filosofia, o pensamento crítico e o desafio da educação integral”. Giovane parte do diagnóstico adornoiano da semiformação — a formação convertida em adaptação, que precisa falar a língua da emancipação para melhor realizar a integração — para sustentar que a tese de Adorno, segundo a qual a educação para a experiência é idêntica à educação para a emancipação, só se sustenta quando se compreendem as suas duas condições precisas: o tempo e o espaço. Examinando como a impaciência de uma sociedade que não sabe esperar, a mediação do tempo pelas redes e pela inteligência artificial e a delegação da escrita e do juízo incapacitam para a experiência formativa, o autor detém-se em três práticas hoje ameaçadas — a espera, a escrita e o diálogo. E conclui apresentando o LAFIPO como uma proposta de criação de tempos e espaços para experiências formativas que ultrapassam os limites do currículo e da presença da Filosofia na matriz curricular dos cursos. A proposta busca promover experiências formativas a partir da Filosofia, por meio de projetos interdisciplinares e da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Postos em diálogo, os cinco textos revelam menos um consenso do que uma tensão fecunda. Entre a cartografia dos números e a fabulação da sala de aula, entre a defesa da tradição literária e a insurgência dos saberes ancestrais, entre a *scholé* grega e o território da Restinga, entre a demora do pensamento e a pressa da plataforma, desenha-se um mesmo combate: o de recusar o utilitarismo e a semiformação que corroem, por dentro, o sentido da educação, e o de reafirmar a vocação formativa — e, no limite, emancipatória — do filosofar. É significativo que a questão do cânone e do seu fora, a crítica ao imediatismo, a preocupação com a formação integral, o incômodo com a redução da docência a funções esvaziadas de sentido e a interrogação sobre o

lugar da inteligência artificial reapareçam, sob linguagens distintas, em todas as falas. Neste sentido, mais do que responder se há uma identidade para o ensino de filosofia no IFRS, os encontros mostram que essa identidade se constrói, precisamente, nesse exercício coletivo de perguntar — e que ela é, ela mesma, uma experiência formativa.

Cabe, contudo, uma ressalva ao leitor — e ela não é acessória. O que estes textos registram é apenas a primeira parte de cada encontro. A cada exposição seguiu-se um segundo momento, de diálogo, debate, questionamentos e partilha de experiências, que deliberadamente não foi gravado nem transcrito. Essa decisão não foi um descuido de registro, mas uma escolha: a de oportunizar um tempo e um espaço seguros para as trocas, em que se pudesse mais livremente sem a preocupação do registro. Quem participou carrega consigo a experiência daquilo que ali se passou e sabe da importância que esses momentos tiveram enquanto reflexão e partilha de uma caminhada coletiva — uma caminhada feita, é preciso dizer, na distância que uma instituição com dezessete campi impõe aos docentes de filosofia, muitas vezes isolados, um ou dois por campus, a centenas de quilômetros uns dos outros. Há, portanto, nestes textos, uma ausência constitutiva: falta neles justamente aquilo que os encontros tiveram de mais vivo. Que essa falta seja lida não como lacuna, mas como testemunho de que o essencial, aqui, aconteceu entre pessoas — e de que a escrita, por mais cuidadosa, não substitui o encontro.

Registramos, por fim, a nossa gratidão às professoras e aos professores que aceitaram o desafio de conduzir esses diálogos; aos estudantes bolsistas e voluntários, cujo trabalho sustentou cada encontro; ao Núcleo de Memória do Campus Erechim; à FAPERGS e às instituições parceiras. Que a leitura destes textos preserve algo do calor das conversas que os originaram e reabra, em cada leitora e cada leitor, o tempo e o espaço em que o pensamento pode acontecer. Boa leitura.

Giovane Rodrigues Jardim

Onorato Konas Fagherazzi

Letícia Welter da Silva

Eduarda Wallor Zwirter

Jhenyffer Eduarda Castanho Schneider

Rhaina dos Santos Colombo

Agatha Isabelli de Miranda

(Organizadores)

A PRESENÇA DA FILOSOFIA NOS CURRÍCULOS DO IFRS: UM LEVANTAMENTO QUANTITATIVO DOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DE CURSO¹

Franco Nero Antunes Soares²

Franco Nero Antunes Soares: Boa-noite, colegas. Mais uma vez, é uma enorme satisfação poder conversar com vocês e dar início a esta nossa atividade preparatória ao III Colóquio, que, como sempre reforçamos, é muito importante para manter a nossa organicidade enquanto área dentro do IFRS e para garantir não só que a filosofia continue viva e vibrante na instituição, mas também que os nossos laços fiquem cada vez mais apertados.

Nesta primeira atividade preparatória, fiquei com o objetivo de apresentar e discutir alguns dados que, como o professor Giovane Jardim mencionou, refletem um quantitativo da presença da filosofia no IFRS. Tive um certo trabalho para verificar, em todos os PPCs ativos dos cursos técnicos do IFRS, a presença da filosofia. Como vocês devem imaginar, a inteligência artificial me auxiliou bastante, mas também tive de checar os dados e verificar se as informações estavam corretas. São dados preliminares — pode haver alguns equívocos nas áreas, porque coletei muitos dados e os inseri numa grande tabela que criei para gerar certas informações. Não apresentarei todas as informações, mas posso repassá-las de maneira mais detalhada em outra ocasião.

De onde partimos? Temos 17 *campi* no IFRS com cursos técnicos integrados ao ensino médio. Há também dois *campi* da nova geração já em funcionamento, mas, como eles ainda não têm ensino médio integrado, não estão incluídos na planilha. Nesses 17 *campi*, temos, ao todo, 54 cursos técnicos integrados ao ensino médio em funcionamento, com cargas

1 Transcrição da palestra do I Encontro Preparatório ao III Colóquio sobre o Ensino de Filosofia no IFRS.

2 Professor de Filosofia no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) – Campus Bento Gonçalves, em Cooperação Técnica no Campus Vacaria.

horárias e distribuições de filosofia bastante diferentes. Preliminarmente: o curso com maior carga horária de filosofia é o de Design Gráfico de Erechim, com 156 horas; o de menor carga é o de Administração do Campus Porto Alegre – Centro, com um período apenas, de 33 horas. A média da carga horária da filosofia nos cursos técnicos do IFRS é de 115 horas. Outro dado que já adianto é a relação entre a carga horária de filosofia e a carga horária total dos cursos: a média é de 3,36%; a máxima, 5,31%; e a mínima, 1,7%.

A apresentação se guia por três tópicos: primeiro, a metodologia do que fiz; depois, a perspectiva quantitativa; e, por fim, algumas reflexões sobre perspectivas curriculares da filosofia. Partirei de uma apresentação geral que sirva de ponto de partida para pensarmos o que é currículo. Peguei uma definição — sem nenhuma novidade, mas útil: o currículo é o conjunto de aprendizagens oportunizadas no ambiente escolar e é também um projeto de sociedade. Por representar um projeto de sociedade, o currículo é sempre um território disputado: não há consenso sobre quais conhecimentos devem ser ensinados, sobre que sujeito se quer formar, nem sobre quais elementos das culturas é preciso preservar e valorizar.

A importância das discussões que aqui fazemos se baseia na ideia de que se trata de uma discussão curricular, que importará no modo como os nossos cursos serão construídos. E essas discussões são importantes no IFRS, porque o PDI traz várias afirmações sobre a importância do currículo na organização dos cursos. Na página 11, por exemplo, lê-se que, entre as políticas de ensino do IFRS, está a construção e a reconstrução permanente de seus currículos. Na página 13: o IFRS concebe o currículo numa perspectiva ampliada, que contempla as diversas experiências de aprendizagem, os esforços pedagógicos e as intenções educativas, e entende que o currículo tem papel fundamental na construção da identidade de um povo, na concretização de sua soberania e em seu senso de autonomia. Da página 14 trago mais duas citações que têm relação com a nossa área. A primeira: no que tange à organização dos currículos no âmbito do IFRS, em seus diferentes níveis e modalidades, a principal diretriz é a formação humana e cidadã, no sentido de uma identidade com práticas educacionais humanizadoras. A segunda: esse conjunto de diretrizes tem como horizonte uma formação que vai além do ensino de saberes para o mercado de trabalho, buscando promover a formação profissional aliada à formação humana — ou seja, formar cidadãos e cidadãs, trabalhadores e trabalhadoras que compreendam a realidade e possam satisfazer suas necessidades, transformando a si mesmos e ao mundo.

Temos, então, uma definição e uma compreensão da natureza do currículo, e coloco a pergunta: como a filosofia aparece no currículo do IFRS? O PDI não estabelece uma função específica para a filosofia nem para qualquer outro componente curricular, mas define a si próprio, na página 3, como o documento que apresenta as concepções e os fundamentos filosóficos, científicos e políticos que balizam todo o trabalho educacional da instituição. Ainda que não defina a natureza dos componentes, nosso PDI traz considerações que nos dizem respeito: destaca que o IFRS faz a opção filosófico-educacional de orientar seus projetos pedagógicos para garantir um perfil de egresso voltado à formação humana e cidadã, com capacidade reflexiva, autonomia e visão interdisciplinar. Portanto, enquanto o PDI fornece a base filosófica, emancipatória e crítica que norteia a instituição como um todo, a materialização da filosofia como componente curricular — a definição de sua carga horária e de sua ementa — ocorre de forma descentralizada, nos projetos pedagógicos de cada curso e nas discussões de cada campus.

Antes dos números finais da tabela, algumas observações importantes. Em Alvorada, há três cursos de ensino médio integrado, mas em dois deles — Meio Ambiente e Produção de Áudio e Vídeo — não existe o componente de filosofia; há, em seu lugar, um componente interdisciplinar de Ciências Humanas, tal como existem componentes multidisciplinares de outras áreas. Em Canoas, a carga horária de filosofia divide-se em dois períodos presenciais e um período em EAD. Em Porto Alegre – Centro, o curso de Administração tem, no terceiro ano, um componente de “Filosofia e Sociologia”. Em Veranópolis, o curso de Informática para a Internet tem, no segundo ano, o componente de “Filosofia II e Sociologia das Organizações”. Em Viamão, o curso de Meio Ambiente tem, no quarto ano, o componente de “Estudos Sociológicos, Históricos e Filosóficos Contemporâneos”. Nos meus números, essas disciplinas que não são exclusivamente filosóficas — e o componente multidisciplinar de Ciências Humanas — não entraram na quantificação, porque isso demandaria uma investigação mais fina sobre quem, de fato, ministra esses componentes e sobre a relação de suas ementas com a filosofia. Não era o propósito deste primeiro levantamento, que já foi um trabalho grande; não digo que não deva ser feito, mas, por ora, já temos informações interessantes para discutir.

Como está a filosofia nos PPCs dos cursos técnicos integrados do IFRS? Antes, é preciso entender a situação legal da filosofia no ensino médio brasileiro. Hoje estamos sob a Lei nº 14.945, de 2024, que tentou

redefinir algumas regras do novo ensino médio, instituído pela Lei nº 13.415, de 2017. A lei do novo ensino médio revogou o artigo 36, item 4, que incluía Sociologia e Filosofia como componentes curriculares obrigatórios do ensino médio, e transformou a filosofia em “estudos e práticas”, diluindo-a na área de ciências humanas. A Lei nº 14.945, do atual governo, não restabeleceu a obrigatoriedade da filosofia em todos os anos do ensino médio; há, porém, uma interpretação — jurídica e, a meu ver, otimista — da nova LDB, pós-Lei nº 14.945, associada à BNCC, segundo a qual haveria obrigatoriedade dos componentes de filosofia e sociologia, cabendo aos sistemas de ensino, estaduais ou federal, definir em quais anos eles ocorrerão. Mas, como já disse, por exemplo, no campus Alvorada não há o componente de filosofia em dois dos cursos técnicos. Lembro ainda que, nos meus dados, considerei a disciplina de filosofia, e não disciplinas que poderiam ter relação com a filosofia sob outras denominações.

Como se distribuem então os componentes de filosofia nos cursos do IFRS? Montei uma tabela para esta apresentação (ANEXO 1). Nela, a carga horária do primeiro ano aparece em azul; a do segundo, em vermelho; a do terceiro, em verde; e a do quarto, em lilás. À esquerda, o nome do curso e a sua duração. Em Alvorada, por exemplo, num curso de três anos, há dois períodos de filosofia no primeiro ano e dois no segundo. Em Bento Gonçalves, há cinco cursos; em quatro deles a filosofia está presente em todos os anos, com um período no primeiro, um no segundo e um no terceiro ano, enquanto o de Informática para a Internet tem dois períodos no primeiro ano, um no segundo e um no terceiro. Não vou detalhar todos — depois apresento um resumo —, mas temos aí Canoas, Caxias do Sul, Erechim (onde será o próximo colóquio), Farroupilha, Feliz, Ibirubá, Osório — que, num curso de quatro anos, tem dois períodos no primeiro ano e um em cada um dos demais —, Porto Alegre – Centro, Porto Alegre – Restinga, Rio Grande, Rolante, Sertão, Vacaria, Veranópolis e Viamão. Desses dados extraí também o número de períodos, a carga horária de cada curso e a porcentagem do componente de filosofia em relação à carga horária total.

Quanto ao número de períodos: Alvorada (Informática para a Internet), quatro; Bento Gonçalves, três ou quatro; Canoas, três; Caxias do Sul, quatro; Erechim, cinco em Design Gráfico, três em Informática e em Mecatrônica e quatro em Química; Farroupilha, três; e assim por diante. Seguimos com Ibirubá, Osório (cinco), Porto Alegre – Centro, Porto Alegre – Restinga e Rio Grande (todos com quatro), Rolante (quatro); em Sertão, Agropecuária deu um número atípico, porque há um período

com carga horária de dezesseis horas; Vacaria, quatro; Veranópolis, três; e Viamão, três.

Para resumir, as maiores cargas horárias isoladas de filosofia estão em Design Gráfico de Erechim; em Administração e Informática de Osório, com 165 horas; e, na sequência, cursos de Alvorada, Bento Gonçalves (Informática para a Internet), Caxias do Sul (Fabricação Mecânica, Plásticos e Química), Química de Erechim e Informática de Porto Alegre – Centro, com 132 horas. As menores cargas — descontados os dois cursos de Alvorada, que considere não terem o componente — estão em Agropecuária de Sertão, com 82 horas; em Administração de Porto Alegre – Centro, com 32,5 horas; e nos quatro cursos de Bento Gonçalves, exceto Informática para a Internet, e em Administração de Canoas, com 99 horas.

Quando levamos em conta a carga horária de filosofia em relação à carga horária total do curso, o quadro se altera um pouco. Os maiores percentuais estão em Design Gráfico de Erechim; nos dois cursos de Osório; em Lazer da Restinga; em Química de Erechim; em Geoprocessamento, Refrigeração e Climatização e Informática para a Internet de Rio Grande; em Administração de Rolante; e em Administração de Vacaria. Os dez menores percentuais estão, novamente, nos dois cursos de Alvorada, e em Administração de Feliz, Agropecuária de Sertão, Agropecuária de Bento Gonçalves, Mecânica de Ibirubá, Administração de Porto Alegre – Centro, Viticultura e Enologia de Bento Gonçalves, Meio Ambiente de Bento Gonçalves e Informática de Feliz.

O que podemos pensar a partir disso? Temos cursos de quatro e de três anos; cursos com filosofia em todos os anos e cursos com filosofia em apenas alguns; e cursos com mais de um período em certos anos. Do ponto de vista curricular, identifiquei três perguntas importantes — que já começamos a conversar em nosso colóquio no Campus Restinga e que também animarão o nosso encontro em Erechim: devemos ter filosofia em todos os anos do ensino médio integrado no IFRS? Quantos períodos por ano? Convém concentrá-la em certos anos e retirá-la de outros?

Há argumentos para tê-la em todos os anos. Primeiro, a ideia de que a aprendizagem é contínua e progressiva, e de que a retenção e a consolidação de habilidades acontecem em períodos mais longos. Segundo, a de que a formação crítica é contínua, e o exercício permanente do questionamento e da argumentação é importante na formação dos nossos adolescentes. Terceiro, a de que a presença em todos os anos permite um aprofundamento gradual, distribuindo conteúdos e habilidades sucessivamente. Isso se

relaciona com a ideia de uma conexão com a maturidade dos estudantes: prepara-se um currículo de filosofia para os 15, os 16, os 17 e os 18 anos, conforme o desenvolvimento cognitivo e existencial deles. Por fim, a filosofia, em todos os anos, garantiria uma integração interdisciplinar, por fornecer elementos conceituais que dialogam com as outras disciplinas.

Há também argumentos para retirá-la de alguns anos ou concentrá-la. Primeiro, a filosofia talvez exija mais foco e profundidade, o que, concentrando-a em certos anos, daria mais tempo para leituras mais densas. Segundo, poderíamos inseri-la quando os adolescentes apresentassem maior capacidade de abstração e maturidade intelectual. Terceiro — argumento recorrente —, no quebra-cabeça da carga horária, é preciso liberar espaço para outras disciplinas, geralmente matemática, português e as áreas técnicas, que costumam avançar sobre a área de humanas. E, por fim, a necessidade de diminuir o número de turmas, em razão, por exemplo, do número reduzido de professores de filosofia em cada campus, o que sobrecarrega cada um de nós.

Para encerrar, quero propor algo que chamei de Índice de Organicidade Curricular (IOC). Depois de reunir todos esses números, pensei: como criar um índice que mensure, quantitativamente, o quanto a filosofia está incorporada no currículo, no PPC de cada curso? A ideia é uma métrica que avalie a relevância do componente de filosofia no PPC e na trajetória do estudante de cada curso. Parto de duas pressuposições — postas para discussão. A primeira: quanto mais alta a carga horária de filosofia em relação à carga total do curso, melhor para a formação dos estudantes. A segunda: é melhor ter filosofia em todos os anos, acompanhando os estudantes ao longo de toda a adolescência, período em que estão conosco, de modo que a filosofia seja, permanentemente, um assunto a que se dediquem.

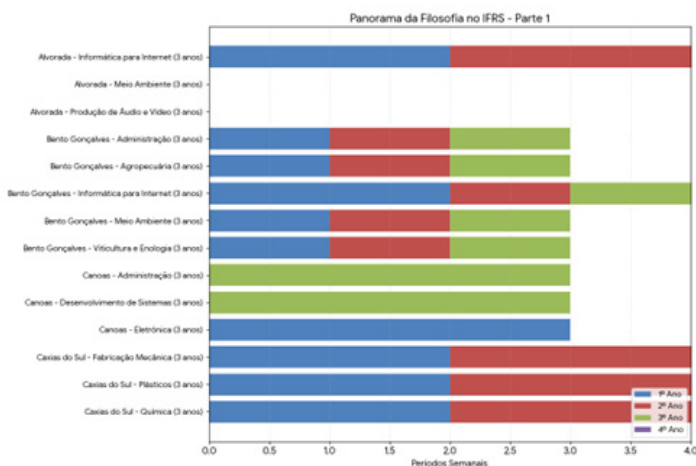
A partir dessas pressuposições, pensei em duas variáveis: presença curricular (PC) e densidade curricular (DC). A presença curricular mede a continuidade temporal da filosofia no curso: é calculada pela taxa de presença longitudinal do componente — a porcentagem de anos do curso em que a disciplina aparece — multiplicada pelo número de períodos semanais. Um curso de quatro anos com filosofia nos quatro anos, um período em cada, tem taxa de presença longitudinal igual a 1, isto é, 100%, que, multiplicada pelos quatro períodos, resulta em 4. A densidade curricular leva em conta a relação entre a carga horária total da disciplina e

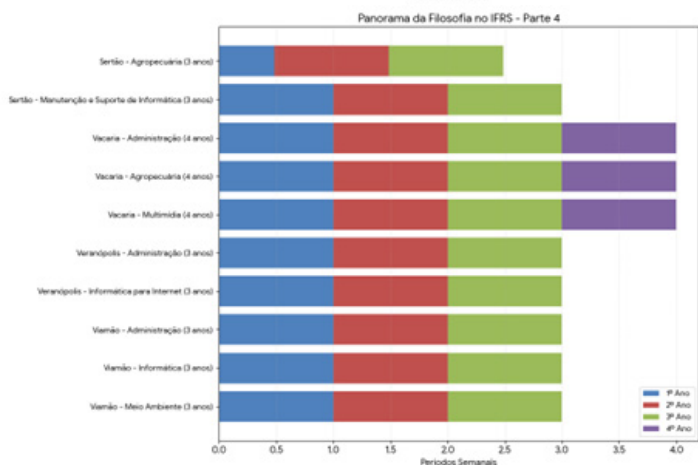
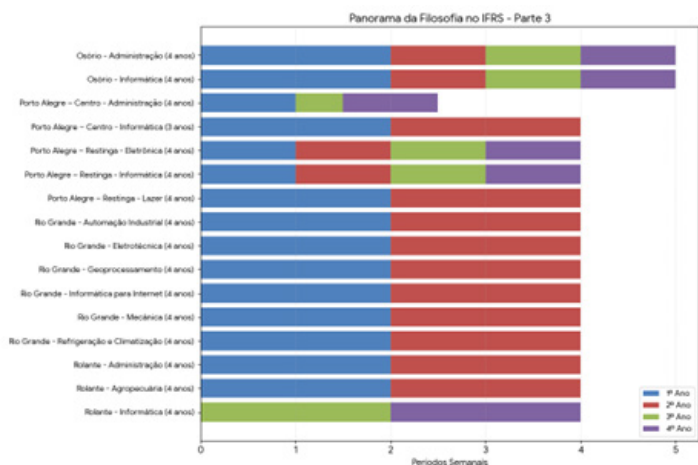
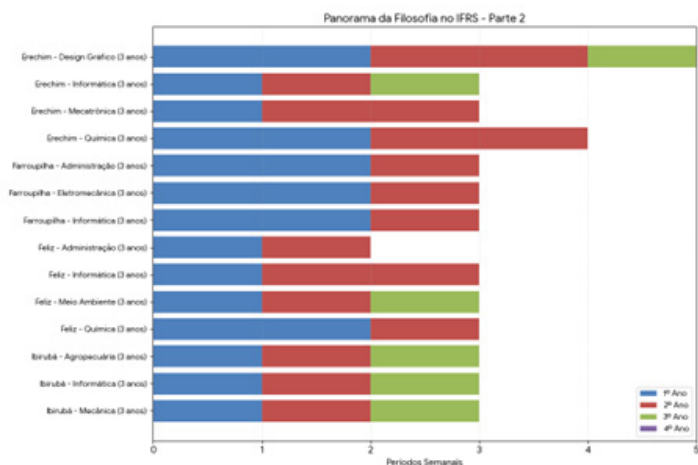
a carga horária total do curso, multiplicada por 100, para reaproximar essa variável, numericamente, da anterior. Somo, então, presença e densidade.

Sei que não é fácil de explicar nem de entender, mas passo aos números obtidos (ANEXO 2). Segundo esse índice, os dez melhores resultados do IFRS estão em Erechim (Design Gráfico), nos dois cursos de Osório, nos três cursos de Vacaria, em Lazer da Restinga, em Informática para a Internet de Bento Gonçalves, em Química de Erechim e em Administração de Veranópolis — o que já dá uma diferença de análise em relação ao mero número de períodos, ainda que o Design Gráfico de Erechim permaneça sempre em primeiro lugar, seja qual for a estatística. Os dez índices mais baixos estão nos cursos de Manutenção e Suporte em Informática de Sertão, Informática e Química de Feliz, Agropecuária de Sertão, Informática para a Internet de Veranópolis, Administração de Feliz e Administração de Porto Alegre – Centro.

Encerro recuperando que esses elementos quantitativos, obviamente, não dizem tudo, e podem não expressar informações relevantes do ponto de vista da análise curricular; mas fornecem elementos para pensarmos, quantitativamente, a presença da filosofia nos nossos campi. Mostrei tudo isso rapidamente para que vissem que há um trabalho em curso, capaz de nos ajudar nessa quantificação e de permitir que pensemos como abordar esses temas também em relação a outros componentes curriculares — inclusive os da própria área de ciências humanas —, aplicando-lhes o mesmo índice de organicidade. Muito obrigado pelo espaço, e seguimos para o diálogo.

ANEXO 1





ANEXO 2

10 melhores IOCs de Filosofia no IFRS

Campus	Curso	PC	DC	IOC
Erechim	Design Gráfico	5,00	5,31	10,31
Osório	Administração	5,00	4,91	9,91
Osório	Informática	5,00	4,91	9,91
Vacaria	Administração	4,00	3,99	7,99
Vacaria	Multimídia	4,00	3,90	7,90
Vacaria	Agropecuária	4,00	3,54	7,54
Porto Alegre – Restinga	Lazer	2,67	4,40	7,07
Bento Gonçalves	Informática para Internet	3,00	3,76	6,76
Erechim	Química	2,00	4,20	6,20
Veranópolis	Administração	3,00	3,13	6,13

10 IOCs mais baixos de Filosofia no IFRS

Sertão	Manutenção e Suporte de Informática	2,00	2,92	4,92
Feliz	Informática	1,50	2,69	4,19
Feliz	Química	1,00	2,82	3,82
Sertão	Agropecuária	1,67	2,09	3,76
Canoas	Administração	0,75	2,91	3,66
Canoas	Desenvolvimento de Sistemas	0,75	2,86	3,61
Canoas	Eletrônica	0,75	2,86	3,61
Veranópolis	Informática para Internet	1,33	2,10	3,43
Feliz	Administração	1,00	1,88	2,88
Porto Alegre – Centro	Administração	0,33	1,07	1,40

“ENTRE O PASSADO E O FUTURO”: O FILOSOFAR E O ENSINO DE FILOSOFIA NO IFRS¹

Kathlen Luana de Oliveira²

Kathlen Luana de Oliveira: Pensar a educação na atualidade constitui um desafio que ultrapassa a reflexão sobre métodos, conteúdos e práticas pedagógicas, exigindo considerar a complexidade das transformações sociais, políticas, culturais e tecnológicas que constituem instituições e outros lugares de formação humana. Pensar a Filosofia e, particularmente, o ensino de Filosofia, torna-se ainda mais complexo. Esse campo se encontra permanentemente tensionado por diferentes perspectivas teóricas, disputas políticas, demandas institucionais e desafios concretos da prática educativa. Ensinar Filosofia implica, portanto, lidar com questões que não possuem respostas simples, ingênuas ou definitivas. A Filosofia é convocada a contribuir para o desenvolvimento do pensamento crítico, sua presença no espaço escolar é atravessada por disputas acerca de sua finalidade, de seus conteúdos, de sua legitimidade e de suas possibilidades pedagógicas.

O título deste texto constitui uma referência direta à obra de Hannah Arendt, *Entre o Passado e o Futuro*. A expressão “entre” remete a uma condição que se instaura em meio a rupturas e crises, mas que, justamente por isso, constitui um espaço no qual o ser humano é convocado a pensar por conta própria. O passado, nessa perspectiva, não é simplesmente descartado; ele permanece como fonte de fragmentos, experiências e “tesouros” capazes de iluminar os dilemas do presente. Se, para Arendt, a ruptura do fio da tradição — responsável por selecionar, nomear e transmitir às novas gerações as experiências de um mundo compartilhado — tornou mais difícil compreender e explicar os acontecimentos vividos, também nós nos encontramos diante de crises e rupturas que desafiam

1 Transcrição da palestra do II Encontro Preparatório ao III Colóquio sobre o Ensino de Filosofia no IFRS.

2 Professora de Filosofia no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) – Campus Osório.

as categorias por meio das quais buscamos interpretar o tempo presente (Arendt, 2007).

Situar-se entre o passado e o futuro implica, assim, compreender o pensamento como uma atividade de permanente tessitura: um movimento que se lança à tarefa infindável de compreender o presente, reconhecendo que as categorias herdadas da tradição já não são, por si mesmas, suficientes para dar conta das experiências contemporâneas. É nesse sentido que o título arendtiano é aqui tomado de empréstimo como perspectiva teórico-metodológica para investigar o filosofar e o ensino de Filosofia no contexto do Instituto Federal do Rio Grande do Sul. A compreensão que se busca não se reduz, portanto, à acumulação ou à transmissão de informações e conhecimentos. Trata-se, antes, de uma busca por significados que possibilitem aos sujeitos interpretar o mundo em que vivem e, a partir dessa compreensão, encontrar condições para continuar vivendo, pensando e agindo nele (Arendt, 2007).

Desse modo, refletir sobre a educação e sobre o ensino de Filosofia na contemporaneidade significa reconhecer um campo de tensões no qual se articulam teoria e prática, liberdade e normatização, formação e reprodução social, conhecimento e poder, tornando indispensável uma postura filosófica capaz de problematizar as próprias condições, relações, lugares e tempos educativos. A proposta desse texto é mobilizar alguns questionamentos, algumas incomodações que, enquanto professora e docente de filosofia, vêm há alguns anos me desacomodando. A preocupação aqui não é exatamente com a filosofia ou o filosofar em si, mas como a filosofia é localizada em experiências educativas. Como a filosofia problematiza e é problematizada? Como pode ser qualificada? Como é distinta ou está diluída?

Nesse sentido, o texto coloca mais pressupostos do que propriamente conclusões. Pressupostos que localizam a problemática do pensamento diante de uma realidade marcada por transformações, conflitos e disputas. Logo, serão mobilizados referenciais teóricos que são aqui reconhecidos para possibilidades de interpretar, questionar as experiências. Assim, como o próprio título já indica, há um referencial arendtiano que constitui o movimento central em busca de compreensão. Em Arendt, compreender não é uma atividade que possui processo, explicações causais. Compreender é como uma “bússola interna” (Arendt, 2002, p. 53), compreensão possibilita orienta-se no mundo. Com a compreensão, há possibilidades de romper com ciclos, repetições, reações, automatismos indicando novos

começos. Assim, compreender o que está acontecendo, como vivenciamos a docência é uma tentativa de questionar o mundo que nos cerca sem se perder em narrativas já enunciadas por quem detém o poder.

É nesse espaço de tensão entre tradição e contemporaneidade, teoria e experiência, pensamento e realidade que se situa a reflexão proposta. Busca-se compreender o pensamento filosófico não como um exercício abstrato e apartado do mundo, mas como uma possibilidade de interrogar aquilo que vivemos, aquilo que fazemos e aquilo que podemos vir a construir. Aqui, nesse texto, **serão apresentados os pressupostos e os referenciais teóricos que situam a problemática**. Futuramente, a pesquisa continuará seguindo a metodologia construída pelo professor doutor Franco Nero Antunes Soares (2026), que buscou avaliar a presença da filosofia, em termos de carga horária, no IFRS. A minha proposta será olhar em termos qualitativos as ementas dos cursos de Ensino Médio dos campi do IFRS. É uma proposta de sequência a esse olhar sobre a filosofia e o filosofar dentro dessa Instituição. Conseguimos – na docência – responder exigências, prerrogativas e necessidades que o lugar da Filosofia e do filosofar nos coloca? Ou ainda que prerrogativas são essas? Que necessidades são essas? Que lugar da filosofia e do filosofar é esse?

Primeiro pressuposto: educação como direito subjetivo, objetivo e público

O primeiro pressuposto, muito caro para mim, é pensar a educação como direito subjetivo, direito objetivo e direito público. As inúmeras transformações que a noção de ensino médio tem sofrido nos últimos anos no Brasil, as disputas pelo método, os discursos de escolha e de percursos educativos — toda essa nomenclatura, toda essa linguagem que nos atravessa não pode ser ignorada; ela nos atinge. Não estamos num lugar isolado do mundo, como se fosse um paraíso: estamos localizados, temos uma geografia, um *topos*, uma cronologia, um *cronos*. E essa cronologia atravessa a questão do direito subjetivo — talvez um dos aspectos mais violados quando se fala em Reforma do Ensino Médio (Freitas, 2018). Na ilusão de promover uma certa escolha por parte do corpo discente, o que se percebe é que não há, de fato, uma escolha e ainda não há concretizações do que se promete.

A noção de direito subjetivo – que mereceria uma investigação própria (Ribeiro, 2013) – não olha a educação apenas como algo

informativo, a ser adquirido, mas percebe a implicação de uma *persona*, de uma personalidade. Há percursos históricos que remontam ao movimento renascentista, na qual está o “sujeito” de direito. E sempre baseando num direito objetivo, construído e positivado em Constituição, o direito subjetivo “[...] observa o lado desse alguém, que é o titular dele” (Pontes de Miranda, 1955. p. 231-233). Entretanto, sem a materialidade não há direito que se sustente. É preciso uma objetividade – leis e declarações que reconhecem o direito como tal. (Tesheiner, 2015). E ainda uma noção de público, não apenas no sentido jurídico de entidades públicas e do Estado (Costa, 2007), mas no sentido de coletividade, do espaço da aparência, da ação política (Arendt, 2010).

É aqui que reside a mobilização teórica: como pensar o filosofar e o ensino de filosofia no contexto presente nas disputas de compreensão e de efetividade de educação como um direito subjetivo, objetivo e público. Não seria isso o que está sendo perdido? A aprendizagem e o ensino sendo reduzidos a posturas, comportamentos, dedicação, esforço, metodologias? Há um compromisso construído de que a educação é uma atividade humana necessária para a continuidade do mundo. Logo,

Saviani (2006), indicando que o conhecimento acumulado ao longo do tempo não pode ser um privilégio, alerta para a educação como lutas que demandam por uma escola pública que não se reduza à mera expansão de vagas, mas se realiza, efetivamente, na garantia da apropriação qualitativa do saber pelas camadas populares. O acesso e a permanência a um ensino obrigatório em escola pública se constituem como direito público subjetivo e objetivo (Saviani et al 2006).

Segundo pressuposto: educação e suas estruturas e narrativas

O segundo pressuposto surge quando as narrativas que são apresentadas e circulam nas mídias e no senso comum colocam a educação no lugar apenas da individualidade e esquecem que há decisões, estruturas, políticas, regimentos ou mesmo na educação não formal há aspectos culturais anteriores. Isso implica em perceber que, quando começamos a falar de uma instituição, de um campo de conhecimento, de práticas educativas e da ocupação desse lugar dentro de um Projeto Político-Pedagógico ou de um Projeto Pedagógico de Curso, é preciso entender que a educação é sempre pensada antes de nós — por estruturas, por políticas,

por uma sociedade. E ainda, o próprio conceito de educação é alvo de disputa e pode ser alterado nos jogos de poder.

No sentido de Laval (2004), a escola tem se sido explicada e gestada desde uma linguagem até práticas empresariais. A perda da distinção entre noções de público e privado ou ainda da cooptação das noções de público pelo privado colocam a filosofia e o ensino de filosofia na mesma lógica métrica de produção. Hoje é difícil pensar educação sem falar de indicadores, de gestão, de empreendedorismo ou de metas — algo mais sentido nas redes municipais e estaduais de educação básica. E apesar da rede de Institutos Federais parecer ficar em um certo limbo de entre a educação básica e a educação superior de universidades, pelo fato de ser recente e concebida de forma distinta deste, não há segurança contra interesses articulados que compreendem educação como prejuízo ou demanda de empresas.

A escola neoliberal designa um certo modelo escolar que considera a educação como um bem essencialmente privado e cujo valor é, antes de tudo, económico. Não é a sociedade que garante a todos os seus membros um direito à cultura, são os indivíduos que devem capitalizar recursos privados cujo rendimento futuro será garantido pela sociedade. Essa privatização é um fenómeno que afeta tanto o sentido do saber, as instituições transmissoras dos valores e dos conhecimentos quanto as próprias relações sociais. A afirmação da autonomia plena e inteira de indivíduos sem amarras, exceto aquelas que eles próprios querem reconhecer, correspondem às instituições que não parecem mais ter outra razão de ser que o serviço dos interesses particulares. Essa concepção instrumental e liberal, acredita-se, está ligada a uma transformação muito mais geral das sociedades e das economias capitalistas. (LAVAL, 2004, p. 11 - 12)

E apesar da prevalência das narrativas de dedicação, vocação, esforço, disciplina, sucesso, não se pode ignorar que sempre há resistências, articulações, processos, debates, e mesmo movimentos de greve e sindicais. Mesmo com fragilidades, há resistências. Aqui apenas como indicação, cabe olhar para as ações e publicações do Observatório do Ensino Médio vinculados a da Universidade Federal do Paraná (UFPR, 2017) que mapeiam e problematizam concepções acerca dessa e outras modalidades de educação no Brasil. Assim, é importante perceber esse contexto maior, para o qual nem sempre olhamos com propriedade, e trazê-lo como o lugar de onde estamos pensando: que mundo é este, onde estamos situados e sitiados.

Terceiro pressuposto: filosofia no IFRS

O terceiro pressuposto: ao falar de filosofia e de instituições, pensando a partir de uma instituição específica, que é o Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS), é preciso ver que as instituições também têm disputas e conflitos. Filosofia está situada em uma rede de instituições que são compreendidas de forma pluricurriculares e multicampi que oferecem vários níveis de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) (Brasil, 2026). E apesar de em termos concretos haver múltiplas compreensões e confusões de conceitos como formação integral (Ciavatta, 2005), ou acerca dos termos “técnico” e “tecnológico” (Pinto, 2005), o IFRS se compreende como “[...] uma instituição federal de ensino público e gratuito que se propõe a oferecer ensino humanizado, crítico e cidadão” (IFRS, 2026). E ainda como missão está expresso que se trata de

[...] ofertar educação profissional, científica e tecnológica, inclusiva, pública, gratuita e de qualidade, promovendo a formação integral de cidadãos para enfrentar e superar desigualdades sociais, econômicas, culturais e ambientais, garantindo a Indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e em consonância com potencialidades e vocações territoriais (IFRS, 2026).

Cada campus é diferente: em uns, o lugar da filosofia é mais valorizado; em outros, o das técnicas é mais visibilizado — mas é sempre uma tensão, em termos de organização, de resultado, de eficiência. Não há como olhar uma instituição de forma meramente documental: ela é feita dessas relações, que são conflituosas, com disputas, e nem sempre justas ou igualitárias. A problemática que aqui se quer levantar é como o filosofar e o ensino de filosofia acontece entre essas tensões? Como acontece num contexto de educação técnica e tecnológica e de formação integral? Como a noção de “ensino humanizado, crítico e cidadão” incide no filosofar e no ensino de filosofia? Como isso é percebido pelos *campi*, pelos agentes educativos e expresso nos documentos?

Quarto pressuposto: filosofar e o ensino de filosofia como educação pela pluralidade de gênero, étnico-racial, territorial e pertencimento ambiental

O quarto pressuposto é algo que tem me incomodado mais diretamente na prática docente, neste meu lugar de professora e educadora: aquilo que, por vezes, são questões tratadas como apêndice. As

questões étnico-raciais, de gênero e diversidade, as violências, as questões ambientais requerem uma dimensão que modifica o pensar em si. Não são meros conteúdos ou formas de uma substância. E isso atinge diretamente a atividade docente. E isso me atravessa profundamente, porque são as vivências, as demandas, as emergências dentro da sala de aula que clamam por esse tipo de *pensar e compreender* o mundo. Não haveria mais como olhar a nossa realidade e as nossas relações sem atravessar essas questões — mas em si, enquanto pauta e assunto a ser tratado de forma explícita, dita no enunciado, nas nossas ementas. Onde estão essas angústias, essas formas de experimentar o mundo? Os estudantes e as estudantes vão demandar isso, vão demandar pensar sobre isso; e aí, como articulamos conceitos e conhecimentos para lidar com isso, e de que forma o colocamos de maneira prioritária, ou ao menos central, nas discussões, ao menos quando são demandadas por isso?

A questão de gênero (Louro, 2014) é algo que ainda precisa ser muito debatido na própria filosofia e isso também tem impactos na organização institucional e pedagógica. Não dá para ignorar a institucionalidade quando pautamos o lugar da filosofia ou o próprio processo de filosofar. E nisso, é preciso perceber também as contradições humanas, para não cairmos em discursos românticos sem esquecer de que mudanças são coletivas. Então, como pensar esse lugar da filosofia e do ensino de filosofia? Este é realmente individual, restrito a uma sala de aula? ou precisa ser pensado coletivamente? Como transformamos esse pensar da nossa atuação docente em um processo coletivo — do que reivindicamos, do que está faltando, do que nos incomoda, dos desafios de que não estamos dando conta, de onde estamos fracassando?

A tradição opera como princípio teórico, constitutivo de uma das formas de dominação. Tanto o método quanto o objeto encontram seu sustentáculo no sentido. O rigor da interpretação é assegurado pela identidade, no que tange à racionalidade, no objeto e no método. Neste sentido, a ação racional com relação a fins permite a captação da irracionalidade das ações dela discrepantes. (Saffioti, 2009, p. 5. Grifo nosso)

Se olharmos para isso de forma individual, não damos conta, e achamos que basta esforçar-se mais, trabalhar mais, para resolver a situação. Perceber-se e entender-se coletivo é um movimento necessário — e por isso estes momentos que agora estamos construindo são extremamente fundantes.

Sabe-se que a história da disciplina Filosofia é também uma história de exclusão. Banida das escolas durante a Ditadura Militar, a Filosofia enquanto disciplina escolar foi substituída por Educação Moral e Cívica, Organização Social e Política do Brasil, dentre outras. Cabe salientar que desde os anos de 1980 debate-se a inclusão de Filosofia como disciplina essencial no Ensino Médio. Porém, só em dezembro de 1996 foi aprovada a Lei 9394/96 que determina o acesso aos conhecimentos de Filosofia como sendo necessários para o exercício da cidadania. No entanto, só a partir de 2006 o Conselho Nacional de Educação aprovou a resolução, obrigando que esses conhecimentos devessem estar disciplinarmente inseridos no currículo. Diante do exposto, percebe-se que a história da Filosofia no Brasil também é de exclusão.

Tentar entender o porquê de as mulheres não aparecerem em muitas reflexões filosóficas foi uma das primeiras indagações que motivaram os autores deste artigo. Por perceber que quase não há citações e estudos das ideias de mulheres em pesquisas. E pior ainda, elas não aparecem e nem sequer são citadas nos livros de Filosofia. Os clássicos são estudados, como se numa história a priori, as mulheres não fizessem parte da humanidade.

Dessa maneira, fica claro que “as mulheres não pertencem, inicialmente, a essa história de acesso ao saber, que lhes fora negado, impedindo, consequentemente, a própria possibilidade de sua humanização” (Alves Guimarães, Silva; Bonatto, 2022, p. 10)

Mobiliza-me também pensar essa filosofia feita na nossa região, no nosso território, e não só nessa dependência do cânone histórico — por isso o desenho da América Invertida de Joaquín Torres García (1943). O conhecimento não está separado do corpo e do território. Filosofar e o ensino de filosofia provocam um desacomodar ao conhecimento canônico, oficial, “filosófico”. Isso sem aprofundar todas as urgências de uma filosofia agroecológica e pela educação ambiental (Novaes, 2025). Isso é uma questão filosófica que também não é mero apêndice e reflete nosso ser, produzir e estar no mundo. Assim, como temos, de fato, essa dignidade filosófica local, contextual, neste território, que é também um território que constrói conhecimento em si?

Quinto pressuposto: compromisso e limitação de conhecimentos “universais”

E o outro pressuposto, que há alguns anos me atravessa, é o de como partimos de uma ideia de ser humano tida como o ideal a ser alcançado —

aquele que aprende, o ser humano padrão, de um tipo universal, como se fosse possível existir uma humanidade universal. Pode-se até indagar que a noção de universalidade está atrelada a própria filosofia, e como é preciso investigar a relação do conhecimento com “[...] a realidade histórica da produção, difusão e assimilação ou apropriação do conhecimento científico concebido segundo suas diferentes dimensões, incluindo suas aplicações e suas ligações com a técnica e a tecnologia”. (Paty, 1997, p. 7-8).

Esse pressuposto remete a experiências educativas que apresentam a pluralidade que ocupa seu lugar. Quando sujeitos que não se encaixam nas estruturas pensadas aparecem no ambiente educativo, revelam modelos e padrões dominantes e hegemônicos. Aqui me vem à memória a presença de uma estudante Mbyá-Guarani. Sua presença indicava o fracasso de uma aula de filosofia planejada sobre alicerces europeus. Apesar de tentativas de estabelecer paralelos, trazendo palavras em Mbyá-Guarani para articular com problemáticas do componente, a estrutura parecia indicar a tentativa de alcançar um outro mundo que não se encaixava com a estrutura de aula, de currículo.

Por exemplo, a compreensão de “tekoá Porã” – de um espaço sociocosmológico e ancestral abre conversas e compreensões com o bem-viver, com cidadania, com pertencimento.

Os indígenas Mbya-Guarani deram, desde o início de seu movimento, que não foi de busca de alguma terra, mas de um território, fortes indícios de que a área de mata nativa da Mata Atlântica situada em Maquiné-RS, espaço da Retomada no Yvyrupá, reunia as melhores condições para uma tekoá, e que, assim, abria possibilidades para a efetuação de seu modo de vida tradicional ou ancestral, seu tekó ou nhanderekó. Pareceu-nos que tal acontecimento, experiência, processo, poderia ser conhecido e discutido em diálogo com o que a chamada filosofia da diferença, através do que alguns de seus pensadores associados, aponta como modo de produção de subjetividade ou o que aqui designamos máquina de produção de subjetividade Mbya-Guarani. Qualidades em rede deste território existencial – sócio-cosmológicas-ambientais-econômicas-xamânicas – seriam capazes de garantir as melhores condições para a continuidade de um processo de automodelação da sua singularidade como povo indígena. Com as condições de construir a Opy, com a experiência cotidiana de conviver com as matas, as águas, os animais silvestres, as pedras, entre outros elementos e seus demiurgos, poderiam exercitar autocriação de seu tekó (Farias, Hennigen, 2019, p. 64)

Como todo espaço que não está pensado para a pluralidade humana, acabamos sempre contemplando o mesmo perfil, o mesmo comportamento, o mesmo tipo de pessoas — as que seguem aquele ritmo, aquilo que é esperado. A evasão da estudante foi a realidade. Então o questionamento que surge: para quem é este IFRS? Que pessoas estão na nossa sala? Que pessoas vão aguentar exigências e processos educacionais? Esse lugar de fracasso, de entender que, enquanto educadora, não fui suficiente para dar conta dessa pluralidade —nos atropela, e a gente parece correndo atrás e se perdendo. De qualquer forma, isso é um pressuposto de uma prática educacional que não pode ser pensada de forma individualizada.

Referencial teórico: tarefa de renovar o mundo – implicações arendtianas

Seguindo os pressupostos que não podem ser ignorados pra situar o texto, a questão do referencial, aqui, é uma construção de uma perspectiva teórica que posiciona a compreensão da problemática pesquisada e delimita os caminhos de investigação e o posicionamento da pesquisadora.

Num primeiro sentido, Hannah Arendt é utilizada por provocar o problema de se pensar neste lugar, neste mundo. Com a referência já presente no título, o desafio é enxergar que esse passado tem uma construção de conhecimento que precisamos apresentar às novas gerações. Ele não é meramente estático, não é só repetição, não é mecânico, mas é, de fato, uma herança histórica de vivências, de estar no mundo, de ser atravessado, de narrativas, de presença no mundo, de experiências históricas que precisam ser apresentadas às novas gerações. Só que as novas gerações não necessariamente têm tanta paciência, e, muitas vezes, não conseguem escutar, interessar-se e mobilizar-se por essa herança; então esse conhecimento fica relegado a processos de descaso, de “vou cumprir mais uma tarefa” — e até que ponto ele será, de fato, construído pelo sujeito que está aprendendo. O que fica numa relação de ensino-aprendizagem?

Pensando nesse “entre” — primeiro, nesse passado que temos a função de apresentar, mas também nessa expectativa de futuro que nos assola e nos atravessa —, que futuro estamos visualizando? Qual futuro já estamos sentindo e sofrendo? Esse lugar é “entre”: não estamos nem lá nem cá, mas entre esses espaços, tempos e lugares. O que nos faz agir com perspectivas de temor e também de esperança. A docência é perpassada por essa herança e muito ainda temos que resgatar de memórias e filosofias locais.

E nessa prática docente, perguntas filosóficas estão presentes: o que estou fazendo? para que estou fazendo? qual o objetivo? qual a finalidade dessa ação educativa? E, quando entramos em certas crises, ou somos atravessados pelo excesso da jornada de trabalho, isso aparece com mais força e perder significância. Interessante é observar como esse comprometimento tende a estar mais presente na atividade filosófica, quando nos propomos, de fato, a filosofar ou a possibilitar esse espaço de pensamento. Indagações de mundo não são isentas, não desaparecem, estão ali presentes, e isso faz com que precisemos ter uma postura de questionar, de estar presente e de nos assumirmos de forma concreta e consistente, nesse lugar educativo.

Quando Arendt (2007) escreve o texto *A Crise na Educação*, nos anos de 1950 e 1960, ela fala especificamente do contexto norte-americano, de situações muito específicas. Eu mobilizo e faço esse deslocamento dessas preocupações arendtianas, para trazê-las como uma chave de leitura, como uma hermenêutica para a nossa realidade. A relação entre passado e futuro está latente toda vez que pisamos numa sala de aula, o que carregamos, o que queremos apresentar e que tipo de mundo estamos visualizando. Dentro da sala de aula, o que sentimos muito — agora de forma deslocada — é a crise de autoridade e de tradição (Arendt, 2007). Sem mencionar que o mundo que experimentamos está rompido pelas Big Techs que nos colocam em espaço virtual ao mesmo tempo de um espaço presencial. Há um colonialismo digital que modifica nossas formas de ser e estar. (Faustino; Lippold, 2023).

Como postagens acerca de Aristóteles aparecem em perspectivas fragmentadas e distorcidas. Entretanto, noções utilitárias não desaparecem: “não preciso saber disso; vou conseguir ganhar dinheiro e fazer minha vida sem estudar isso”. A lógica da utilidade, do imediatismo, do ter dinheiro, recebe e caracteriza a filosofia como realmente inútil. De outro lado, essa tradição também pode ser apropriada de jeitos atravessados e esquisitos: o que está muito na moda, é a utilização do estoicismo — mobilizado para a performance de masculinidades (Baracho, 2026). Essa tradição chega apropriada, meio sem contexto, e para finalidades muito específicas; e, ao mesmo tempo, é desconsiderada quando incomoda, ou quando é considerada algo muito difícil, exigente em demanda de tempo de reflexão. Já que é preciso ter tempo para ler, respirar, pensar e dialogar. Essas atividades são muito atropeladas. Assim, tradição e autoridade seguem em crises agravadas por outros mecanismos econômicos, sociais, políticos e de gênero.

Ainda no texto *A Crise na Educação*, o alerta de Arendt (2007) indica que a ênfase da educação acaba recaindo no “como” ensinar, na didática. Esse “como” prioritário enubla o “o que” ensinar. Claro, no contexto histórico do texto arendtiano, há transições de modelos educativos que desequilibram aspectos de ensinagem e aprendizagem. Contudo, o alvo das nossas preocupações passa a ser os recursos, as formas, o formato, as adaptações, e aí não damos conta de ter esse zelo pelo “o que” ensinar. O “como” se atualiza sempre — temos novas tecnologias, novas ações, novas possibilidades —, e perdemos tanta energia nesse “como” que o “o quê” fica em segundo plano.

A compreensão de natalidade, do novo, central para Arendt é desafiador também para o ensino de filosofia e filosofar. Encarar que as novas gerações estão chegando e que temos a função de apresentá-lhes o mundo. E, ao mesmo tempo, não há como ter plena previsibilidade. Precisamos possibilitar o espaço para que esse novo apareça. Não é algo do controle, não é exatamente controlável — e isso é o interessante, porque somos seres humanos.

Arendt distingue entre o nascimento físico, biológico e o nascimento/natalidade política. Nascer, num primeiro sentido, é o aparecimento físico singular e original, é um *nascer para o mundo*. Um nascer que revela que o ser humano é estranho ao mundo, revela suas necessidades, a busca pela manutenção de sua vida individual, sua temporalidade, o corpo, o metabolismo de um organismo vivo. Num segundo sentido, há um nascimento para Arendt que incide uma passagem do biológico para o biográfico, um *nascer no mundo*. É “[...] como um segundo nascimento no qual confirmamos e assumimos o fato simples do nosso aparecimento físico original” (Arendt, 2010, p. 221). Novos seres humanos aparecem, são únicos, singulares, estrangeiros nesse mundo. E a educação continua a acontecer para receber esses estrangeiros e os apresentar ao mundo para que, talvez, possam agir no mundo.

Surgem comparativos como as gerações anteriores construíam relações de ensino-aprendizagem. O que funcionou em um tempo não necessariamente irá funcionar em outro. Pensamos sempre nas nossas experiências de mundo - o quanto faltou, o quanto queríamos ter tido outros acessos, outras oportunidades e outros espaços para poder crescer, nos formar enquanto pessoas, pensar, ou mesmo ser filósofo e filósofa —, mas essa imaginação não será exatamente a mesma pretensão das novas gerações que estão vindo. E esse conflito não é isento de angústias: o novo

não pode ser colocado em expectativa de melhor ou mais justo. Não há certezas acerca das possibilidades criativas ou destrutivas e como as pessoas docentes de hoje travam lutas por preservar um mundo ou por manter esperanças de transformação. Então, o novo pode se apresentar como ameaçador e amedrontador: tememos esse novo e, ao mesmo tempo, demandamos que ele resolva coisas que nós não conseguimos resolver.

Isso aparece constantemente na nossa sala de aula: cada ano que passa, as pessoas ficam com a mesma idade e nós ficamos sempre nesse mesmo tempo-lugar; elas vão vindo e vindo, com questões que podem ser parecidas, mas também com questões que vão se alterando. Nem sempre damos conta de enxergar essas alterações. Hannah Arendt (2007; 2010) vem, nesse sentido, para auxiliar na compreensão dos acontecimentos e crises sem descolar, em nenhum momento, a atividade docente desse lugar no mundo, dessa experiência de Brasil sulista. Claro que isso não pode ser confundido com um lugar político propriamente dito, no sentido arendtiano, mas também não está isolado do mundo. A atividade educativa é pensada e organizada por pessoas, por coletividades, por estruturas e por instituições. Estamos dentro dessa função docente que não é exatamente livre - tem os seus condicionamentos e burocracias. Porém, o comprometimento que se demanda, no sentido arendtiano, é como entendemos a educação: esse assumir a responsabilidade pelo mundo. Se nós, enquanto geração, assumimos esse comprometimento, como apresentamos o mundo e como esse novo também será reverberado por ele?

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, como tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda de novos e dos jovens. A educação é, também, onde decidimos se amamos as nossas crianças o bastante para não expulsá-las do nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tão pouco arrancar de suas próprias mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para tarefa de renovar um mundo comum (Arendt, 2011, p. 247)

Essa responsabilidade pelo mundo se torna complexa nas constantes reduções dos sentidos da educação ao individual, para o sucesso, para o progresso, para ganhar dinheiro, para o que nos separa, e, na verdade, destrói os espaços políticos. Como conseguimos fomentar laços, futuros políticos, de pertencimento, de vontade de estar e de agir no mundo? Claro que não é só uma tarefa institucional, nem só da filosofia; mas até que ponto, de fato, isso é fomentado, quando os indicadores, as renovações e a produtividade

acabam sendo o determinante das nossas atividades docentes? É algo que, no sentido arendtiano, atravessa um pensar educacional propriamente dito.

Referencial teórico: dependência do cânone filosófico - Paulo Margutti

Trago aqui, rapidamente, duas referências. A primeira, do Grupo de Trabalho Filosofar e Ensinar a Filosofar, da Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia (ANPOF), nessa luta pelo campo, delimitando aqui nas pesquisas de Paulo Margutti (2020, 2018). No Grupo de Trabalho há várias discussões sobre como isso está sendo percebido no Brasil, não só em termos dos institutos federais, mas também das escolas públicas de forma geral. Como é pensado o ensino de filosofia, que lugar e que campo de conhecimento é esse. E Margutti (2018) faz essa crítica à ainda dependência do cânone. Para ele, o cânone cria um não pertencimento cultural ou um não reconhecimento se saberes da filosofia local. Há essa sensação de deslocamento.

Conceitos historicamente construídos foram gestados numa determinada experiência de mundo, num acontecimento de mundo, e não conseguimos articulá-los ao nosso contexto, à nossa experiência de mundo. Não se trata de uma simples adequação ou aplicação. Ficamos na reprodução de conceitos e de experiências que não são nossas. Precisamos ter esse arcabouço conceitual, mas um arcabouço que consiga dar conta de traduzir, de questionar e de pensar esse nosso lugar no mundo. Para Margutti (2018), existe filosofia do Brasil, mas a desconversação permanece.

Depois de descrever a situação atual da filosofia praticada no Brasil, com base nas correntes que identificamos na nossa história marcada pela tradição ibérica, pudemos observar uma série de problemas que entravam o desenvolvimento dessa atividade entre nós, sobretudo nas instituições ligadas à ANPOF. Dentre esses problemas, destacamos **o desinteresse pela filosofia brasileira, a invisibilidade dos nossos autores mais importantes e a criação, no país**, de uma verdadeira comunidade de **desconversação**. Isso trouxe consequências maléficas para o ensino da filosofia no país, envolvendo a graduação, o mestrado e o doutorado. Em todos esses casos, os alunos são preparados para praticar a exegese de textos clássicos, sem qualquer estímulo à autonomia do pensamento e à criação pessoal. [...] Essa situação negativa está associada a vários cacoetes acadêmicos que proliferam em nossa comunidade filosófica, como, p. ex., a redação de artigos que não passam de trabalhos de graduação, a aceitação

acrítica da filosofia estrangeira e da sua pretensa universalidade, o uso de uma terminologia contaminada por palavras estrangeiras, sobretudo no caso dos anglicismos. Daí as dúvidas quanto à existência da filosofia brasileira e a rejeição dos nossos pensadores como meros “filosofantes” destinados à invisibilidade. Procuramos mostrar que uma das causas disso está nos primeiros historiadores da filosofia brasileira, que, com base em perspectivas fortemente ideológicas, foram responsáveis por avaliações excessivamente negativas dos nossos pensadores. Procuramos mostrar também que, em virtude desses fatores, estamos revivendo atualmente conflitos ideológicos que já ocorreram entre nós e na filosofia latino-americana no século passado. (Margutti, 2018, p. 236-237. Grifo nosso)

Referencial teórico: docente-referência - é Fernando Seffner

Outra referência é um conceito trazido pelo professor doutor Fernando Seffner da UFRGS. Aqui trata-se do conceito adulto-referência que traduz angustias e desafios de se estar em sala de aula. Um docente-referência não é só aquele professor que faz a sua função de explicar o conteúdo, como seria compreendido no senso comum, mas alguém que é uma referência inclusive para escutar/resolver problemas: uma referência de identidade, de organização, de trocar ideias; um apoio, emocional, um vínculo afetivo, um agente que operacionaliza políticas públicas. Para Seffner, a pessoa docente é percebida de forma dupla: “professor é aquele que tem expertise em uma área do conhecimento, e também professor como um adulto de referência, um servidor público que opera uma política pública, no caso, a partir do conjunto de regramentos da educação pública, que não é a mesma educação que se dá em casa” (2016, p. 50).

E, sendo essa referência, a docência acaba ocupada por inúmeras funções - funções de mediar conflitos, de escutar, de organizar, de ouvir, de indicar, inclusive quando os estudantes se encontram em situações de violência, indicando lugares públicos de apoio. Docentes de filosofia quando abertos aos debates que incomodam abrem pontes de relação. Pensar sobre si, construir-se, questionar-se, perceber-se no mundo impulsiona uma relação de ensino-aprendizagem distinta. De um lado, o rosto de uma pessoa docente pode ser a concretização de uma política pública. A atuação docente atenta e comprometida com uma leitura de mundo possibilita que políticas públicas sejam executadas, efetivadas e conhecidas pelas pessoas. De outro lado, há uma sobrecarga da função docente, trabalho invisível, que não se torna resultado medido.

Um adulto de referência deixa claro que sua ação opera dentro de diretrizes fixadas em políticas públicas, sejam elas de gênero [...], de sexualidade [...], de raça e etnia [...], dentre outras políticas públicas e orientações pedagógicas já consolidadas. O aluno precisa reconhecer no professor não apenas um amigo – o que é amplamente desejável, mas é pouco, mas um servidor público com o qual ele dialoga acerca da disciplina específica (o aspecto mais propriamente professor do sujeito) e também sobre outros temas (o aspecto adulto de referência). E os jovens precisam perceber que esse adulto de referência é dotado de modos de falar sobre as questões do mundo e das culturas juvenis que não se confundem com opiniões familiares, de padres e pastores, ou do senso comum e da mídia. Em especial porque esse adulto de referência aposta no diálogo com os jovens no que compete a certos temas, e não na doutrinação. Tudo isso se explica porque a escola não é local apenas de aquisição de conhecimentos, mas também de sociabilidade na direção de formar um cidadão. Exercer o papel de adulto de referência implica conhecer as culturas juvenis, para poder interagir e dialogar. [...]

O sujeito que transita de professor para adulto de referência é aquele capaz de enxergar que a educação escolar traz impactos muito além da disciplina que ele leciona, e impactos que dizem respeito à vida dos alunos, em aspectos muito diversos. (Seffner, 2016, p. 54)

Há tanto trabalho além do comprometimento com a construção do conhecimento —a atividade-fim de uma instituição educacional. Claro que, nessas situações, ser docente-referência também pode ser pensado em diálogos e ações de conhecimento, mas isso também é trabalho e pode gerar reflexões sobre a limitação da relação de ensino-aprendizagem. Aspectos subjetivos e psicológicos requeem atenção extra, pois não basta boas intenções e afetos. Então, pensar o filosofar e o ensino de filosofia é reconhecer que não é “só dar aula”. E ainda, se o filosofar provocar o pensar e partir de perguntas contextuais, ser docente-referência desemboca em lugares de conflito e de constituição de si.

Fragmentos de continuidade: inscrições da filosofia em documentos institucionais

Até aqui, tentei mostrar alguns pressupostos e referenciais para se pensar o ensino de filosofia contextualizado, em meio a crises, disputas e transformações – contextos de alterações das estruturas educacionais e crises também da função docente –, sempre procurando percebê-los não como coisas separadas, mas realmente interdependentes. Isso é importante,

porque, senão, ficamos só olhando para o docente como se fosse uma figura isolada do impacto do mundo sobre ele. E não somos: somos reflexo disso, pensamos sobre isso, reagimos sobre isso e agimos nisso também.

Com esses pressupostos e referenciais teórico – a preocupação, de fato, com a filosofia como um comprometimento com o mundo –, a ideia, ainda em processo, é seguir olhando a presença da filosofia nos cursos de ensino médio do IFRS, verificando como as ementas e os objetivos expressam os desafios a atuação docente. Olhar para os documentos institucionais significa reconhecer que a educação não se realiza apenas nas práticas cotidianas da sala de aula, mas também nas concepções, diretrizes e escolhas que orientam institucionalmente essas práticas. Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs), ementas, planos de ensino, Projetos Político-Pedagógicos e demais documentos expressam determinadas compreensões de educação, formação, conhecimento e sociedade. Neles estão inscritos os objetivos formativos, as prioridades curriculares, as disputas por espaços de conhecimento e as concepções que legitimam a presença — ou o enfraquecimento — de determinados componentes curriculares.

Por isso, sua análise ultrapassa uma leitura meramente burocrática ou normativa, constituindo-se como uma possibilidade de compreender como uma instituição materializa, em seus discursos oficiais, seu projeto educativo. Dos 17 *campi* atuais, há múltiplas formas de se alocar a filosofia nos cursos. Fazendo essa análise das ementas, a proposta é tentar entender: que conhecimentos são mobilizados pelas ementas dos nossos cursos de ensino médio? Como descrevemos os conhecimentos que vamos trabalhar e desenvolver ao longo dos anos? Como os objetivos e as ementas dialogam com o perfil do egresso — há algum vínculo, alguma relação direta, alguma dependência? E como os objetivos e as ementas expressam ou consideram um conceito teórico de educação que constitui o IFRS: será que damos conta, quando apresentamos os nossos componentes curriculares, de trazer essa pretensão educativa – mesmo que teórica – do IFRS, que é a de uma formação integral, com esse equilíbrio entre o técnico e o humano, sem ser tecnicista nem meramente humanista? Ou que ênfases se expressam ali, e haverá algum reflexo desse conceito educativo do IFRS nas nossas ementas? Diversidades de gênero, étnico-raciais, lutas ambientais aparecem nesses documentos?

Cabe lançar suspeitas de que as ementas construídas em momentos diferentes, provavelmente serão reflexo de uma compreensão canônica de filosofia e a concentração temática deve cumprir os campos internos da

filosofia: a ética, mundo do trabalho, convivência humana e vinculada à formação profissional dos cursos, cidadania, epistemologia, lógica. Com o contexto brasileiro atual, cabe perceber se, a partir desses documentos, podemos perceber se há um desaparecimento ou o encolhimento da área dentro dos nossos *campi*. E ainda, verificar se o equilíbrio com as áreas técnicas é afirmado.

A proposta de uma análise mais específica das ementas dos cursos de Ensino Médio do IFRS reforça que é necessário perceber tensões, negociações, o contexto maior, o contexto interno, os sujeitos atuantes. E aqui, talvez lançando uma última hipótese, talvez, em componentes filosóficos presentes em vários cursos do IFRS há expressividades que refletem a perspectiva de formação integral. E, quando possui uma relação direta com a realidade estudantis, reverbera vínculos e incorpora as demandas de pluralidade e diversidade que atravessam a experiência educativa contemporânea.

Considerações finais

Pensar o filosofar e o ensino de Filosofia no IFRS, a partir dos pressupostos e referenciais aqui mobilizados, significa reconhecer que não estamos diante de uma questão exclusivamente curricular ou metodológica. Trata-se de uma problemática atravessada pelas próprias condições contemporâneas de educar, pelas disputas em torno do sentido da educação pública, pelas transformações institucionais e pelas experiências concretas de docentes e estudantes. Os cinco pressupostos apresentados procuram, nesse sentido, situar o lugar a partir do qual esta reflexão é construída: a educação compreendida como direito subjetivo, objetivo e público; a educação como prática constituída por estruturas, políticas e narrativas em disputa; a especificidade do IFRS como instituição de educação profissional, científica e tecnológica; o compromisso do filosofar com a pluralidade de gênero, étnico-racial, territorial e ambiental; e, por fim, a necessidade de interrogar os limites de conhecimentos apresentados como universais diante da diversidade de experiências e modos de existir. Esses pressupostos indicam que pensar o ensino de Filosofia exige deslocá-lo de uma compreensão isolada do componente curricular e situá-lo nas relações sociais, políticas, culturais e institucionais que constituem a experiência educativa.

Os referenciais teóricos contribuem para dar densidade a essa problemática. Em Hannah Arendt, a reflexão encontra uma chave fundamental para compreender a educação como responsabilidade pelo mundo e pelas novas gerações. A imagem do “entre” — entre o passado e o futuro — permite pensar a docência como uma atividade que recebe uma herança, apresenta um mundo às novas gerações e, simultaneamente, precisa abrir espaço para aquilo que ainda não podemos prever. O pensamento, nesse movimento, não significa simplesmente reproduzir a tradição, mas compreender o presente e criar condições para novos começos.

Paulo Margutti, por sua vez, permite tensionar a dependência do cânone filosófico e a tendência à reprodução de conceitos produzidos em experiências históricas que nem sempre correspondem ao nosso próprio lugar no mundo. Sua crítica à invisibilidade da filosofia brasileira e à “comunidade de desconversação” desloca a pergunta sobre o ensino de Filosofia: não basta transmitir o arcabouço conceitual da tradição; é necessário perguntar se esse arcabouço é capaz de traduzir, interrogar e problematizar as experiências brasileiras e latino-americanas.

Já a contribuição de Fernando Seffner amplia a compreensão da própria função docente. A figura do professor como adulto de referência evidencia que a docência não se reduz à transmissão de conhecimentos disciplinares, mas envolve presença, escuta, mediação, diálogo e atuação no interior de políticas públicas e de relações concretas com os estudantes. Ao mesmo tempo, essa perspectiva permite reconhecer a sobrecarga e o trabalho invisível que acompanham a atividade docente, evitando transformar compromisso educativo em exigência individual ilimitada.

Esses referenciais, articulados aos pressupostos apresentados, permitem compreender que o ensino de Filosofia se encontra diante de uma tarefa simultaneamente necessária e difícil. Necessária porque, em um mundo marcado pela aceleração, pela lógica da utilidade, pela fragmentação do diálogo, pelas desigualdades e pela crescente mediação tecnológica, criar espaços para ler, escutar, argumentar, discordar, interpretar e pensar continua sendo uma tarefa fundamental. Difícil porque a própria escola está submetida às pressões e aos limites desse mundo. O ensino de Filosofia não está fora das crises contemporâneas: ele também é constituído por elas.

Assim, mais do que concluir, este texto procura abrir perguntas. Que lugar estamos construindo para a Filosofia em uma instituição que se pretende pública, inclusiva, crítica e voltada à formação integral? Que conhecimentos selecionamos, quais deixamos de fora e quais experiências

reconhecemos como filosoficamente legítimas? Como articular a herança da tradição filosófica com a necessidade de produzir pensamento situado? E, sobretudo, como criar, no interior das instituições educativas, condições para que o filosofar permaneça como experiência de pensamento e não seja reduzido à transmissão de conteúdos, ao cumprimento burocrático de tarefas ou à sua mera utilidade instrumental?

Retomar Arendt, nesse sentido, significa compreender que educar envolve assumir uma responsabilidade pelo mundo sem pretender controlar aquilo que as novas gerações farão com ele. A educação situa-se justamente nesse espaço entre a conservação de um mundo comum e a possibilidade de sua renovação. Para o ensino de Filosofia, essa tensão é particularmente significativa: ensinar implica apresentar conceitos, problemas, tradições e experiências, mas também sustentar a possibilidade de que estudantes pensem para além daquilo que lhes foi apresentado. Não se trata, portanto, de escolher entre tradição e novidade, mas de construir um espaço no qual a tradição possa ser interrogada e o novo possa aparecer.

O desafio que permanece é, então, pensar como essa responsabilidade pode se materializar nas práticas, nas ementas, nos currículos e nas relações educativas do IFRS. A continuidade desta investigação, por meio da análise qualitativa das ementas e dos objetivos dos componentes curriculares de Filosofia dos diferentes campi, pretende justamente aprofundar essas questões. Mais do que verificar a presença ou a ausência da Filosofia, interessa compreender **que Filosofia está sendo apresentada, para quem, a partir de quais referências, com quais finalidades e em diálogo com qual mundo**. É nessa tarefa de compreensão que o filosofar pode encontrar sua força: não como resposta definitiva às crises da educação, mas como exercício permanente de interrogação, responsabilidade e abertura para outros modos de pensar e de habitar o mundo comum.

Referências

ALVES GUIMARÃES, U.; SILVA, Cicera Alindomaria Monteiro; BONATTO, V. A. Gênero, filosofia e educação: o ensino de filosofia e os desafios frente à questão de exclusão das filósofas brasileiras. **RECIMA21 - Revista Científica Multidisciplinar**. v. 3, n. 8, p. e381787, 10 ago. 2022.

ARENDT, Hannah. A condição humana. 11. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2010.

ARENDT, Hannah. **A dignidade da política**: Ensaios e conferências. 3. ed. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2002.

ARENDT, Hannah. A Crise na Educação. In: **Entre o Passado e o Futuro**. 7.ed. São Paulo: Perspectiva. 2011.

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2007. (Debates; 64)

BARACHO, Samuel. Como os homens distorcem o estoicismo para validar uma agenda tóxica. **Estilo e Atitude**. 21 jan. 2026. Disponível em: <https://estiloeatitude.com.br/como-os-homens-distorcem-o-estoicismo-para-se-validar/>. Acesso em: 10 ago. 2026.

BRASIL. Ministério da educação. **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**. Brasília, Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/ept/rede-federal/institutos-federais-de-educacao-ciencia-e-tecnologia>. Acesso em: 11 ago. 2026.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: A escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. **Revista Trabalho Necessário**, v. 3, n. 3, p. 1-20, 2005.

COSTA, Dilvanir José da. Direito público e privado, ordem pública e direito social. **Revista de Informação Legislativa**. Brasília, ano 44, n. 175, jul./set. 2007. p. 109-116.

FARIAS, J. M.; HENNIGEN, I. A *Tekoá Ka'aguy Porá*: Espaço Ancestral e Produção de Subjetividade *Mbya*-Guarani. **Psicologia: Ciência e Profissão**, 39 (n.spe)., p.53-66, 2019.

FREITAS, L.C. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FAUSTINO, Deivison; LIPPOLD, Walter. **Colonialismo digital**: por uma crítica hackerfanoniana. São Paulo, SP: Boitempo, 2023.

IFRS. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. **Sobre o IFRS**. Disponível em: <https://ifrs.edu.br/institucional/sobre/>. Acesso em 11 ago. 2026.

LAVAL, Christian. **A Escola não é uma empresa**. O neoliberalismo em ataque ao ensino público. Londrina: Editora Planta, 2004.

LOURO, Guacira Lopes. Corpo, Escola e Identidade. **Educação & Realidade**, v. 25, n. 2, 2014. p. 59-75.

MARGUTTI, Paulo. **História da Filosofia do Brasil**: A ruptura

iluminista (1808-1843). Editora Loyola, 2020

MARGUTTI, Paulo. Filosofia Brasileira e Pensamento Descolonial. **Sapere Aude**, Belo Horizonte, v. 9, n. 18, p. 223–239, jul./dez., 2018. Disponível em: <https://periodicos.pucminas.br/SapereAude/article/view/19186>. Acesso em: 11 ago. 2026.

NOVAES, Henrique Tahan de. **A educação ambiental anticapitalista**: produção destrutiva, trabalho associativo e agroecologia. São Paulo: Boitempo, 2025.

OBSERVATÓRIO do Ensino Médio. Curitiba: UFPR, 2017. Disponível em: <https://observatoriodoensinomedio.ufpr.br/>. Acesso em: 11 ago. 2026.

PATY, Michel. A Ideia da Universalidade da Ciência e sua Crítica Filosófica e Histórica. **Discurso**, São Paulo, Brasil, n. 28, p. 7–60, 1997. Disponível em: <https://revistas.usp.br/discurso/article/view/38018>. Acesso em: 11 ago. 2026.

PINTO, Álvaro Vieira. **O Conceito de Tecnologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005. (volumes I e II.)

PONTES DE MIRANDA, Francisco Cavalcanti. **Tratado de direito privado**. Rio de Janeiro: Borsoi, t. 5, 1955. p. 231-233.

RIBEIRO, Darci Guimarães. Perspectivas epistemológicas do Direito Subjetivo. **Revista do Instituto do Direito Brasileiro**, Lisboa, ano 2, n. 3, 2013. p. 2295-2335.

SAFFIOTI, Heleieth I. B. Ontogênese e filogênese do gênero: ordem patriarcal de gênero e a violência masculina contra mulheres. **FLACSO – Brasil**, jun. 2009. p. 1-44. (Série Estudos e Ensaios/ Ciências Sociais). Disponível em: https://flacso.redelivre.org.br/files/2015/03/Heleieth_Saffioti.pdf. Acesso em: 13 nov. 2025.

SAVIANI, Demerval *et al.* **O legado educacional do século XIX**. 2.ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2006.

SEFFNER, Fernando. Escola pública e professor como adulto de referência: indispensáveis em qualquer projeto de nação. **Educação Unisinos**. v. 20, n. 1, jan./abr. 2016, p. 48-57.

TESHEINER, José Maria. Jurisdição e Direito Objetivo. **Revista Jurídica Luso-Brasileira**. Ano 1, n. 5, 2015. p. 737-749.

TORRES-GARCÍA, Joaquín. **América Invertida**, 1943. Tinta no papel, 22 x 16 cm. Fundación Torres García, Montevideo, 1943.

O PAPEL DA FILOSOFIA NA FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL¹

Vicente Zatti²

Vicente Zatti: Boa noite, Giovane; boa noite a todos. Agradeço, inicialmente, pelo convite. É muito interessante participar dessa trajetória que vai culminar com o nosso evento em agosto, em Erechim. Falando rapidamente sobre a minha trajetória: o tema que o Giovane Jardim me propôs para este encontro é a ideia da educação como um processo de formação humana. Comentei com ele que vou trazer um pouco a discussão para a filosofia, tendo em vista que, no ano passado, desenvolvi essa discussão no meu projeto de pesquisa — intitulado *Educação como Processo de Formação Humana* —, que dá continuidade ao meu pós-doutorado, realizado entre 2020 e 2021 na Faculdade de Educação da USP e que resultou em um livro.

A minha pesquisa tem sido uma continuidade dessa pesquisa maior, vinda do pós-doutorado. Sugeri, então: que tal trabalharmos a questão do papel da filosofia na formação humana integral? É uma continuidade, mas na qual busco discutir, propriamente, qual é a contribuição da filosofia — ou algumas das contribuições. Não é exatamente um estudo sistemático; delimito e elenco algumas contribuições da filosofia dentro dessa ideia de formação humana integral. Esse é, em parte, o percurso que me leva a este tema. Inclusive, este trabalho, pensado e elaborado ao longo do ano passado, foi submetido em setembro a uma revista, e tive a sorte de um processo de avaliação rápido: foi publicado na revista *Educação e Pesquisa*, agora em março, com o título “O papel da filosofia na formação humana integral ante o avanço utilitarista”. Fica a referência, caso alguém queira consultá-la posteriormente.

A minha fala será muito a partir desse artigo — trarei uma espécie de síntese do que nele trabalhei. Nesse artigo, faço uma discussão sobre a função formativa da filosofia diante de um contexto marcadamente

1 Transcrição da palestra no III Encontro Preparatório ao III Colóquio sobre o Ensino de Filosofia no IFRS.

2 Professor de Filosofia no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) – Campus Canoas.

utilitário. Defino o utilitarismo como o estreitamento do útil — daquilo que possui utilidade econômica — e demarco que esse utilitarismo está avançando sobre a educação. Um dos aspectos que fazem esse utilitarismo avançar é a urgência: a urgência que todos os países têm de gerar capital. A necessidade material torna-se sempre um imperativo, e a urgência de produzir e de gerar riqueza faz com que essa pauta se imponha e estreite a educação a esse aspecto.

Outro elemento que analiso, a respeito desse contexto utilitarista, é o avanço das perspectivas políticas extremistas. Hoje a educação se tornou um campo de batalha ideológica para grupos políticos, e esses grupos acabam reforçando o utilitarismo, porque normalmente afirmam uma ideia disciplinar e conteudista de educação. Ao afirmá-la, outros aspectos — os aspectos formativos, como os éticos e os políticos — acabam ficando de lado. Há, então, o avanço econômico sobre a educação e o avanço ideológico de grupos extremistas, que buscam afirmar uma concepção que despe a educação do seu aspecto formativo e, com isso, reforça uma educação utilitária, pensada sempre como meio para um fim, que se esgota nas suas finalidades estratégicas. É evidente que a educação sempre tem finalidades estratégicas; mas, ao longo da tradição pedagógica construída no mundo ocidental, a educação, conforme o conceito que se construiu, é algo muito mais amplo, que não se esgota nessas visões estratégicas.

Contextualizo, assim, esse utilitarismo e coloco que ele se contrapõe a uma tradição pedagógica — existente ao menos no campo da discussão filosófica — que entende a educação como um processo de formação humana. É uma tradição que nasce com os gregos, quando definem a compreensão daquilo que entendemos por educação, e que vai sendo reelaborada ao longo do tempo: na *humanitas* romana, na *humanitas* cristã, na *Bildung*, no próprio projeto de educação de Marx, com a ideia de educação omnilateral. Essa ideia de educação como processo de formação humana — o processo amplo pelo qual aqueles que nascem se tornam humanos — é, ao menos no plano da discussão filosófica, uma compreensão preponderante, que ao longo do tempo se transforma, mas permanece. Diagnosticamos esse contexto no artigo e, para compreendê-lo, partimos do trabalho teórico de Nuccio Ordine e de Martha Nussbaum.

Iniciamos com Nuccio Ordine, que tem um livro bastante conhecido, *A Utilidade do Inútil* — um manifesto —, no qual defende a importância dos saberes humanísticos para a formação humana. Ele diz que esses saberes, tidos como inúteis, que não servem como meio para um fim,

possuem um fim em si mesmos e são de primeira grandeza na formação humana — importam, em suas palavras, para o “cultivo do espírito” e para o crescimento civil e cultural da humanidade. São inúteis do ponto de vista estratégico e instrumental, mas a sua utilidade se dá em outro plano. E um desses saberes é a filosofia.

Outra referência é Martha Nussbaum, na obra *Sem Fins Lucrativos*, em que defende que essa formação geral, a educação como formação humana, é necessária para a saúde da democracia. Ela diagnostica uma espécie de câncer: algo silencioso que, na educação ocidental — especialmente na educação superior norte-americana —, está corroendo a educação. Esse algo é a perspectiva utilitária, que, na prática do currículo, aumenta a carga horária das disciplinas profissionalizantes ou técnicas, de utilidade econômica, enquanto retira filosofia, artes e literatura — saberes considerados inúteis no mundo contemporâneo. E ela defende que a formação da capacidade de reflexão e, principalmente, da capacidade de argumentação depende desses saberes humanísticos.

A partir desse diagnóstico introdutório, organizamos o artigo em três partes. Na primeira, buscamos definir a educação como processo de formação humana integral, já que o argumento é olhar o papel da filosofia dentro dessa formação. Na segunda, abordamos a filosofia como um saber inútil e, seguindo a linha de Ordine, buscamos demonstrar a utilidade desse saber inútil. E, numa terceira parte — a mais original —, trazemos dois aspectos que consideramos centrais no papel da filosofia para a formação humana integral. Não se trata de uma análise sistemática, nem da tentativa de elencar todos os papéis: definimos dois aspectos que consideramos centrais, sem entender que a questão se restrinja a eles.

A primeira parte define a formação humana integral como um processo de humanização: o processo pelo qual aqueles que nascem se tornam humanos, sendo inseridos linguisticamente numa tradição cultural. É esse processo que humaniza o indivíduo. Entendida assim, a educação é um processo amplo, que compreende uma multiplicidade de saberes e aspectos, não se restringe à educação escolar e perdura a vida toda. Essa ideia tem as suas raízes primeiras na *paideia* grega — ao menos a partir do que nos chega pela tradição literária. Na *paideia* construiu-se a compreensão de uma formação por meio de uma cultura geral desinteressada, que os gregos chamavam de *enkýklios paideía*, expressão que os renascentistas verteram para o latim e que deu origem ao termo “enciclopédia”. É a ideia de um conjunto, de uma multiplicidade de saberes, que não necessariamente têm

utilidade: como quem frequentava a escola eram os filhos dos homens livres, que não precisavam trabalhar nem aprender um ofício, esses eram saberes desinteressados, mais tarde chamados de artes liberais — as artes dos homens livres, daqueles que, liberados do trabalho, podiam dedicar a vida a saberes desinteressados apenas porque possibilitam o cultivo de si mesmo.

Essa ideia vem da *paideia*: desenvolver em si o máximo da potencialidade humana. Os gregos tinham uma concepção inatista de educação — pensavam haver uma potencialidade, e cabia a essa multiplicidade de saberes desenvolver a essência humana na sua maior perfeição possível. É aí que surge essa ideia de educação como formação humana integral, transformada ao longo do tempo conforme os contextos históricos. Outra característica dessa formação que os gregos fundaram é a de que a educação é, fundamentalmente, uma tarefa moral: como não cabia, naquele momento, formar para o mundo do trabalho — formavam-se apenas os meninos filhos dos homens livres, uma aristocracia —, a educação era entendida como a tarefa moral de formar um ser humano e um cidadão, alguém dotado de uma racionalidade e de uma cultura que lhe daria certo refinamento ético e político. Por isso, Sócrates e Platão defendem a educação fundamentalmente como um processo de formação da alma: para Platão, é aquela tarefa dialética que vai tornando a alma capaz de ver o bem e a verdade.

Outra referência importante do mundo grego antigo para essa ideia de formação integral é a *skholé* — instituição facultada àqueles meninos livres, os filhos dos cidadãos. Com ela vem a ideia da reunião dos iguais (as crianças) num espaço apartado dos determinismos da família e da política, para que aprendessem e se formassem pelo estudo de uma multiplicidade de saberes desinteressados. A *skholé* pode ser traduzida como ócio ou tempo livre; os gregos criam a ideia do ócio estudioso, da escola como um tempo educativo — um tempo livre, não determinado pelas necessidades da família, nem pelas necessidades materiais produtivas, nem pelas necessidades políticas da cidade; um tempo em suspenso dessas necessidades, em que os educandos poderiam ter acesso a esses saberes e, de modo igualitário, fazer a sua formação. É interessante, nessa instituição, a ideia de que os saberes desinteressados têm importância mesmo sem utilidade prática ou econômica.

Na segunda parte, feito esse resgate, discuto a inutilidade da filosofia, já que, no senso comum, ela é tida como um saber inútil — e,

numa perspectiva utilitária, algo não necessário. Início o artigo com uma expressão popular: “a filosofia é a ciência com a qual, ou sem a qual, o mundo permanece tal e qual”. É a visão de senso comum de que a filosofia não muda nada, não serve para nada. E é uma visão que, se olharmos *A República*, Platão já identifica: na sociedade dele, e entre as pessoas em geral, entendia-se a filosofia como algo inútil. Trouxe duas citações de *A República*. Na primeira, Platão afirma ser verdadeiro dizer que “os maximamente bons entre os filósofos são inúteis para a maioria” — exalta o filósofo, mas diz que ele é inútil para a maioria. Na outra, falando do rei-filósofo, diz: “como sustentar que é correto afirmar que não cessarão os males em nossos estados enquanto os filósofos, que admitimos serem inúteis, neles não governarem” — defende a importância de o filósofo governar a *pólis* para que haja justiça, já que é quem atingiu a sabedoria. Nota-se que no detalhe da citação há uma ironia, “que já admitimos serem inúteis”, em que traz novamente a questão de sua época tomar o filósofo como inútil.

Ao mesmo tempo em que faz esse diagnóstico, Platão defende a importância da filosofia como um saber livre e desinteressado. Também trouxe citações de Aristóteles, em que esse aspecto fica mais enfático — duas da *Metafísica*. Na primeira: “portanto, se foi para escapar à ignorância que se estudou filosofia, é evidente que se buscou a ciência por amor ao conhecimento, e não visando a qualquer utilidade prática”. Aristóteles diz que a filosofia não tem utilidade prática, que é essa atitude de busca e de amor pelo conhecimento — conceito que, em nossa tradição, quem consolida é Platão, ao definir a filosofia como o amor ao saber. Na segunda: “fica claro, então, que não é só por vantagem externa que buscamos esse conhecimento; tal como classificamos um indivíduo como independente pelo fato de existir por si mesmo, e não graças a outra pessoa, classificamos essa como a única ciência independente, uma vez que somente ela existe por si mesma”. Aristóteles vai além e diz que é a única ciência que existe por si mesma; as demais — a meteorologia, a astronomia, a biologia, etc. — não existem por si mesmas: são, numa linguagem contemporânea, instrumentais, não têm o próprio fim esgotando-se em si mesmas. A filosofia, sim.

Temos, então, duas questões: o diagnóstico do senso comum, da filosofia como algo inútil; e, por outro lado, a defesa, desde os gregos antigos, da filosofia como um saber desinteressado, que não precisa ter utilidade nem ser meio para um fim, porque isso não diz respeito ao que a filosofia é. Se ela tem uma utilidade, esta está em outra coisa. Inclusive

Marilena Chaui, no conhecido *Convite à Filosofia*, ao perguntar “para que filosofia?”, responde a essa questão da utilidade em termos próximos aos de Ordine: é algo inútil, mas que é útil — sua utilidade se dá por outras questões que não ser meio para um fim. Ela traz um panorama do que se poderia entender como a “utilidade” da filosofia: “se abandonar a ingenuidade e os preconceitos do senso comum for útil; se não se deixar guiar pela submissão às ideias dominantes e aos poderes estabelecidos for útil; se buscar compreender a significação do mundo, da cultura e da história for útil; se conhecer o sentido das criações humanas nas artes, nas ciências e na política for útil; se dar a cada um de nós e à nossa sociedade os meios para serem conscientes de si e de suas ações, numa prática que deseja a liberdade e a felicidade para todos, for útil, então podemos dizer que a filosofia é o mais útil de todos os saberes de que os seres humanos são capazes”.

O que ela traz não são aspectos instrumentais, mas elementos que dizem respeito aos fins humanos. E a filosofia diz respeito a isso — à elaboração e à compreensão dos fins humanos, não dos meios. É nesse sentido que entendemos a sua utilidade: não como meio para algo, mas como um saber que diz respeito aos fins humanos. E é por isso que a filosofia diz respeito à formação humana integral; esta implica em uma ideia de formação ampla, que não trata apenas dos meios, mas das questões relativas aos fins humanos.

Na terceira parte, trabalhamos dois aspectos que entendemos como centrais no papel da filosofia na formação humana — deixando claro que não os considero únicos; a filosofia pode ter outros papéis, mas, no meu entendimento, esses são centrais, e por isso, e por necessidade de delimitação da pesquisa, a escolha deles. O primeiro é que cabe à filosofia formar, educar, para uma atitude filosófica — algo que remonta a Sócrates, à douta ignorância, ao não saber socrático, ao “só sei que nada sei”. Na medida em que põe a dúvida, a pergunta, como princípio do pensamento racional, o pensamento socrático estabelece um ato possibilitador do livre pensar e rompe os grilhões impostos pela tradição, pelas crenças e pelas opiniões — elementos que, a partir de Sócrates, passam a ser tidos como sinônimos de ignorância, presunção leviana de quem supõe saber o que não sabe.

Caracterizo a atitude filosófica a partir de três aspectos. Primeiro, a dúvida e a pergunta — que precisam ser aprendidas e construídas. Segundo, a argumentação — ser capaz de argumentar —, aspecto que

Martha Nussbaum enfatiza muito em *Sem Fins Lucrativos*, para ela, toda a democracia e a existência de sociedades livres, tolerantes e plurais dependem disso. E, terceiro, a conceituação. Defino, assim, a atitude filosófica como um movimento de dúvida, de argumentação e de conceituação. Para o primeiro movimento, trago uma citação do *Primeiro Alcibiades*, de Platão: “percebes, portanto, que os erros da vida prática decorrem dessa modalidade de ignorância, que consiste na presunção de sabermos o que não sabemos” — é a douda ignorância, saber o quanto não se sabe e, a partir disso, pôr a razão em movimento para a construção do saber.

Para o segundo aspecto, a argumentação, trago uma citação do *Cármides*: “as almas, meu caro, são tratadas como por certas fórmulas” — e essas fórmulas são os belos argumentos, o remédio, a cura para a alma. O argumento é o elemento formador da alma. Como disse, Nussbaum dá enorme ênfase a esse aspecto, entendendo que é papel das humanidades — filosofia, literatura, história, artes — formar o senso crítico que deriva da dúvida socrática, e essa disposição para argumentar; ela chega a dizer que a democracia se assenta nessa capacidade de argumentação. O terceiro aspecto é a conceituação; trago uma citação de *A República*: “do mesmo modo, toda vez que alguém, dialeticamente, tenta, por meio do discurso racional e independentemente de todas as percepções sensoriais, ter acesso ao próprio ser de cada coisa, e não desiste enquanto não apreende a essência do próprio bem por meio do entendimento, alcançará o fim inteligível”. É a ideia platônica de, pelo diálogo, construir um processo de abstração. Para além da dialética platônica — específica de sua filosofia —, entendo que esse trabalho mais apurado com o conceito é característico da filosofia; não exclusivo dela, pois outras áreas das humanidades também o fazem, mas na nossa área há um cuidado e um tratamento especiais pela elaboração conceitual.

Esses são elementos que cabem à nossa área formar. E, seguindo a lógica da *paideia* grega, de que a educação é fundamentalmente uma tarefa moral, podemos dizer que isso consiste numa tarefa moral, porque Sócrates — ou Platão — caracteriza a filosofia como uma atitude, e a construção de uma atitude é, de certo modo, uma tarefa moral. Esse é o primeiro argumento: a filosofia com a tarefa de formar para essa atitude filosófica, da qual, no meu entendimento, o pensamento crítico e livre depende muito — uma habilidade que reúne, ao mesmo tempo, a dúvida, a pergunta, a argumentação e a conceituação. Trouxe, inclusive, uma citação de Silvio Gallo, que enfatiza o trabalho conceitual: ele gosta de pensar a aula de filosofia como uma “oficina de conceitos”, um local onde os

conceitos historicamente criados são experimentados, testados, montados, desmontados e remontados, sempre frente aos nossos problemas vividos. E trago também a contribuição de Lorieri, com a ideia de que cabe à filosofia desenvolver no educando o pensamento conceitual, ligado a essa atitude de cuidado diante do conceito.

O segundo papel que apresento é a potencialidade que a filosofia, entendida como uma tradição literária, possui — uma tradição literária que favorece o livre pensar, o pensar por si mesmo, para usar um termo kantiano. Essa ideia de liberdade intelectual já está presente no mundo grego — não exatamente a de autonomia intelectual, que é mais moderna, mas a de pensar livremente, não ficar sujeito aos grilhões do pensamento —, e está pressuposta como um dos fins de uma educação que se propõe como formação humana integral. Por isso assumo o livre pensar como um dos fins da educação. O livre pensar, porém, não acontece espontaneamente: precisa de condições objetivas, materiais, que o possibilitem. Entendo que o texto filosófico, a tradição literária, constitui essa materialidade — uma herança e uma potencialidade que precisam estar na sala de aula, inclusive no ensino médio. Sei, por experiência, que isso é muito difícil no ensino médio, que é uma construção: é preciso selecionar bem os textos e preparar a entrada para que o texto possa ser entendido e debatido.

Mas o texto da tradição literária em filosofia consegue fazer uma discussão que se tornou universal — por isso esses textos se tornaram clássicos: porque trazem elementos que atravessam o tempo. Essa leitura tem a potencialidade de tirar o foco do imediatismo utilitarista em que vivemos e de favorecer aquele processo socrático da atitude filosófica. O meio, evidentemente, nos condiciona — Marx nos mostra isso: também somos resultado do nosso meio. Como, então, emergir do próprio meio, não ser apenas reprodutor daquilo que está ao nosso redor? Entendo serem necessárias referências; e os saberes humanísticos — a tradição da literatura, das ciências humanas, da arte, da filosofia — têm a potencialidade de remeter a elementos mais gerais e universais e de nos tirar do que está dado no aqui e no agora.

Entendo, assim, que um dos papéis centrais da filosofia é introduzir os educandos nessa tradição literária, porque ela constitui uma materialidade que temos à disposição e que tem a potencialidade de construir esse livre pensar — que não acontece espontaneamente, e precisa de referências. Trouxe uma expressão de Lorieri, que fala em “acervo formativo”: a tradição literária em filosofia constitui um acervo formativo, com essa importância

para a formação geral do educando. Outra referência que trago, ao discutir a filosofia como tradição literária que favorece o livre pensar, é Italo Calvino — que discute isso na literatura, e cujos argumentos trago para a filosofia. Ele fala dos clássicos como formativos, “no sentido de que dão forma às experiências futuras, fornecendo modelos, recipientes, termos de comparação, esquemas de classificação, escalas de valores, paradigmas de beleza”. Essa compreensão dos clássicos da literatura também vale para a filosofia.

É, então, essa tradição literária, essa materialidade, que traz a potencialidade do descentramento do aqui e agora, a possibilidade de outras referências e de olhar o mais geral — e que talvez abra a possibilidade da pergunta, do não saber socrático, da atitude filosófica, da suspeita. Para finalizar, e sem a pretensão de esgotar o papel da filosofia na formação humana integral — pois este trabalho não se propôs a uma abordagem sistemática, mas apenas a dois argumentos —, retomo: cabe à filosofia formar para o cultivo da atitude filosófica, que remonta a Sócrates e que definimos em três etapas (dúvida, argumentação e conceituação); e a filosofia, como tradição literária, possui uma função formativa, na medida em que pode ser essa referência mais geral. Essa tradição é uma materialidade que ela nos legou, e que possibilita esse olhar mais geral, capaz de trazer o incômodo, a dúvida ou o espanto — trazendo aqui a ideia aristotélica do espanto. Afinal, como pensar algo autônomo, genuíno e autêntico a partir daquilo que está naturalizado no nosso meio e nos condiciona? Como se espantar com o mundo naturalizado à nossa frente? Talvez a tradição literária tenha essa potencialidade — e isso é fundamental também para o desenvolvimento da filosofia como atitude filosófica. Dito isso, agradeço a participação e a paciência de todos; peço desculpas se falei demais, ou rápido demais, e fico à disposição para conversarmos.

POR UMA FILOSOFIA COM OS PÉS NA TERRA: DIÁLOGOS POSSÍVEIS ENTRE O CÂNONE E AS INSURGÊNCIAS¹

Andréa Meinerz²

Andréa Meinerz: Boa noite aos colegas e às colegas, a todas as pessoas que estão assistindo. Como o Giovane mencionou ao me apresentar, nos últimos anos tenho circulado mais e sido mais reconhecida no âmbito da agroecologia do que na própria filosofia — o que me orgulha, me honra e me deixa feliz, porque, para mim, essa é uma opção de vida, uma escolha, e também um resgate da minha própria história, como filha de trabalhadores rurais.

No Campus Restinga trabalhamos com o eixo de recursos naturais, com foco em agroecologia, e foi sobre isso que fiz um doutorado. Nos últimos seis anos venho me dedicando a estudar esses temas com mais afinco, não só na prática, pois estamos sempre envolvidos nas relações, mas também nas referências teóricas e metodológicas que englobam filosofia, ecologia e agroecologia. Pensando nisso, formulei este título e me organizei com slides, para não me perder na fala, porque tendo a falar bastante. Por favor, não hesitem em me interromper, porque às vezes sou um tanto prolixa: quando começo a falar de algo que me empolga, vou longe.

A primeira coisa que quero trazer é que tenho me dedicado, nos últimos anos, a esse diálogo entre a tradição filosófica ocidental — o que chamo de cânone — e as preocupações em torno das questões climática, ambiental e ecológica. Isso tomou para mim uma centralidade enorme, principalmente porque meu doutorado coincidiu com a pandemia, e também pelas degradações ambientais que enfrentamos no cotidiano, em vários níveis. Depois, em 2024, quando eu escrevia a tese, enfrentamos a enchente. Todos os meus escritos e produções intelectuais, minha participação em eventos e o próprio trabalho de campo trazem essas

1 Transcrição da conferência do quarto encontro on-line III Colóquio sobre o Ensino de Filosofia no Rio Grande do Sul.

2 Professora de Filosofia no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) – Campus Restinga. Email: andréa.meinerz@restinga.ifrs.edu.br

preocupações com centralidade. E, trabalhando com agroecologia, não se foge da questão dos saberes ancestrais.

Trago aqui o conceito de Antropoceno, que já é comum — todo mundo está se apropriando dele —, lembrando que é a época geológica que sofre profundos impactos da atividade humana sobre o planeta Terra, em todas as escalas possíveis, alterando sua estrutura física, geológica e bioquímica. Trago também uma autora cuja tese de doutorado muito me inspirou, Aline Costa — não sei se vocês conseguem ler, porque nem eu aqui estou conseguindo —, sobre as cosmopolíticas da Terra. O conceito central que ela traz é o de pluralismo ontológico, enquanto reconhecimento de que a Terra se dá e é pensada de muitos modos; ou seja, há uma existência de variadas metafísicas para além do que o Ocidente elegeu como universal.

Dito isso, trago algumas inspirações que me acompanham na trajetória. Estudei Filosofia na UNIJUI, na década de 1990, onde pude me dedicar aos estudos de Walter Benjamin e à Escola de Frankfurt, porque tive bolsa de iniciação científica por três anos. Acabei fazendo meu TCC sobre o conceito de experiência em Walter Benjamin e aprofundi isso no mestrado na UFRGS, onde fui colega da Sônia, também estudando Walter Benjamin com a professora Kathrin Rosenfield, focando em questões relacionadas à pobreza da experiência na modernidade.

Considero muito inspiradoras, portanto, as teses sobre o conceito de história, sobretudo a reflexão que Benjamin constrói usando a obra *Angelus Novus*, de Paul Klee, para fazer a crítica ao progresso. As reverberações dessas teses sempre me acompanharam, tanto no meu trabalho em sala de aula — dou-me conta de que estou há 26 anos entre idas e vindas, muito mais idas do que vindas, com um espaço de afastamento durante o doutorado, mas sempre trabalhando com o ensino médio técnico, alguma coisa de graduação, alguma pós-graduação, sempre filosofia no ensino médio. E essas ideias de Walter Benjamin me acompanham não apenas nos estudos de pesquisa filosófica, mas também no que trabalho em sala de aula, não só enquanto teoria, mas enquanto método e inspiração. Benjamin era também um pensador da cultura, portanto inter e transdisciplinar, característica que me impacta e que me forma; sempre tenho essa pegada, não fico só nos cânones da filosofia. Isso traz um desconforto, porque, muitas vezes, parece que não é filosofia — mas, para mim, e para muita gente, é.

Um autor a que também tenho me dedicado é Michael Löwy, que igualmente se inspira em Walter Benjamin, porque Benjamin tinha

aquela ideia de que a revolução, tal qual descrita — ou sonhada — por Marx, é o freio de emergência da locomotiva da história; porque, enquanto humanidade que viaja nesse trem desgovernado chamado progresso, estamos indo rumo à ruína, e não é de agora. E Michael Löwy se dedica bastante a isso.

A outra inspiração, muito mais atual, mas que vem do doutorado — e sobre a qual, com alegria, teremos um encontro na semana que vem —, é o grupo Sobrenaturezas, e o Fernando Silva e Silva, da Associação de Pesquisa em Humanidades (APPH), de Porto Alegre, no qual fiz alguns cursos e participei de eventos sobre o Antropoceno, o que também ajudou a me formar e a me dar condições para escrever a tese³.

Outras inspirações — dizendo sempre que não ando só — são autores que realmente não se estudam nas faculdades de filosofia, até onde sei. Precisamos sair da filosofia para chegar neles: Antônio Bispo, o Mestre Nego Bispo, quilombola falecido recentemente; Bayo Akomolafe⁴, pensador nigeriano, que traz a perspectiva de sentir a vida que se regenera nas rachaduras das crises; e Ailton Krenak, a quem tive o prazer de assistir pessoalmente na aula inaugural da UFRGS⁵, e nos congressos de agroecologia por onde passei durante o doutorado, mas com quem também tenho trabalhado em sala de aula, até porque este ano é leitura obrigatória no vestibular da UFRGS. E aí fazemos algumas pontes.



Imagem: montagem da autora, a partir de fotografia de B. Kelly (2024).

- 3 Fica aí a referência da tese do Fernando: Fazer filosofia em um planeta ferido: whitehead, stengers e uma filosofia ambiental (2022): <https://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/10314>
- 4 “Bayo Akomolafe recebeu o Prêmio Walden de Novo Pensamento de 2021, que homenageia aqueles que usam ideias e filosofias espirituais empoderadoras para mudar vidas e tornar nosso planeta um lugar melhor.” Disponível em: <https://www.bayoakomolafe.net/>
- 5 Ver “Ampliando alianças através da arte indígena” – Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=WL7i8dvebgI&t=1365s>

Essa fotografia foi, se não me engano, de 2024: enquanto aqui sofriamos com as enchentes, no Norte se sofria com as secas. Como andei pelo Pará, tenho muito carinho por essas imagens, e me dói vê-las, saber que isso é uma realidade cruel e persistente. Outras inspirações: a conferência de 2014 denominada *Os Mil Nomes de Gaia: do Antropoceno à Idade da Terra*⁶, trazendo cientistas/autoras de várias áreas, e que foi um marco para mim; *A Queda do Céu*, de Davi Kopenawa e Bruce Albert, publicação que tive acesso durante a pandemia e que eu gostaria de propor como grupo de estudo, porque não é um livro para se ler sozinha); e a Eliane Brum, essa jornalista e escritora de Ijuí, o que sempre gosto de dizer, pois me honra saber que ela é de lá e que temos um passado em comum: não convivi com ela, mas o pai dela era uma referência para nós na universidade. Um livro dela muito importante para mim: *Banzeiro Okótó: uma viagem à Amazônia Centro do Mundo* (2021).

Penso que essas insurgências — essas referências na história da filosofia — sempre existiram. O próprio Benjamin, quando entrei no mestrado da UFRGS, não era considerado um filósofo à altura da filosofia: fiquei um semestre no limbo, sem orientação, porque queria continuar estudando Walter Benjamin. Até acho que foi um golpe de sorte ter entrado no mestrado da UFRGS, porque meu perfil, na época, não fechava muito bem — acho que o fato de ter sido bolsista de iniciação científica contribuiu, e também porque fui estratégica e falei sobre Kant na entrevista. Não era muito a minha pegada, os filósofos canônicos, embora eu os considere importantíssimos; gosto de partir deles para trabalhar.

Vejo essa dimensão insurgente inscrita na própria ideia de cânone. A etimologia da palavra nos conduz ao grego *kanón*, que designava uma vara ou cana utilizada como instrumento de medida, origem da ideia de régua, norma e referência. É curioso que aquilo que passou a simbolizar o padrão e a medida tenha nascido justamente de um material vivo e flexível: o junco. Essa imagem me faz lembrar da canção *Resistiré*, que Pedro Almodóvar eternizou no filme *Átame!*: “*Soy como el junco que se dobla, pero siempre sigue en pie*”. Temos aí uma metáfora para pensar nossa presença na filosofia. Nós, mulheres filósofas; nós, professores que insistimos em trabalhar com autores e tradições que permanecem à margem do reconhecimento institucional; nós que buscamos deslocar o olhar para além do cânone europeu, vivemos continuamente esse exercício de resistência. Somos

6 <https://www.youtube.com/c/osmilnomesdegaia>

frequentemente questionados, deslegitimados ou considerados periféricos. Mas atuamos nas brechas.

Partindo disso, fiz uma pesquisa nos documentos da ANPOF, esses boletins que recebemos por email, e tenho encontrado várias referências: lançamento de revistas, GTs, simpósios, colóquios e artigos ligados a essas insurgências filosóficas — mulheres na filosofia, ou pensar com mulheres, a questão ecológica e ambiental, a questão racial, o direito dos animais. É um movimento dos últimos anos, principalmente da pandemia para cá, embora, obviamente, ainda seja uma minoria.



Imagem: *prints* Boletins ANPOF (elaboração da autora/2026).

Agora, quero dizer de onde parto. Sou professora do IFRS Campus Restinga, e trago uma imagem feita pelo professor Gabriel, meu colega de agroecologia, professor de agronomia, que fez essas imagens de drone. Aqui dá para ter uma ideia do campus visto de cima. Essa imagem ajuda a compreender o lugar de onde falo. A frente, fica o Hospital da Restinga; logo atrás, os prédios do campus do Instituto Federal. Observem como o campus está inserido ao lado de uma área de preservação. Há fragmentos de floresta, um açude, uma quadra, um pomar, uma horta, canteiros agroecológicos e diferentes espaços onde desenvolvemos projetos de ensino, pesquisa e extensão. Temos, inclusive, um relógio do corpo humano, utilizado em atividades educativas sobre plantas medicinais e ciclos da natureza. Chamo a atenção, especialmente, para esta rua que margeia o campus. Ao longo dela existe uma floresta de pinus, uma espécie exótica introduzida na região.



Imagem: Prof. Gabriel Nachtigall Marques (2026).

Essa floresta de pinus fará parte da minha narrativa; essa paisagem também dialoga com o trabalho que costumo desenvolver. Ela nos provoca a pensar: quais presenças moldam o território que habitamos? Quais histórias de ocupação, de exclusão e de resistência estão inscritas nessa terra? A educação ambiental sempre foi algo presente no meu trabalho como professora de filosofia e como trabalhadora da educação, que às vezes tem de assumir outras disciplinas.



Imagem: Prof. Gabriel Nachtigall Marques (2026).

Esta outra imagem é um recorte da paisagem do Campus Restinga, onde nos dedicamos mais à agroecologia. Queria chamar a atenção para o fato de que o hospital foi construído pouco antes do campus Restinga — que completou 16 anos agora —, o que fez com que este terreno

fosse depósito dos restos da obra; inclusive o açude tem a ver com essa construção, para deságue das águas. Como era um depósito de calíça, o campus ficou bastante afetado: era um solo árido, que não produzia. Quando começamos a trabalhar com agroecologia, por volta de 2017, começamos a recuperar esse solo — adubação verde, compostagem, análise de solo, muito trabalho agroflorestal, hortas, trazer composto —, com muitos erros, pois o erro, quando se trata do trabalho com solo, é o melhor professor, porque aprendemos observando a natureza. Ali no açude coloquei a referência de um artigo que escrevemos em 2018, quando iniciamos o curso: *Entre Margens e Ancestralidades: o processo de construção coletiva do curso técnico de agroecologia no IFRS – Campus Restinga*, escrito pela minha colega Milena, por mim, pela Daniela e pela Lara. Esse artigo é, para mim, uma referência; nós o produzimos para o Seminário Nacional de Educação em Agroecologia, e foi um marco, porque conseguiu colocar no papel muitas das coisas que vínhamos fazendo, bastante coletivas, com a participação de vários atores locais, quilombolas, indígenas. Também foi uma escola para mim.

Saindo da agroecologia e voltando à filosofia: atualmente trabalho com nove turmas, participo de cinco colegiados de curso — três do ensino médio integrado, que temos lá (Lazer, Eletrônica e Informática) —, duas turmas no PROEJA, um dos quais ainda coordeno, mas estou em processo de transição para meu colega assumir, e o outro em que atuo é no Comércio; além dos núcleos docentes estruturantes (NDE), das comissões e de um monte de coisa que nem sei relatar aqui, que não cabe no plano de trabalho. Preparando este material, dei-me conta de que atendo mais ou menos 160 a 170 estudantes do ensino médio integrado, mais uns 30 do PROEJA, considerando a coordenação de curso; ou seja, são mais de 200 alunos. Desses, temos 21 estudantes do Atendimento Educacional Especializado (AEE), que necessitam de plano de ensino individualizado (PEI): onze do espectro autista, quatro com deficiência intelectual, um com deficiência física, além de altas habilidades e de necessidades educacionais sem diagnóstico conclusivo. Cada um desses estudantes, tem direito a uma adaptação da aula. Portanto, às vezes, uma única aula corresponde a sete planejamentos. Claro que não damos conta de tudo isso. Dentro disso, tenho apenas uma turma do ensino médio integrado com dois períodos; as outras são de um período só, e no PROEJA tenho dois períodos. Nem entrei na seara do meu colega Sérgio, que divide as disciplinas comigo e tem mais ou menos o mesmo número de alunos, aulas, turmas e cursos;

ele também dá aula em Letras — eu não peguei a Letras, porque não dou conta, estou mais focada na agroecologia, e ele em Letras.

Direcionando um olhar para as ementas dos planos dos cursos que atuo, percebemos uma forte ênfase nas filosofias clássicas, tradicionais, europeias. Chamo a introdução, e os “três porquinhos” sempre aparecem — brinco com os alunos: Sócrates, Platão e Aristóteles —, depois um tanto de Idade Média, algumas questões mais temáticas, a depender do curso, pois cada curso tem uma ementa, e isso às vezes dá um nó na cabeça. A Informática tem um tipo de abordagem; a Eletrônica, outra, bem mais sucinta, mas às vezes um pouco esquisita. Essa do quarto ano, por exemplo, achei meio estranha — por isso a imagem do Sócrates com a mão na cabeça: “Conhecer a si mesmo, o pensamento de Sócrates”, ok; “conhecer o outro, respeito às diferenças, reflexões, motivação, liderança, cooperação e iluminação”. Eu que lute para dar conta disso.

Mas não tenho me apegado muito à ementa, porque, para mim, as ementas são bússolas que orientam, e não camisas de força que engessam. Ainda bem que temos liberdade de cátedra! E há também a questão do contexto: se é um quarto ano, que está estudando para o vestibular e para o ENEM, focamos mais nisso. Os estudantes também trazem propostas e tematizam o que está acontecendo no momento. A cada turma, damos a base — o cânone — e depois vêm os desdobramentos desse junco, dessa régua de medida, conforme a flexibilidade da turma, para o bem e para o mal.

Os principais desafios que vejo hoje: o fato de ter muitas turmas, o que implica muita burocracia; em relação aos estudantes, o uso desmedido da IA para fazer os trabalhos, o que tem sido um baita desafio, porque se fica com preguiça de pensar, então temos de driblar a IA; o uso constante do celular em sala de aula, que tem sido uma briga, pois a lei não está funcionando no nosso campus — não há caixinha, não há armário; aliás, quero saber dos colegas como está isso nos campi de vocês. E, dentro disso, a questão do vício digital, que impacta no sono e traz uma série de questões de adicção, de doença mesmo, além de certa incapacidade ou dificuldade de enfrentar o tédio e o desconforto que o tempo lento da reflexão filosófica exige.

Ao mesmo tempo, as múltiplas adaptações de AEE são praticamente impossíveis em um período; não consigo fazer milagres — brinco sempre com os colegas: que ainda não fazemos milagres neste guichê. Mesmo assim, fazemos bastante coisa. Queria dizer ainda que um dos desafios

que temos são as vulnerabilidades dos nossos estudantes: a fome, a insegurança alimentar, porque estudante mal alimentado, estudante com frio, não aprende. É difícil. São prioridades. Infelizmente, ainda não temos Restaurantes tipo RU, ou bandeirão.

A partir dos desafios colocados gostaria de citar esses *hypes* de internet. Vejo com desconfiança e potencialidade o fato de que muitas correntes ou reflexões filosóficas estão sendo popularizadas nas redes sociais. Fiz um levantamento dos principais livros, autores e correntes que têm bombado no TikTok e no Instagram: por óbvio, o estoicismo impera, mas também há *A Sociedade do Cansaço*, alguma coisa de autoajuda que se considera filosofia, *O Príncipe*, *A República* e o Sócrates, o que me surpreendeu; além disso, ainda há Dostoiévski e a linha existencialista — Albert Camus (o qual eles classificam como absurdismo), de quem muitos estudantes gostam, Sartre menos, Nietzsche sempre, Maquiavel sim —, e ainda o cinismo e algumas coisas de filosofia contemporânea; às vezes me surpreendo com os comentários deles. Mas quero chamar a atenção para essa questão do estoicismo, que impera e aparece muito na sala de aula. Pesquisando, encontrei o termo “*broicismo*”, mistura de *bro* com estoicismo, que na linguagem dos meus alunos é “oô pai”. Há uma turma, principalmente os meninos mais velhos, que, quando estão dialogando, trocando uma ideia, repetem “ô pai” a cada cinco palavras; achei que isso tem muito a ver com esse termo “*broicismo*”. E essas referências que há na internet têm coisas muito engraçadas, como “o estoicismo pode mudar sua vida”; há inclusive imagens feitas com IA, algumas com o jogador Neymar em época de Copa. O estoicismo lidera, mas com uma leitura apressada, descontextualizada; mesmo assim, estamos aí, e aproveitamos para surfar nessa onda, porque não é sempre que há um interesse tão grande por filosofia, ainda que atravessado.

A partir disso, pegando esses desafios e esses *hypes*, tento contextualizar conforme vou trabalhando. Pego sempre um pouco de história da filosofia, mas também essas relações entre diferentes tipos de conhecimento, e vou fazendo pontes. Quando trabalho o estoicismo, pergunto: não seria o Mujica um exemplo de estoico? “Quem é o Mujica?” Ninguém conhece — um ou outro. A questão do cinismo, do filósofo do barril, e o Chaves, personagem que todo mundo conhece; e aí se problematiza: é barril por escolha ou barril por falta de escolha? Daí já entra a questão da meritocracia, da escala seis por um. Há boas discussões. O Jardim de Epicuro, que adoro — gosto muito do epicurismo, sempre gostei, estudei, me inspiro e tento levar para a sala de aula —; sonhava

em fazer um Jardim de Epicuro lá no campus, mas não emplacou; eu é que sou uma entusiasmada com o Jardim e com o epicurismo, mas ali não rolou muito. Tento trazer, a depender do ano, a história da filosofia sob alguma perspectiva. Este ano, por exemplo, trouxe a perspectiva da filosofia da arte, da estética, e foi bem legal. Surgiram várias questões, mas quase não consegui mais dar aula no dia em que levei a questão da obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica, porque falava em aura — e aí fiquei sabendo o que é “formar aura”, e “6-7”, linguagens adolescentes que às vezes parecem outro mundo. Eles traduziram para mim; demorou um pouco, mas entendi. Trouxe também imagens: a Mona Lisa e suas diversas versões, a reprodutibilidade, a perda da aura, a questão da IA, se arte com IA é arte; enfim, rendeu muito pano para manga, foi bem legal.

Costumo trabalhar também com estímulo a mapas mentais e visuais; há estudantes que são verdadeiros artistas, que desenharam muito e adoram fazer, e isso é uma forma de tirá-los um tanto do celular, fazer atividades mais analógicas, manuais, colagens, cartazes — porque a IA é uma realidade, então qualquer atividade que faça com que recortem, cole, pintem, escrevam, se dediquem, se juntem, acho que contribui, até neurologicamente falando.

Algumas questões que surgem em sala de aula, e que ao longo destes 25, 26 anos sempre escuto, é esta pergunta: professora, não existiam mulheres na história da filosofia? Por que só vemos homens? O máximo que encontramos nos livros didáticos dos períodos iniciais, e até nas ementas que trouxe para vocês, é sobre Hipátia de Alexandria, a “cota feminina”. A partir dessa pergunta, também tento fazer uma filosofia a contrapelo, mais uma vez buscando inspiração em Walter Benjamin, e fazer um resgate, porque desde 2001 tenho colegas e amigas que pesquisam muito isso. Embora não seja meu campo de pesquisa, participei de vários eventos — o primeiro foi em 2001, “As Mulheres e a Filosofia” —, e isso foi um divisor de águas na minha vida, porque até então eu não compreendia algumas coisas. Por exemplo, como, na faculdade de filosofia, eu, que fazia os trabalhos, entregava os textos, me dedicava, tirava oito, e meus colegas homens, que às vezes nem faziam os trabalhos nem entregavam os textos, tiravam dez? Eu pensava: será que sou tão ruim assim? Mas a proposta avaliativa era entregar um texto, e quando eu tinha aula com professoras mulheres eu sempre tirava dez. Não sei se sempre — estou exagerando, sem ser falaciosa —, mas isso traz um baque na vida da gente. Conto essas histórias porque acho bom que hoje estejamos tematizando isso.

Ao trazer essas histórias, surgem coisas como um curta-metragem elaborado por um grupo de primeiro ano, no ano passado, chamado *E se Sócrates fosse mulher?* A Kézia, essa menina, teve a ideia, pesquisou com IA e se dedicou. Numa noite em que eu dava aula na EJA, ela estava num laboratório, estudando, escrevendo e conversando com os colegas, e me mandou um baita e-mail. A história é a seguinte — não vou passar o curta, porque ficou meio longo: a Sócrata era uma grande filósofa e expunha suas ideias, mas ninguém dava bola; ela falava sozinha, os outros passavam, principalmente os meninos, e ninguém se importava. Eis que, de repente, alguém se interessou; ela o encontrou, estudou muito com ele e passou um monte dos seus conhecimentos, trocou ideias — era o Gabriel. E o que aconteceu? O Gabriel roubou as ideias da Sócrata e as compartilhou com a sociedade como se fossem suas, e fez o maior sucesso. A história termina — vou dar spoiler — com a Sócrata levando um bilhete anônimo ao Gabriel para marcar um encontro, e então lhe oferece um copo de cicuta, e o Gabriel morre. Fim da história: ela matou o usurpador.

Costumo levar, além de textos — e tenho tido a sensação de que os textos precisam ser cada vez menores —, algumas obras de arte, e, a partir delas, contextualizar; acho que essa linguagem visual ajuda também no trabalho com os estudantes autistas ou com outros que são mais visuais. Gosto muito de explorar e me demorar na parte do Sócrates, do método socrático, e de estimular a arte de fazer boas perguntas a partir desse espaço da ironia, da maiêutica, fazendo pontes com Krenak e essas filosofias da terra que apresentei. Saem coisas muito interessantes também a partir do mito da caverna: estudamos o mito da caverna e o que é o mito da caverna hoje — a prisão digital, as fakenews. Hoje um aluno falou que a bolha do algoritmo é o fogo da caverna. E o Anel de Gíges: quando trabalhei isso este ano, me surpreendi muito, no segundo ano da Eletrônica, ao perguntar: se vocês tivessem esse anel, o que fariam? E apareceu: “eu deitaria na grama e não faria nada, ninguém me veria”. O desejo de descansar, de se sentir simplesmente em paz — achei isso bem sintomático; dialoga com a sociedade do cansaço do filósofo coreano.

Já em um primeiro ano, trabalhei a arte de fazer boas perguntas, inspiradas no método socrático, focadas na questão ambiental, porque era junho, semana do meio ambiente. E me surpreendi, porque as apresentações dos trabalhos foram incríveis — é uma turma com que eu andava brigando horrores, me estressando, uma turma de 36 criaturinhas de primeiro ano, mas com dois períodos, o que é um paraíso para quem trabalha com filosofia no IFRS da Restinga. Eles trouxeram questões que

provocaram muito debate, muita polêmica; fizeram cartazes, se dedicaram, e trouxeram a questão dos animais, tocaram na questão do agronegócio, na questão do que é fome, entre inúmeras outras. Depois disso, alguém trouxe a ideia “e se o rio falasse?”. Penso no Arroio Dilúvio, que é completamente retificado e cimentado e que, na enchente, desmoronou — ele vive desmoronando. O Arroio Dilúvio, que foi originalmente Rio Jacaré, hoje tem capivara, coitadas das capivaras naquele trânsito horrendo. Quando era Rio dos Jacarés, era um rio como todos os outros, que serpenteiam, com sinuosidade. Conto essa história para eles e penso: o que esse rio diria se fosse contar a sua história, se fosse um sujeito de direitos? Porque temos percebido que, cada vez mais, a natureza tem sido sujeito de direitos — a montanha, o vulcão, o rio, agora as abelhas, as árvores não sei de onde. Cada semana recebo uma notícia de que há um projeto de lei, ou de que algum município, estado ou país conseguiu. Há casos emblemáticos, marcantes na história, como em 2008, o Equador foi o primeiro país a colocar os direitos da natureza em sua Constituição.

Tenho aprendido bastante com algumas autoras, e dentre elas trago aqui minhas fiéis companheiras, que estão sempre comigo: Donna Haraway, com *Ficar com o Problema e o fazer parênteses no Chthuluceno* — que não é nem Antropoceno, nem Capitaloceno, mas Chthuluceno, inspirado na *Pimoa cthulhu*, uma espécie de aranha encontrada na Califórnia, uma filosofia tentacular. Donna Haraway é uma das principais pensadoras dos Estudos de Ciência e Tecnologia (CTS) e da filosofia feminista da ciência. Bióloga e filósofa de formação, ela investiga como as relações de poder, gênero e tecnologia moldam a produção do conhecimento sobre a natureza. E outra, que é referência para ela e que hoje tem sido inspiração — e, olhem só, cuja obra foi distribuída pelo programa/catálogo do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) —, é Ursula K. Le Guin, com *O Nome do Mundo é Floresta* e outros escritos. Há também Olga Tokarczuk, que escreve *Sobre os Ossos dos Mortos*. E a minha preferida ultimamente, Anna Tsing, com *Sobreviver nas Ruínas: Paisagens Multiespécies no Antropoceno*.

Essas questões multiespécies têm sido objeto de estudo dos grupos pelos quais circulo, mas também têm reverberado no mundo todo — muita gente se dedica a isso —, refletindo-se nas exposições artísticas, na antropologia, nas ciências da natureza e nas múltiplas linguagens. E acho que a filosofia, como sempre, anda tímida com relação a isso. Então, quando fazemos, na filosofia, algo que pouca gente faz ou conhece, somos meio *outsider*, vistos com desconfiança; e os próprios estudantes, quando

têm aula com outros professores antes de mim, apresentam uma resistência a essas minhas propostas metodológicas. Eles dizem que até gostam de mim, mas não gostam da minha aula, porque gostam mesmo das aulas de “filosofia de verdade”, e que o que eu faço “não é filosofia de verdade”. De onde tiram isso, não sei. Lá no campus, o Rudinei sempre diz que sou menos tradicional, que ele é tradicional; o Sérgio também segue uma linha mais tradicional, de conteúdo. Talvez seja porque alguns têm muito interesse em filosofia e gostam de ler os textos clássicos, o que é maravilhoso — mas isso não é a realidade de toda turma. No ano passado, depois de cinco anos fora da sala de aula, não alcancei esse desejo de alguns. Mas há turmas em que isso funciona bem, que gostam e acham interessante, e para mim isso é alegria. Sempre digo que estou lá para fazer meu trabalho, não para ser amada, mas o desprezo adolescente às vezes é cruel.

Uma das práticas que tenho estimulado, já faz bastante tempo — desde que começamos a trabalhar com agroecologia, o que já vai para nove, dez anos —, é o peripatetismo agroecológico, e isso me ajuda a trabalhar o que outro autor, o antropólogo Tim Ingold, que também está sempre comigo, chama de educação da atenção. Esse peripatetismo agroecológico surge quando estou trabalhando Aristóteles: fazemos caminhadas, aulas caminhantes, e aí observamos e brincamos de Aristóteles — lembrando que Aristóteles, segundo uma biografia, tinha mais de mil homens trabalhando para ele na catalogação de espécies. E vamos brincando de peripatéticos, de peripatetas (referência a professora Carla Vendramini, da dança da UFRGS). Quando estão a fim de sair do quadrado da sala de aula, eles já chegam: “vamos peripatetear, professora?”. E fico feliz, porque acho que, para o resto da vida, vão lembrar o que é peripatetismo, embora seja também um ponto de partida para estudarem mais, pesquisarem na internet — porque eles me trazem muitas coisas e perguntas interessantes.

Aqui estou falando sobretudo das coisas que me dão esperança. É claro que há muitos desafios — e não são poucos. Estamos vivendo um tempo em que discursos como os da redpill ganham espaço e reforçam desigualdades e violências que conhecemos bem. Mas, nesta fala, escolhi dirigir o olhar para aquilo que insiste em florescer, porque também é preciso aprender a enxergar as potências. Quando escrevi a tese de doutorado, o próprio título nasceu da fala de uma interlocutora da agroecologia, no Pará. A professora Gilberta dizia que precisamos ter **“olhos de ver”**⁷.

7 Tem que ter olhos de ver: sobre a incorporação da agroecologia no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Castanhal/PA. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/292152>

Essa expressão ficou comigo. Porque ver não é apenas olhar; é perceber o que muitas vezes permanece invisível. Hoje eu acrescentaria: precisamos também de **coração de sentir**.

Lembro então de Ailton Krenak, quando nos convida a trazer a cabeça para a altura do coração. Essa imagem me acompanha porque questiona uma tradição filosófica que, durante séculos, hierarquizou a razão em detrimento da sensibilidade. Talvez seja hora de reconhecermos que pensar e sentir nunca estiveram realmente separados. É o que Orlando Fals Borda chama de **sentipensar**: uma forma de conhecer que une pensamento e afeto, razão e experiência vivida. Não se trata de abandonar o rigor intelectual, mas de reconhecer que todo conhecimento nasce de um corpo situado, de relações, de afetos e de compromissos com o mundo.

Da mesma forma, Donna Haraway nos provoca a pensar em **naturezacultura**, escrita como uma única palavra. Ela rompe com a ideia de que natureza e cultura pertencem a esferas distintas. Natureza e cultura não são binômios divorciados, como boa parte da história da filosofia sempre hierarquizou — corpo e consciência, razão e emoção, mulheres e homens. Esta semana eu estava relendo o livro *As Mulheres e a Filosofia* e vi, mais uma vez, o quanto as referências de muitos filósofos sobre as mulheres as inferiorizam e as relacionam com a suposta inferioridade do corpo. Mas é nessa incompatibilidade que fazemos insurgências.

A partir desse trabalho das perguntas filosóficas, que rendem muitos debates e estudos, tenho proposto escrever “fabulações especulativas”, inspiradas nessa pensadora (Donna Haraway) e em Anna Tsing, que embora ela seja uma antropóloga, eu a considero, e muitos a consideram, uma filósofa também, que se dedica a pensar as ruínas do capitalismo sob a perspectiva de etnografias com os cogumelos *matsutake*, uma especiaria muito apreciada no Japão, do tipo que só prolifera em áreas degradadas. Eles são “ferais”, como ela diz, selvagens, então não adianta querer produzi-los: reproduzem-se a partir de um pínus, em consórcio com pínus, e, na busca desses cogumelos, muitas outras espécies acabam se relacionando com essas áreas, e novas possibilidades de vida ressurgem. E, coincidentemente, voltando àquela foto lá do início, do panorama do IFRS: desde o ano passado, os estudantes que agora estão no quarto ano do Ensino Médio Integrado em Informática, me diziam: “profe, ali onde tem aquelas coníferas” — eu nem sabia que pínus era conífera, mas eles me ensinam muita coisa — “tem cogumelo embaixo”. E eu, “ah, que legal”, e

falei do livro *O Cogumelo no Fim do Mundo* e dessas paisagens multiespécies no Antropoceno.

Este ano tivemos, uma semana de reunião de colegiado de curso, e esses meninos estavam às voltas por fazer algo naquela floresta de pinus. Levaram o diretor, o Rudinei, colega de filosofia. Eu tenho um projeto de educação ambiental agroecológica que coordeno, com bolsista e voluntários, e estamos sempre inventando e fazendo coisas. É um projeto indissociável de ensino, pesquisa e extensão, e muitas coisas acontecem a partir dele — uma delas é acharem que somos responsáveis pelas limpezas; mas contribuímos para sensibilizar, para tomadas de consciência, para maior cuidado ambiental. Eles me levaram lá na floresta de pinus porque havia uma verdadeira floresta de cogumelos. Uma coisa linda. Nunca vi tantos cogumelos na minha vida; alguns de cor lilás, púrpura, inúmeros. Em meio a essas folhinhas de pinus, havia uma série de resíduos sólidos ali atirados, lixo, e algumas oferendas — “macumbas”, muito comuns na Restinga, território de forte presença das religiões de matriz africana, o que também reverbera na sala de aula na hora em que estudamos os diferentes tipos de saberes, as mitologias, os mitos. Até brinquei com eles: “pessoal, não mexam nessas coisas; isto aqui é território dos encantados também, como se diria no Pará; “pode ter visagem”. Acho que eles são ateus, mas respeitaram. Havia uns ossos ali, que eu não sabia se eram das oferendas ou se eram de algum animalzinho, porque as pessoas jogam muito lixo na volta do IFRS. Achei aquilo tudo interessante, e já fiquei sonhando: “ah, vamos fazer aqui uma sala de aula alternativa, construir uns bancos”. Eles estavam me ajudando a construir umas bituqueiras com cano de resto de obra, porque o pessoal joga muitas bitucas de cigarro na frente do portão. Os meninos estavam de folga, me ajudaram, foram à obra do IFRS; enfim, estávamos mobilizados. Levei meus colegas de Sociologia e Geografia lá para conhecer o espaço; senti-me superautorizada, já que o diretor foi com os meninos e os deixou fazer os bancos. Já sonhei trabalhar esse texto com os alunos, no projeto, no grupo de estudo, e já criei várias histórias na minha cabeça, essa história dos cogumelos e do livro da Anna Tsing.

Mas, quando eu estava voltando para casa, recebi um áudio dizendo: “olha só, profe, não vá mais lá, porque aqueles ossos... a gente ficou desconfiado. E, realmente, era ossada humana. Chamamos a polícia, que isolou o local” Levei um susto; pensei: pronto, só falta agora eu ter de ficar dando satisfação à polícia sobre o que estava fazendo, como vou justificar o que estava fazendo lá, levando outras pessoas. Mas, óbvio, a gente é meio autocentrado; nem tudo é sobre mim. Por enquanto, não

aconteceu nada. Isso virou notícia nacional, viralizou nas redes sociais. Fazemos tanta coisa legal e interessante no IFRS, mas o que viraliza são essas notícias sensacionalistas: “ossada humana encontrada na zona sul de Porto Alegre”, “estudantes encontram ossada humana. Eu não conseguia deixar de pensar nisso, fazendo pontes com esses estudos da Anna Tsing, e até com os cenários e paisagens por onde ela passa. Se pensarmos o quanto essas autoras desenvolveram seus estudos a partir da observação de áreas degradadas, e quanta filosofia há nisso — achei um prato cheio para levar para a sala de aula. Então, cá estou eu com as fabulações especulativas com os meus estudantes, e têm saído coisas muito interessantes. Inclusive, consegui explicar o conceito de dialética (tese, antítese e síntese). Eles inventaram versões de quem seria aquele corpo, e aí apareceu todo o contexto do tráfico, das facções que existem na Restinga, a possibilidade de feminicídio, ou quem sabe alguém tenha comido um cogumelo daqueles, que pode ser tóxico — principalmente esse mais lindo, o colorido — e aí morreu. Apresentaram suas versões e construíram uma síntese. E, assim, nunca na história da minha sala de aula os estudantes compreenderam com tanta facilidade o que é a dialética, a partir das suas construções.

Isso, claro, tem bastante envolvimento emocional meu; não consigo ficar indiferente. Primeiro porque às vezes dou bastante risada, pois há coisas maravilhosas e engraçadíssimas que eles trazem — o adolescente tem esse potencial —, mas às vezes duras, pesadas; e às vezes eu também estou bem irritada, bem cansada, e já mudo de humor, o que obviamente se reflete na sala de aula. Não consigo ser como a IA, sempre validadora, higiênica e reta. Mas, como diz o Nego Bispo, que trouxe lá no início, “tudo que é reto mente”. Então prefiro ser cíclica — aliás, essa é outra frase de que gosto muito, de uma escritora chamada Susana Veiga, que diz que as mulheres precisam escrever torto nas linhas retas da academia. Porque as linhas da academia sempre foram muito retas, muito masculinas, muito higienizadas, muito europeias, e nós somos cíclicas. Felizmente somos cíclicas; fazendo essas insurgências nas linhas retas da academia.

Muito obrigada pela paciência; agradeço a quem está me ouvindo até agora — parece que estou falando sozinha, porque não estou vendo ninguém. Deixo aqui uma frase de bell hooks, com a qual me identifico bastante: “*o lar era o lugar onde eu era forçada a me conformar; a escola era o lugar onde eu podia me reinventar*”. Eu me reinventei na escola, é uma reinvenção cotidiana, conforme as questões vão aparecendo. E também deixo uma frase de Paulo Freire: *ser capaz de recomeçar sempre, de refazer, de reconstruir, de não se entregar, de recusar burocratizar-se mentalmente, de*

entender e de viver a vida como processo, como vir a ser, como devir. Esses dois em diálogo, lembrando de *Ensinando a Transgredir*, um livro que me fez pensar em várias coisas. bell hooks é uma filósofa, embora muitos não a considerem — acham que é da literatura, assim como me diziam, na faculdade, que Simone de Beauvoir não era filósofa, era da literatura, como se a literatura fosse algo menor.

Pronto, era isso. Espero que possamos ter uma boa conversa. Obrigada pela paciência.

Referências

BRUM, Eliane; BANZEIRO, Òkòtò. Uma viagem à Amazônia centro do mundo. São Paulo: Companhia das Letras, 2021.

HARAWAY, Donna. Ficar com o problema: fazer parentes no Chthluceno. Tradução de Ana Luíza Braga. São Paulo: N-1 edições, 2023.

INGOLD, Tim. Antropologia e/como Educação. Petrópolis: Vozes, 2020.

KRENAK, Ailton. Futuro ancestral. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

TSING, Anna. Viver nas ruínas: paisagens multiespécies no Antropoceno. Brasília: IEB Mil Folhas, 2019.

TEMPO E ESPAÇO PARA A EXPERIÊNCIA FORMATIVA: O ENSINO DE FILOSOFIA, O PENSAMENTO CRÍTICO E O DESAFIO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL¹

Giovane Rodrigues Jardim²

Giovane Rodrigues Jardim: Boa noite a todos e a todas. Agradeço a companhia de vocês nesta noite. Antes de entrar propriamente no tema, e como me pediram que me apresentasse, permitam-me dizer brevemente de onde falo — porque aquilo que trago aqui não vem somente da reflexão abstrata, mas também de um percurso pessoal e profissional como educador; e talvez esse percurso ajude a entender por que insisto tanto nas categorias de tempo e de espaço para falar em memória, e a partir disso, para falar em algo que considero fundamental para a filosofia na educação, ou seja, possibilitar experiências formativas do humano.

Iniciei a minha trajetória de formação acadêmica na licenciatura e no bacharelado em Filosofia, como bolsista na Universidade Católica de Pelotas. Tive a minha primeira experiência com a educação profissional e tecnológica ainda na graduação, durante o estágio realizado no antigo CEFET de Pelotas. Como docente, fui nomeado em 2011 na Prefeitura Municipal de Vila Nova do Sul, onde atuei com filosofia na educação básica — da pré-escola aos anos finais do ensino fundamental —, período em que também cursei o mestrado em Ética e Filosofia Política na UFPel, em meio a muitas viagens. Atuei no ensino médio em escola estadual, em São Gabriel, e também na rede privada por muitos anos, onde ministrava filosofia e ensino religioso no ensino fundamental e no ensino médio. Trabalhei em cursos pré-vestibular em São Gabriel e em Rosário do Sul, sendo um dos únicos professores de filosofia da fronteira oeste por um

-
- 1 Texto da conferência presencial do quinto encontro preparatório ao III Colóquio sobre o Ensino de Filosofia no IFRS.
 - 2 Professor de Filosofia no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) – Campus Erechim. Doutor em Memória Social e Patrimônio Cultural (PPGMP/UFPel).

bom período, e atuei como tutor no campus avançado do IFFAR em São Gabriel.

E quero mencionar aqui, sem nenhum constrangimento, as inúmeras idas e vindas de ônibus — mas não só: as muitas caronas tomadas na estrada, sobretudo com caminhoneiros. Foi isso que tornou possível ser professor de filosofia em tantas escolas e em tantas cidades, uma vez que o salário nem sempre permitia pagar os deslocamentos e as contas ao final do mês. Foram muitas experiências, muitos colegas e muitos alunos que guardo na memória, e que me ajudaram a pensar a prática docente como uma responsabilidade com o presente e com o futuro — e à docência em filosofia como algo que precisa ser rigoroso e metodológico, sim, mas também leve e reflexivo: com menos conteúdo e mais diálogo, com menos provas e mais vivência, com menos imposições e mais construções coletivas.

Em 2019 vim para Erechim, para o IFRS, onde, junto a outros colegas que aqui estavam e outros que também chegavam, demos início à elaboração e à implantação dos cursos de ensino médio integrado. Atravessei o período da pandemia no desafio da Direção de Ensino do campus e, depois, afastei-me para o doutorado — desta vez interdisciplinar, voltado à área da memória e do patrimônio. Foi um percurso que me possibilitou retomar as pesquisas da filosofia num campo em que se pode pensar, de forma teórica e crítica, o tempo presente e a continuação das violências do passado. E dar continuidade a uma abordagem filosófica a partir da concretude.

Hoje, retomando a docência nos nossos quatro cursos integrados — Mecatrônica, Informática, Design Gráfico e Química — e também nos cursos superiores e na pós-graduação, é sobre o papel da filosofia que venho refletindo. E é nesse contexto que se colocam o LAFIPO e a própria proposta de sediarmos o III Colóquio sobre o Ensino de Filosofia, pois ele constitui, ele mesmo, uma experiência para a nossa comunidade escolar. Coordeno atualmente cinco projetos de ensino, pesquisa e extensão, oriento bolsistas de diferentes cursos que atuam no âmbito da filosofia. Neste sentido, o que trago a vocês hoje é, em boa medida, uma tentativa de dar forma conceitual a essas experiências.

Antes de entrar no tema propriamente dito, quero começar com uma pergunta que atravessa quase todos os projetos pedagógicos, mas que nem sempre encontra correspondência nas práticas escolares: para que se ensina? Os documentos institucionais — públicos e privados — afirmam reiteradamente que a escola existe para formar sujeitos críticos,

autônomos e livres. A experiência docente, contudo, ensina que aquilo que se encontra formulado nos Projetos Político-Pedagógicos nem sempre se realiza no cotidiano da escola. Entre os princípios anunciados e as práticas efetivamente vividas, frequentemente se abre uma distância que revela a tensão entre o ideal formativo e as exigências da adaptação. Foi justamente essa dissonância entre o discurso da emancipação e a realidade da adaptação que Theodor W. Adorno tomou como objeto de crítica, e é dela que parto nesta reflexão.

O problema não é que a educação seja pouco falada — ao contrário, fala-se dela e de sua crise incessantemente. O problema é a natureza dessa fala. Quando a administração escolar se organiza em torno do desempenho quantitativo — índices, ranques, fluxos de aprovação —, adota-se um parâmetro que não é neutro, mas ideológico. É possível, na sociedade administrada, encenar por meio de números que houve progresso onde não houve aprendizagem: eleva-se o índice pela aprovação por aprovação, sem que a proficiência a acompanhe, e a isso se chama qualidade. E a pergunta pelo *para quê*, justamente porque é a pergunta filosófica por excelência, é a primeira a ser suprimida. Esse silenciamento assume contornos próprios na Educação Profissional e Tecnológica — campo a partir do qual falo —, porque numa formação voltada à técnica e ao trabalho a pergunta pelo sentido corre o risco redobrado de parecer supérflua, e a filosofia, dispensável. É precisamente aí, no entanto, que ela se torna mais necessária.

Tomo como fio condutor uma tese que Adorno formula em *Educação e Emancipação*: “a educação para a experiência é idêntica à educação para a emancipação”. Se isso é verdadeiro, então o desafio da educação — e, de modo agudo, o do ensino de filosofia — não é primeiramente transmitir conteúdos nem cumprir metas, mas criar e preservar as condições em que a experiência formativa possa acontecer. E quero sustentar, ao longo desta fala, que essas condições têm dois nomes precisos: tempo e espaço. A experiência exige duração — demora, repetição, o direito de deter-se — e exige um mundo comum, um âmbito público não ofuscado, em que o pensamento possa aparecer e ser partilhado. Onde tempo e espaço são sequestrados, a formação degenera em semiformação.

A urgência dessa reflexão, evidentemente, não é a mesma de 1965, quando Adorno pronunciou as suas conferências radiofônicas. A sociedade administrada tornou-se uma sociedade que não está disposta a esperar, cujo tempo é mediado pelas redes sociais e, cada vez mais, pela inteligência artificial. Mas é próprio do pensamento de Adorno permitir

a recontextualização de suas categorias diante de novas situações a que o humano se vê submetido. É esse exercício de atualização — de “análise de modelos” aplicada ao presente — que proponho a vocês, detendo-me em três práticas formativas hoje ameaçadas: a espera, a escrita e o diálogo. Ao final, quero apresentar uma experiência concreta em que tempo e espaço são deliberadamente instituídos: o Laboratório de Filosofia Política, o LAFIPO, do IFRS – Campus Erechim.

Começamos, então, pela semiformação como determinação social da formação. A palavra alemã *Bildung* designa mais do que instrução: é formação no sentido forte de constituição de si, de cultivo, de apropriação viva da herança cultural. Já na *Dialética do Esclarecimento*, Adorno e Horkheimer diagnosticam que essa formação, sob o capitalismo tardio, converte-se em seu contrário: *Halbbildung*, semiformação. E não se trata de formação incompleta, como se faltasse apenas um pouco mais de conteúdo; trata-se de uma forma específica que a formação assume quando é capturada pela lógica da sociedade de massas. Como sintetiza Wolfgang Leo Maar, a semiformação é a determinação social da formação na sociedade contemporânea capitalista.

A semiformação é, portanto, a educação convertida em adaptação. Ela prepara mão de obra para o mercado e, ao mesmo tempo, propaga a opinião dominante afirmando-se educação para a autonomia e para a liberdade. Neste sentido, essa duplicidade é constitutiva: a semiformação precisa falar a língua da emancipação para melhor realizar a integração. O exemplo histórico que Adorno tem diante dos olhos é o da regressão que culminou em Auschwitz; mas a análise nos permite, por analogia, iluminar processos correlatos — como a reestruturação tecnicista imposta à educação brasileira durante a ditadura militar, em que a escola foi convertida em aparelho de preparação de “recursos humanos” para o crescimento econômico, e a pergunta pelo sentido foi substituída pela pergunta pela função. E essa herança pesa de modo particular sobre a Educação Profissional e Tecnológica, que carrega, na sua própria história, a ambivalência entre reduzir-se ao tecnicismo — a semiformação em sua forma mais direta — e realizar uma formação que não separe o preparo para o trabalho da formação do humano. É essa segunda possibilidade que o projeto do ensino integrado assume.

Adorno não caminha só nesse diagnóstico. Marcuse havia mostrado, na noção de cultura afirmativa, como a cultura pode tornar-se um veículo de adaptação — uma cultura que reafirma e oculta as novas condições

sociais de vida, em que os conteúdos culturais se tornaram pedagógicos, edificantes, algo relaxante. Adorno e Marcuse convergem numa percepção decisiva: entre o sujeito e o mundo interpõe-se algo estereotipado que impede a conscientização de si e do outro. Para Adorno, isso impossibilita o esclarecimento; para Marcuse, a humanização. Ambos reconhecem que a semiformação não permite a formação de uma consciência capaz do necessário distanciamento em relação à sociedade vigente — e sem esse distanciamento não há questionamento nem mudança possíveis.

Daqui deriva uma consequência que nos interessa diretamente, a nós que estamos na escola. Se a semiformação é a forma social da formação, então nenhuma reforma que se limite a otimizar métodos, ampliar carga horária ou elevar índices toca o problema. A crise da educação, adverte Adorno, não está nos seus sintomas — a desvalorização dos profissionais, a precariedade da infraestrutura, o descaso com a formação docente —, mas no que esses sintomas encobrem: o fato, historicamente comprovado, de que homens não formados são fáceis de manipular, seja por governos autoritários, seja pelo império da mídia, seja pelas demais personificações do capital. Ou seja: a semiformação não é um acidente do sistema; é uma de suas condições de reprodução.

Se a formação verdadeira é formação a partir da experiência, então o núcleo da semiformação é a incapacidade para a experiência formativa — e Adorno a considera um dos maiores problemas da sociedade contemporânea. Na sua formulação mais exata: o defeito mais grave com que nos defrontamos atualmente consiste em que os homens não são mais aptos à experiência, mas interpõem entre si mesmos e aquilo a ser experimentado aquela camada estereotipada a que é preciso se opor.

Que camada é essa? É o conjunto de esquemas prontos — clichês, opiniões correntes, imagens pré-fabricadas, respostas antecipadas — que a indústria cultural fornece de modo que o indivíduo nunca precise, de fato, encontrar a coisa. Diante de uma obra, de um problema, de outra pessoa, o semiformado já sabe o que dizer antes de ter olhado; e a experiência, que seria justamente o abalo daquilo que se supunha saber, não chega a se produzir. E Adorno é preciso ao nomear a implicação decisiva: a inaptidão para a experiência é uma inaptidão para o pensar, pois pensar é, ele mesmo, uma experiência intelectual. Onde o mundo já vem interpretado, o pensamento se atrofia por falta de objeto.

É por isso que a fórmula adorniana estabelece uma identidade, e não uma analogia: a educação para a experiência é idêntica à educação para

a emancipação. Educar para a experiência não é uma técnica pedagógica entre outras; é a própria emancipação em ato, porque só quem experimenta — quem se deixa afetar e, a partir daí, pensa por si — pode reconhecer-se como parte integrante e responsável do mundo. E, reciprocamente, uma educação para a dominação precisa, estruturalmente, impossibilitar a experiência: manter intacta a camada estereotipada, poupar o indivíduo do encontro que o faria pensar.

Essa é a razão pela qual Adorno recusa tanto a tutela da liberdade quanto o autoritarismo pedagógico. “Ninguém tem o direito de escolher para onde conduzir alguém”: o educar que decide de antemão o destino do educando recai na heteronomia e trai a emancipação que diz promover. Daí a definição, quase austera, do que a educação pode ser: ela tem sentido unicamente como educação dirigida a uma autorreflexão crítica, voltada à produção de uma consciência verdadeira e ao poder para a reflexão, a autodeterminação, a não participação na adaptação ao existente. Conduzir, aqui, não é condicionar, mas potencializar. Ora, a experiência não flutua no vazio: ela tem condições de possibilidade, e essas condições se reduzem a duas — tempo e espaço —, ambas sob ataque na sociedade administrada.

Falemos do tempo. A experiência formativa é, antes de tudo, uma questão de duração. Adorno nos oferece uma imagem que vale como modelo: a profundidade da experiência de quando a criança, na primeira infância, ouve uma música antes de dormir. Essa experiência — lenta, repetida, envolvente — difere qualitativamente de qualquer contato apressado com a música, e pode ser decisiva na formação. O que ela requer não é informação, mas tempo: o tempo de deixar-se marcar, de retornar, de sedimentar. Não por acaso Adorno observa que as crianças não conseguem aprender mais o que não lhes foi passado: rompida a transmissão, interrompe-se a própria continuidade em que a experiência se faz.

O mecanismo do sequestro desse tempo nós conhecemos. Na sociedade administrada, o tempo livre não é o contrário do trabalho, mas a sua sombra. O ócio, que poderia ser tempo de criação e de gozo intelectual, é convertido em entretenimento — em ocupação entre uma labuta e outra. Como observam Adorno e Horkheimer, o homem do entretenimento é o espectador, aquele que não deve ter a necessidade de pensamento próprio. Filtra-se o tempo por uma película que imprime a tudo certa semelhança, de modo que também o descanso se torna consumo. E a demora — que é a condição da experiência — é a primeira baixa desse regime.

O presente radicaliza esse diagnóstico ao produzir uma sociedade que não sabe e não quer esperar. A espera, a demora, a suspensão do juízo — que são a forma temporal da experiência — tornaram-se quase intoleráveis num regime de gratificação imediata. O fluxo contínuo de estímulos, a lógica do *scroll* infinito, a recompensa intermitente da notificação: tudo concorre para tornar improvável a demora. Byung-Chul Han descreve a passagem de uma sociedade disciplinar para uma sociedade do desempenho e do cansaço, em que o excesso de estímulo produz uma dispersão que ele opõe à atenção contemplativa — aquela demora do olhar sem a qual não há experiência do novo, mas apenas reconhecimento do idêntico. A camada estereotipada de Adorno reaparece, agora, como interface: entre o sujeito e o mundo interpõe-se um ambiente calculado para antecipar, filtrar e devolver ao usuário aquilo que ele já é.

E aqui uma distinção adorniana torna-se decisiva — e ela vem de Kant. O problema não é apenas a impaciência, mas um modo específico de esperar. Adorno retoma a resposta kantiana à pergunta pelo Esclarecimento: quem espera um tutor que o subtraia da menoridade não chega, por isso mesmo, à maioridade; ao contrário, adapta-se à menoridade e permanece na falsa sensação de liberdade produzida pela tutela. O problema, portanto, não é a demora do pensamento — essa é necessária —, mas a delegação do pensamento a um tutor que nos dispensa de pensar. E é exatamente esse o risco formativo que a mediação do tempo pela inteligência artificial coloca em sua forma mais aguda.

Convém aqui ser preciso e justo. Adorno não é adversário da técnica: ele não se opõe à tecnologia enquanto mecanismo de diminuir o esforço humano; opõe-se à tecnocracia, à submissão do mundo humano ao critério técnico como se este pudesse abarcar todas as questões. O que ele denuncia é a conversão do progresso técnico em fim em si mesmo, na qual — como está na *Dialética do Esclarecimento* — a maldição do progresso irrefreável é a irrefreável regressão. Transponhamos a distinção para o presente: a inteligência artificial que poupa esforço não é, em si, o problema; problemática é a delegação, a ela, justamente daquela experiência — pensar, escrever, julgar — cuja realização é a formação. Obter a resposta sem percorrer o caminho é receber o produto sem a experiência: um novo nome, automatizado, para a velha menoridade. O ensino, e em especial o de filosofia, só forma quando ousa desacelerar e proteger o direito de deter-se, de reler, de não concluir de imediato. A lentidão não é ineficiência; é a forma temporal do pensamento.

Passemos ao espaço. Se a experiência exige tempo, ela exige também um espaço — não meramente físico, mas o espaço simbólico de um mundo comum. Para Adorno, sociedade não é a soma coercitiva de indivíduos idênticos, mas nexos funcional: uma relação de compartilhamento comum de um tempo e de um espaço, a conciliação de subjetividades plurais. O mundo, neste sentido, difere da natureza: é o em-torno comum elaborado pelo trabalho e pela ação, no qual os seres humanos estabelecem convivência para além da mera sobrevivência. Quando esse mundo comum se desfaz, resta apenas algo que rodeia os indivíduos e lhes é alheio; e quem não reconhece o mundo tampouco se reconhece nele.

Há aqui uma convergência com Hannah Arendt. No ensaio *A Crise na Educação*, a educação é pensada a partir da natalidade — do fato de que seres novos chegam ao mundo e precisam de preparação para nele ingressar e participar. Adorno e Arendt divergem em pontos, mas partilham o essencial: a crise da educação tem consequências políticas; ela se liga à invasão do âmbito público pelos assuntos privados; e a chegada de recém-vindos, ainda não adaptados, é sempre um limite à perpetuação do sempre-igual. Se é difícil mudar as objetividades sociais, podemos começar pela subjetividade — pelo sujeito recém-chegado, portador de uma novidade plural —, não pela imposição de um caminho, mas potencializando as suas reflexões sobre si próprias.

A semiformação corrói esse espaço de dois modos. Ofusca o âmbito público, privatizando os interesses e transformando a esfera comum em vitrine de necessidades individuais; e homogeneiza os sujeitos, dissolvendo a diferença de que a experiência depende. Onde todos veem o mesmo, ninguém experimenta nada. E o ambiente digital não apenas acelera o tempo: ele reconfigura o espaço. As plataformas oferecem a aparência de uma esfera pública, mas operam por personalização — cada um recebe um mundo talhado à sua medida, confirmatório, sem a resistência do outro. Shoshana Zuboff descreve a lógica desse arranjo como um capitalismo de vigilância, em que a experiência humana é convertida em dado comportamental e o próprio comportamento é, cada vez mais, antecipado e modulado. O efeito, do ponto de vista formativo, é a supressão do espaço comum: em vez de um mundo partilhado que resiste e diferencia, uma multiplicação de bolhas que refletem.

Quero agora deter-me em duas práticas onde tempo e espaço se encontram. A primeira é a escrita. Escrever não é transcrever um pensamento já pronto; é o meio no qual o pensamento se faz. Quem escreve

descobre, na resistência da frase, que não sabia ainda o que julgava saber — e é nesse atrito com a matéria que a experiência intelectual acontece. Por isso a escrita é, por excelência, o lugar da autoria: não a assinatura de um produto, mas a elaboração, em palavras próprias, de algo arrancado ao encontro com o objeto.

A própria obra de Adorno é modelo dessa concepção. A *Minima Moralia*, escrita em aforismos, e a defesa do ensaio como forma expõem uma escrita que resiste à compulsão à identidade, que se detém no particular e recusa o método que aplainaria a coisa. Ao rememorar a sua leitura da *Crítica da Razão Pura*, Adorno diz ter tido a experiência da obra não como mera teoria do conhecimento, mas como uma espécie de escrita cifrada a ser decifrada. Ler e escrever, neste sentido, são o mesmo gesto: um demorar-se decifrante em que algo da verdade pode ser conquistado.

E é esse gesto que a delegação da escrita a sistemas generativos ameaça curto-cuitar. O risco não está em usar a ferramenta, mas em obter o texto sem a experiência que ele carregava. A máquina devolve, com fluência, o plausível, o médio, o já-dito — precisamente a camada estereotipada de que Adorno falava, agora produzida sob demanda. Poucado do atrito com o não-idêntico, o estudante recebe a forma sem ter feito a experiência da forma: uma semiformação em estado puro, em que se tem o resultado do pensar sem se ter pensado. A autoria, então, esvazia-se — não porque a ferramenta escreva pior, mas porque escrever era, o tempo todo, o modo de a experiência acontecer. Daí não se segue a interdição, mas a exigência de deslocar o foco pedagógico do produto para o processo. A ferramenta pode ser interlocutora — objeção, contraexemplo, primeira versão a ser recusada — desde que não substitua o trabalho que forma. Ensinar a escrever filosofia é, neste sentido, ensinar a pensar: não a produzir um texto correto, mas a percorrer o caminho em que um pensamento se torna, de fato, de quem o pensa.

A segunda prática é o diálogo. A emancipação, em Adorno, tem dois movimentos aparentemente opostos que são, na verdade, um só. Emancipar-se é pensar por si mesmo; mas é também a capacidade de colocar-se no lugar dos outros — aquilo que Arendt, retomando Kant, chama de pensar alargado: imaginar hipoteticamente a posição do outro, representá-la e levá-la em consideração. Trata-se de dialogar, em pensamento, com os outros, buscando um possível acordo, um consenso provisório, mais amplo e humano. Ou seja: pensar por si não é pensar sozinho; é pensar na presença — real ou imaginada — dos que são plurais.

O diálogo é, por isso, a forma intersubjetiva da experiência, e depende das mesmas condições que ela: exige tempo, porque escutar é deixar-se eventualmente mudar, e não apenas aguardar a vez de responder; e exige espaço, porque só há diálogo onde o outro é genuinamente outro, e não o eco de mim mesmo. Não à toa Adorno situa o totalitarismo não nas superestruturas, mas na vida cotidiana — no diálogo ou na falta dele; na informação ou na desinformação; na educação ou na deseducação. Onde as opiniões contrastantes não são conciliadas, mas filtradas e eliminadas, elimina-se com elas a própria possibilidade do diálogo. E a melhor situação, para Adorno, seria aquela em que sem angústia se possa ser diferente.

Ora, é precisamente o diálogo que o presente torna improvável. A personalização algorítmica devolve a cada um a confirmação do que já pensa; a aceleração impede a escuta; e a inteligência artificial oferece um interlocutor sempre disponível, sempre acomodado à demanda, que não opõe a resistência de uma perspectiva alheia porque não tem perspectiva alguma. O simulacro de conversa pode, paradoxalmente, desabituar-nos do diálogo real, no qual o outro não se ajusta a mim. A própria filosofia de Adorno resiste a esse fechamento: a dialética negativa é, ela mesma, dialógica — um diálogo tenso com a tradição (Kant, Hegel, Marx, Freud) e com os colaboradores do Instituto (Benjamin, Horkheimer, Marcuse). Pensar, aí, nunca é monólogo. E a sala de aula de filosofia é um dos poucos espaços em que o diálogo real ainda pode ser praticado: um lugar em que pessoas plurais se reúnem, em tempo partilhado, em torno de um problema comum, e em que a diferença não é filtrada, mas convocada. É uma pedagogia do diálogo contra a pedagogia da bolha.

Reunidos o tempo, o espaço, a escrita e o diálogo, podemos agora precisar o lugar do ensino de filosofia. A filosofia, para Adorno, realiza-se como negação determinada e como “pensar em modelos”: um deter-se em particularidades que evidenciam as fraturas daquilo que se apresenta como universal e harmônico. Filosofar não é aplicar um método a um conteúdo dado, mas efetuar a análise de modelos que expõe, na aparência conciliada da realidade, as contradições que ela recalca. A filosofia é o prisma que capta as cores do que não é — do possível ainda não realizado.

É por essa razão que o ensino de filosofia tem afinidade estrutural com a experiência formativa. A filosofia é a disciplina que mantém aberta a pergunta que a semiformação suprime — a pergunta pelo *para quê*. Ela é, por vocação, autorreflexão crítica: pensar problemáticamente conceitos que costumam ser assumidos em sua mera positividade — liberdade,

mérito, progresso, autonomia, desempenho —, para adquirir a seu respeito um juízo independente. Ensinar filosofia, neste sentido, não é transmitir doutrinas, mas criar as condições em que os estudantes possam fazer, eles mesmos, a experiência do pensar. Compreende-se, então, por que “pensamento crítico” não é um jargão, mas o nome preciso do que está em jogo. Crítica, no sentido adorniano, é o distanciamento que permite diferenciar-se do estabelecido — a capacidade de tomar distância que, paradoxalmente, aproxima do concreto. A imagem de que somente a distância extrema seria a proximidade descreve com exatidão o gesto do pensamento: é afastando-se da opinião dominante que se toca aquilo que ela encobre.

Resta articular a terceira exigência do nosso desafio: a educação integral. E aqui há uma coincidência produtiva entre o diagnóstico adorniano e o projeto do Ensino Médio Integrado, tal como se configura na Educação Profissional e Tecnológica e, de modo particular, nos Institutos Federais, criados pela Lei nº 11.892/2008. Trata-se, ali, de recusar a cisão entre formação geral e formação profissional — a cisão que a educação tecnicista consagrou — e de propor uma formação humana integral, omnilateral, que toma o trabalho como princípio educativo e não reduz o sujeito nem a força de trabalho nem a consumidor. Ora, é exatamente essa redução que Adorno nomeia como semiformação. A educação integral é, do ponto de vista que aqui defendo, o nome pedagógico da recusa da semiformação: a aposta de que a formação não se esgota na adaptação ao mercado, mas responde à pergunta pelo humano em sua inteireza. E não por acaso o princípio da verticalização, próprio dos Institutos Federais, articula em um mesmo espaço formativo o ensino médio, a graduação e a pós-graduação: também ele recusa a fragmentação e supõe a continuidade da experiência.

Neste contexto, a filosofia ocupa um lugar que não é o de mais uma disciplina ao lado das outras. Ela é a instância em que a pergunta pelos fins — pelo sentido da técnica, do trabalho, da própria formação — é tematizada explicitamente. A técnica, entendida como prática humana, não é adversária da formação integral; adversária é a tecnocracia. O ensino de filosofia, ao manter viva a pergunta pelo *para quê* da técnica — e, hoje, da própria inteligência artificial que medeia o nosso tempo, a nossa escrita e o nosso diálogo —, é o que impede que a formação integral se converta, ela também, em mais um treinamento. É, neste sentido preciso, o que torna integral a integração.

Enfrentemos, então, de frente o desafio da filosofia na Educação Profissional e Tecnológica. Numa cultura escolar orientada à empregabilidade e ao resultado mensurável, a filosofia é a disciplina cuja utilidade parece mais difícil de justificar — e a pergunta “para que serve a filosofia?” nos é dirigida com uma insistência que raramente recai sobre as demais. A minha resposta não é reivindicar para ela uma utilidade que não tem, mas reconhecer que é justamente por não servir a um fim externo que ela forma. Aquilo que, na lógica do desempenho, aparece como fragilidade — a filosofia não treina, não capacita, não entrega um produto imediato — é a sua força formativa: ela é o tempo e o espaço em que se pode, sem angústia, deter-se sobre o *para quê*. Numa formação que integra técnica e humanidade, a filosofia não é um ornamento humanístico acrescentado ao núcleo técnico; é a instância que impede a técnica de se fechar sobre si mesma como tecnocracia. Recusá-la, na EPT, seria devolver ao ensino integrado exatamente a cisão que ele se propôs a superar.

Para que este argumento não permaneça no plano do diagnóstico, quero apresentá-lo em desafio. O Laboratório de Filosofia Política, o LAFIPO, em construção no IFRS – Campus Erechim, oferece um exemplo concreto de como a escola pode criar, deliberadamente, o tempo e o espaço de que a experiência formativa depende. E não por acaso o projeto indissociável de ensino, pesquisa e extensão ao qual o laboratório se vincula intitula-se, literalmente, *Pluralidade, Mundo e Política: a educação como experiência formativa do humano* — como se a tese que aqui defendo se convertesse em programa. O laboratório concebe-se como um espaço interdisciplinar que articula, de modo indissociável, ensino, pesquisa e extensão, no horizonte da Teoria Crítica e em diálogo com Adorno, Arendt e Ricoeur, assumindo como tarefa a crítica das estruturas que produzem a desumanização e o esvaziamento da experiência política — formulação que ecoa, no vocabulário da filosofia política, a mesma incapacidade para a experiência de que venho tratando.

A indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão não é, aqui, um arranjo administrativo, mas a forma institucional da recusa da semiformação. A semiformação é, como vimos, cisão: separa formação geral de formação profissional, teoria de prática, escola de mundo. A indissociabilidade reata o que a cisão separou — o estudante que, ao mesmo tempo, estuda, investiga e leva à comunidade o que investiga não é treinado para uma função, mas formado em sua inteireza. Ela é, no plano da organização do trabalho acadêmico, o que a educação integral é no plano dos fins: a mesma recusa de reduzir o humano a força de trabalho.

E não é casual que um dos nossos projetos em curso se intitule *O IFRS Campus Erechim como tempo e espaço de memórias*, pois a própria linguagem dos projetos toma o tempo e o espaço como categorias formativas.

É na composição do laboratório, porém, que a pluralidade deixa de ser conceito e se torna prática. O grupo reúne pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento e bolsistas de diferentes cursos e níveis — do ensino médio integrado ao ensino superior e à pós-graduação —, convergindo em torno de problemas comuns: a memória pública, as políticas públicas, a condição humana. Estudantes formados nas linguagens técnicas dos cursos do campus — da informática à química, da mecatrônica ao design — encontram, no laboratório, o problema filosófico; e o problema filosófico encontra, neles, a resistência de perspectivas que não são a sua. É o pensar alargado em exercício: não a soma de especialistas, mas o diálogo entre quem chega de horizontes distintos e, por isso mesmo, tem algo a estranhar naquilo que ao outro parece óbvio. Contra a bolha que devolve a cada um o seu próprio reflexo, o laboratório é, em pequena escala, um mundo comum. E os projetos em andamento desenham, juntos, o tripé: a pesquisa como demora e escrita — a experiência de decifrar o passado e dele dar conta em palavras próprias; o ensino como leitura orientada — o tempo lento de acompanhar um texto que não se deixa consumir de imediato; e a extensão como diálogo com a comunidade — o espaço público em que a filosofia sai de si e se expõe ao outro.

O LAFIPO não é, evidentemente, uma solução para a crise que venho descrevendo. Ele é — ou poderá vir a ser — algo mais modesto: uma linha de fuga, a prova de que o tempo e o espaço da experiência formativa podem ser deliberadamente criados mesmo sob as condições que os inviabilizam. Onde a sociedade acelera, o laboratório institui a demora; onde a plataforma isola, ele reúne pessoas plurais; onde a resposta pronta dispensa de pensar, ele devolve aos estudantes a experiência — lenta, dialógica, escrita — de pensar por si. É pouco, e é tudo o que a educação pode fazer contra a semiformação.

Mas aqui preciso fazer uma ponderação, sob pena de que tudo o que eu disse até agora soe como voluntarismo. A criação, pelo docente, de um tempo e de um espaço como o do LAFIPO não é um ato de vontade individual: ela está ancorada em condições materiais e delas depende inteiramente. No nosso caso, como docentes do IFRS, essas condições têm nomes concretos: a existência de tempo destinado à pesquisa e à extensão, e não apenas às aulas; o tempo para a preparação do trabalho pedagógico e

para o atendimento aos estudantes; a disponibilidade de salas, auditórios e espaços físicos onde as pessoas possam efetivamente reunir-se; e, não menos importante, a existência de editais de fomento — recursos de custeio e de capital para o desenvolvimento dos projetos e, sobretudo, bolsas que permitam aos estudantes dedicar-se a eles. Sem isso, o tempo e o espaço de que venho falando permanecem uma bela ideia, e o professor que tentasse instituí-los estaria apenas convertendo em sacrifício privado aquilo que deveria ser condição pública do trabalho.

E é preciso dizê-lo com honestidade: embora não tenhamos aqui as condições ideais, encontro no IFRS condições que não existiam quando eu estava na rede municipal, na rede estadual ou mesmo na rede privada. Quem viveu aquelas jornadas — as aulas espalhadas por escolas e cidades, o tempo integralmente consumido pela sala de aula, a inexistência de qualquer fomento — sabe exatamente a diferença que isso faz. Digo-o não para celebrar o que temos, mas por duas razões precisas. A primeira é que a defesa dessas condições — do tempo de pesquisa e extensão, dos espaços, dos editais, das bolsas — é parte constitutiva da defesa da própria experiência formativa; elas não são um privilégio corporativo, mas a infraestrutura material sem a qual não há formação que não seja semiformação. A segunda é que a existência dessas condições nos responsabiliza: onde há tempo e espaço institucionalmente assegurados, não os utilizar para criar experiência é desperdiçar precisamente aquilo que falta à imensa maioria dos professores brasileiros.

Encaminho-me para o fim. Adorno fixou para a educação uma exigência que soa desmesurada e é, no entanto, o mínimo: a exigência de que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação. E é preciso, aqui, resistir a duas tentações. A primeira é tomar essa exigência como um assunto europeu, encerrado em 1945 — como se a barbárie tivesse tido uma data, um lugar e um culpado, e nós fôssemos apenas os seus espectadores comovidos. A segunda é a tentação inversa, a de dissolver Auschwitz numa metáfora genérica do mal, esvaziando a sua singularidade histórica. Entre uma e outra há um caminho, e é o único que interessa à educação: perguntar o que, no nosso próprio solo, corresponde àquela incapacidade para a experiência de que Adorno fala — àquela frieza diante do sofrimento alheio sem a qual a barbárie não teria sido possível.

Porque a barbárie, entre nós, não é uma hipótese futura contra a qual devêssemos precaver-nos: é um passado que não passou. Este país foi erguido sobre o extermínio dos povos originários e sobre a escravidão

de milhões de africanos ao longo de quase quatro séculos — o mais longo regime escravista das Américas, abolido, no papel, sem reparação, sem-terra, sem escola, e prolongado, na prática, sob outros nomes. Foi marcado também por uma ditadura civil-militar que torturou, assassinou e fez desaparecer, e cujos responsáveis jamais foram julgados. E é essa indiferença que hoje reconhecemos, com uma facilidade que deveria nos assustar, nas barbáries do presente — que não são poucas. Reconhecemo-la nos territórios indígenas invadidos e nas lideranças assassinadas; na naturalização da morte de jovens negros e periféricos, contabilizada como estatística e não como luto; na fome que voltou às nossas casas enquanto se discutia produtividade; na chacina que dura uma manchete e some; nos discursos de ódio que hoje circulam com desenvoltura, agora amplificados pelos mesmos dispositivos que fragmentam o nosso tempo e dissolvem o nosso espaço comum; e no genocídio que assistimos, transmitido ao vivo, e diante do qual, como espectadores, aprendemos a rolar a tela. Não é a ausência de informação que nos torna indiferentes — a informação nunca foi tão abundante. É a incapacidade para a experiência: aquela camada estereotipada que se interpõe entre nós e o sofrimento e que faz com que o horror chegue já digerido, comentado, hierarquizado pelo algoritmo, e por isso mesmo não nos alcance.

Educar contra a barbárie não significa, portanto, acrescentar ao currículo uma unidade sobre tolerância, nem cumprir protocolarmente as leis que tornaram obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena — embora essas leis sejam conquistas que devemos defender. Significa formar sujeitos aptos à experiência: capazes de reconhecer o outro e a si mesmos na não-indiferença; capazes de olhar para o território que pisam e perguntar de quem ele foi; capazes de recusar a frieza que consente. É por isso que a memória não é um conteúdo entre outros, mas a forma mesma da experiência formativa — e é por isso, também, que o ensino de filosofia e o trabalho com a memória são, no fundo, a mesma tarefa.

O desafio de criar tempo e espaço para experiências formativas não é, portanto, um refinamento metodológico entre outros. É a questão da educação, na exata medida em que a experiência é a substância da formação e o tempo e o espaço são as suas condições. Uma sociedade que não sabe esperar, cujo tempo é fragmentado pelas redes e cuja escrita e cujo diálogo são cada vez mais delegados a sistemas automáticos, trabalha ininterruptamente contra ambos: comprime o tempo em fluxo, dissolve o espaço comum em bolhas e substitui a experiência de pensar pelo produto

do pensamento. Reabrir esse tempo e esse espaço — e, com eles, a escrita e o diálogo — é um ato de resistência antes de ser um método.

E o ensino de filosofia é o lugar privilegiado — embora não exclusivo — dessa resistência. Não porque a filosofia detenha respostas, mas porque ela é a guardiã da pergunta: a pergunta pelo sentido, pelo *para quê*, pela distância que se torna proximidade. Esse papel adquire urgência singular na Educação Profissional e Tecnológica, onde a pressão da função é mais forte e onde, por isso mesmo, a filosofia é mais necessária. O desafio da filosofia, neste campo, não é provar que serve, mas guardar o espaço em que se pode não servir — e, ao não servir a um fim externo, formar. Ao proteger a demora contra a pressa, a autoria contra a delegação e a pluralidade contra a bolha, o professor de filosofia pode fazer algo modesto: manter aberto, numa sala de aula ou num laboratório, o intervalo em que o pensamento pode acontecer. Não há garantia de que aconteça. Mas onde esse tempo e esse espaço são deliberadamente criados, a formação, contra a semiformação, torna-se uma possibilidade. E, com ela, a condição de possibilidade — nunca assegurada, sempre a reconquistar — de uma experiência formativa do humano, ou melhor, da educação para a emancipação. Muito obrigado.



PARTE II

ARTIGOS

FORMAÇÃO HUMANA E FELICIDADE: CONTRIBUIÇÕES DE ARISTÓTELES PARA A EDUCAÇÃO ATUAL

Onorato Jonas Fagherazzi¹

Mateus Borsatto²

Pedro Henrique De Moraes Campetti³

Do conceito de felicidade (*eudaimonia*) na *Ética a Nicômaco*

Para Aristóteles (1991), todos os humanos buscam um bem, uma finalidade. Independente qual seja, todos têm um norte a percorrer e a alcançar. Um bem buscado em si e por si, portanto, denominado de bem supremo. E nisso não há como não lembrarmos de Aristóteles para quem a *eudaimonia* é o grande fim da vida humana e nunca um meio. A **“felicidade é, pois, a melhor, a mais nobre e a mais aprazível coisa do mundo”**. (Aristóteles, 1991, p. 18, grifo nosso).

A felicidade “é, portanto, algo absoluto e auto-suficiente, sendo também a finalidade da ação” da grande maioria das pessoas. (Aristóteles, 1991, p. 15). Em outras palavras, na abertura do capítulo 4 do livro I da *Ética a Nicômaco*, a primeira afirmação que toda ação busca algum bem e que o bem supremo parece ser a felicidade.

Todo conhecimento e todo trabalho visa a algum bem, quais afirmamos ser os objetivos da ciência política e qual é o mais alto de todos os bens que se podem alcançar pela ação. Verbalmente, quase todos estão de acordo, pois tanto o vulgo como os homens de cultura superior dizem ser esse fim a felicidade e identificam o bem viver e o bem agir como o ser feliz. Diferem, porém, quanto ao que seja a felicidade, e o vulgo não o concebe do mesmo modo que os sábios. Os primeiros pensam que seja alguma coisa simples e óbvia, como

1 Doutor em Educação em Ciências (FURG); Docente do IFRS *campus* Bento Gonçalves. E-mail: onorato.fagherazzi@bento.ifrs.edu.br.

2 Mestre em Educação pela Universidade de Caxias do Sul (UCS); Docente da Escola de Ensino Médio Aurora. E-mail: borsattomateus4@gmail.com.

3 Doutor em Educação (UFRGS); Docente do IFRS *campus* Bento Gonçalves. E-mail: pedro.campetti@bento.ifrs.edu.br.

o prazer, a riqueza ou as honras, muito embora discordem entre si; e não raro o mesmo homem a identifica com diferentes coisas, com a saúde quando está doente, e com a riqueza quando é pobre. Côncios da sua própria ignorância, não obstante, admiram aqueles que proclamam algum grande ideal inacessível à sua compreensão. Ora, alguns têm pensado que, à parte esses numerosos bens, existe um outro que é auto-subsistente e também é causa da bondade de todos os demais. Seria talvez infrutífero examinar todas as opiniões que têm sido sustentadas a esse respeito; basta considerar as mais difundidas ou aquelas que parecem ser defensáveis. (Aristóteles, 1991, p. 7-8).

Tão antigo quanto atual, a questão da ética e da felicidade atravessa milênios. De fato, compreendemos que o objetivo da felicidade continua sendo central numa vida que queira ser bem vivida. Como num prato de comida saboroso pelo seu tempero, como atravessar uma vida inteira sem se perguntar pelo sentido da mesma? É essa questão pelo sabor da vida algo que é buscado por si mesmo. Na realidade, escolhemos sempre a felicidade por ela mesma, e nunca em função de um outro objetivo além dela. É ela um fim tão importante que chega a ser chamado de bem supremo. (Aristóteles, 2009). Se tão importante, no que consiste esse bem supremo? Aristóteles (1991, p. 18) responde:

pois definimos praticamente a felicidade como uma espécie de boa vida e boa ação. As características que se costuma buscar na felicidade também parecem pertencer todas à definição que demos dela. Com efeito, alguns identificam a felicidade com a virtude, outros com a sabedoria prática, outros com uma espécie de sabedoria filosófica, outros com estas, ou uma destas, acompanhadas ou não de prazer; e outros ainda também incluem a prosperidade exterior. (Aristóteles, 1991, p. 18).

Na sequência argumentativa, nos relata que há também humanos que apostem a sua felicidade em boas fortunas. Se o Sílvio Santos questionava quem não quer ser milionário, aqui perguntamos: Quem não quer ser feliz? Mas, estaria nas riquezas esse grande segredo? Para Aristóteles (1991, p. 12), não se deixa de reconhecer que para alguns ela esteja mesmo no gozo dos prazeres: “os homens de tipo mais vulgar, parecem [...] identificar o bem ou a felicidade com o prazer, e por isso amam a vida dos gozos”. Mas, não se poderia deixar de aclarar, continua, “que existem três tipos principais de vida: a que acabamos de mencionar [a vida dos prazeres], a vida política e a contemplativa.” De fato, para outros a felicidade também pode estar nas honras que a vida política pode oportunizar. Mas a felicidade aqui buscada estaria em si mesma o seu valor e não noutras recompensas.

Ora, nós chamamos aquilo que merece ser buscado por si mesmo mais absoluto do que aquilo que merece ser buscado com vistas em outra coisa, e aquilo que nunca é desejável no interesse de outra coisa mais absoluto do que as coisas desejáveis tanto em si mesmas como no interesse de uma terceira; por isso chamamos de absoluto e incondicional aquilo que é sempre desejável em si mesmo e nunca no interesse de outra coisa. Ora, esse é o conceito que preeminentemente fazemos da felicidade. É ela procurada sempre por si mesma e nunca com vistas em outra coisa, ao passo que à honra, ao prazer, à razão e a todas as virtudes nós de fato escolhemos por si mesmos (pois, ainda que nada resultasse daí, continuaríamos a escolher cada um deles); mas também os escolhemos no interesse da felicidade, pensando que a posse deles nos tornará felizes. A felicidade, todavia, ninguém a escolhe tendo em vista algum destes, nem, em geral, qualquer coisa que não seja ela própria. (Aristóteles, 1991, p. 14).

Mas, onde ela estaria? Estaria certamente onde também colocamos sua definição, nos diz o Filósofo (1991, 17). O problema é qual a caracterização que dela estabelecemos. Alguns “identificam **a felicidade com a virtude**, outros com a **sabedoria prática**, outros com uma espécie de **sabedoria filosófica**”. E essas três categorias podem ser “acompanhadas ou não de prazer” ou mesmo “a prosperidade exterior”. Felicidade não é prazer passageiro, mas vida praticada conforme a virtude e a razão: “**Venha ela como um resultado da virtude** e de alguma espécie de aprendizagem ou adestramento, ela parece contar-se entre as coisas mais divinas.” (Aristóteles, 1991, p. 19). Mas seria ela mesma profundamente identificada à virtude? É o caminho natural que percorre a sua própria argumentação: “se ajusta à nossa concepção a dos que identificam a felicidade com a virtude em geral ou com alguma virtude particular, pois que à virtude pertence a atividade virtuosa”. (Aristóteles, 1991, p. 17).

Após longo debate de análises de onde as pessoas em geral poderiam depositar sua própria felicidade que Aristóteles (1991, p. 17, grifo nosso) assume seu posicionamento: “Também se ajusta à nossa concepção a dos que identificam **a felicidade com a virtude em geral ou com alguma virtude particular**.” Posição essa que ele ratifica na seção seguinte: “A resposta à pergunta que estamos fazendo é também evidente pela definição da felicidade, por quando dissemos que ela é uma atividade virtuosa da alma, de certa espécie.” Ou mesmo, logo a seguir: “o que constitui a felicidade ou o seu contrário são as atividades virtuosas ou viciosas”. (Ibid., p. 20).

Felicidade sendo um grande fim a ser alcançado, e identificado com a própria virtude perfeita (Ibid., p. 23), após profunda análise da mesma, e da própria amizade nos seus livros VIII e IX, conclui por vincular as mesmas nas seguintes palavras: “o homem sumamente feliz necessitará de amigos dessa espécie, já que o seu propósito é contemplar ações dignas e ações que sejam suas, e as de um homem bom que seja seu amigo possuem ambas essas qualidades”. (Ibid., p. 170, grifo nosso).

Tendo tido a análise da felicidade ao longo da obra supracitada, é na seção 6 do seu livro X retomada como um bem desejado em si mesmo tanto quanto uma própria ação virtuosa: “a felicidade não reside em tais ocupações, mas, como já dissemos, nas atividades virtuosas”. (Ibid., p. 188). E conclui pela mais alta e perfeita felicidade estar na atividade contemplativa.

Se a felicidade é atividade conforme à virtude, será razoável que ela esteja também em concordância com a mais alta virtude; e essa será a do que existe de melhor em nós. Quer seja a razão, quer alguma outra coisa esse elemento que julgamos ser o nosso dirigente e guia natural, tornando a seu cargo as coisas nobres e divinas, e quer seja ele mesmo divino, quer apenas o elemento mais divino que existe em nós, sua atividade conforme à virtude que lhe é própria será a perfeita felicidade. Que essa atividade é contemplativa, já o dissemos anteriormente. (Ibid., p. 188).

Elevando a verdadeira felicidade a “uma atividade contemplativa” puramente racional, (Ibid., p. 191) ele nos faz lembrar da própria contemplação como exercício de vida. Nos limites do livro X dessa obra, a vida contemplativa é apresentada por ele como a mais elevada, seja a da vida dos prazeres ou mesmo a própria vida política. A atividade contemplativa é racional, autossuficiente e direcionada à busca do conhecimento das verdades universais. É uma espécie de contemplação da própria verdade, um tipo de realização máxima da felicidade, que aqui está ligada puramente à razão, não envolve meditação, mas reflexão da ideia pela ideia como expressão mais plena da função humana, em si e por si, sem nenhum outro objetivo a contemplar. É o que está na conclusão da própria seção 7 do livro X: “o que é próprio de cada coisa é, por natureza, o que há de melhor e de aprazível para ela; e assim, para o homem a vida conforme à razão é a melhor e a mais aprazível, já que a razão, mais que qualquer outra coisa, é o homem. Donde se conclui que essa vida é também a mais feliz”. (Ibid., p. 190). E a mais feliz de que se pode também alcançar pela atividade da pura filosofia: “o filósofo, mesmo quando sozinho, pode contemplar a verdade,

e tanto melhor o fará quanto mais sábio o for.” (Ibid, p. 189). E, nesse sentido, a própria “atividade da sabedoria filosófica é reconhecidamente a mais aprazível das atividades virtuosas”. (Ibid, p. 188).

Por que educar para a felicidade?

Tendo Aristóteles (1991, p. 192) concluído pela aproximação entre a felicidade e a contemplação filosófica, ele se reporta à questão do ensino em sua última seção do último livro da *nicomaqueia* nas seguintes palavras: “Alguns pensam que nos tornamos bons por natureza, outros pelo hábito e **outros ainda pelo ensino.**” Continua assim o estagirita nos afirmando que assim como se prepara a terra para receber a semente, é “preciso cultivar a alma do estudioso por meio de hábitos, tornando-a capaz de nobres alegrias e nobres aversões.” Chegando a cogitar a criação de leis para que regem o progresso virtuoso das pessoas, ratifica um ideal de formação de quem passe a observar a ordem e a reta razão:

o homem que queremos tornar bom deve ser bem adestrado e acostumado, passando depois o seu tempo em ocupações dignas e não praticando ações más nem voluntária, nem involuntariamente, e se isso se pode conseguir quando os homens vivem de acordo com uma espécie de reta razão e ordem, contanto que esta tenha força. (Ibid., p. 193).

Para que de fato educamos? À que finalidade que formamos o humano? Carlos Brandão (2007, p. 8-9) nos traz um caso real em que indígenas de uma tribo dos Estados Unidos da América foram convidados a encaminhar suas crianças às escolas dos brancos, só que quando elas voltaram às tribos, elas sabiam alguns outros conhecimentos, mas não sabiam o básico para poder viver na mata. Nas tribos, para a sobrevivência, elas precisavam aprender a caçar, coletar frutos, raízes, ervas medicinais, ao que elas não estavam preparadas. Vale muito recordar a resposta dos chefes indígenas aos representantes políticos governantes da Virgínia e Maryland em 1744:

Nós estamos convencidos, portanto, que os senhores desejam o bem para nós e agradecemos de todo o coração. Mas aqueles que são sábios reconhecem que diferentes nações têm concepções diferentes das coisas e, sendo assim, os senhores não ficarão ofendidos ao saber que a vossa idéia de educação não é a mesma que a nossa. ...Muitos dos nossos bravos guerreiros foram formados nas escolas do Norte e aprenderam toda a vossa ciência. Mas, quando eles voltavam para nós, eles eram maus corretores, ignorantes da vida da floresta e

incapazes de suportarem o frio e a fome. Não sabiam como caçar o veado, matar o inimigo e construir uma cabana, e falavam a nossa língua muito mal. Eles eram, portanto, totalmente inúteis. Não serviam como guerreiros, como caçadores ou como conselheiros. Ficamos extremamente agradecidos pela vossa oferta e, embora não possamos aceitá-la, para mostrar a nossa gratidão oferecemos aos nobres senhores de Virgínia que nos enviem alguns dos seus jovens, que lhes ensinaremos tudo o que sabemos e faremos, deles, homens.

Cientes de que não existe uma única forma padrão a ser seguida na educação escolar, mas que os saberes necessários à vida em sociedade são plurais e diversos, há muito poder presente num determinado desenho curricular em detrimento de outros saberes. Portanto, definidos os fins pelos quais se pretende educar - seja para a ética, a política, a cidadania, a empatia, o voluntariado, a defesa civil, ou um sentido maior de vida, ou maior conhecimento científico - os saberes a serem ensinados pelas etapas da educação básica ou superior são transcritos a partir da legislação pertinente: federal, estadual ou municipal.

No pensamento aristotélico, há igualmente a preocupação com a educação virtuosa. Em casos de que a sociedade não a garantisse, caberia “que cada homem auxilie seus filhos e amigos a seguirem os caminhos da virtude, e que tenham o poder ou pelo menos a vontade de fazê-lo”. (Aristóteles, 1991, p. 192). E preocupação essa que não poderia ser desvinculada de um conceito de formação humana que remete à Paideia. A esse sistema educacional não seria justo não se referir a Platão. Platão foi o primeiro a sistematizar a educação como um processo de formação do homem e do cidadão, visando não apenas o aprendizado técnico, mas o desenvolvimento integral do indivíduo. Platão fundou “um conceito de cultura amplo, o qual implica em processo a perdurar a vida inteira, centrado na força educadora do próprio saber, do saber livre, proclamado só pelo próprio saber, independente de qualquer utilidade”. (Zatti; Pagotto-Euzébio, 2022, p. 45). Seu grande objetivo era, na verdade, o próprio ensino ético de toda a população. (JAEGER, 2003). E para tanto, a ênfase na formação do verdadeiro filósofo.

O único caminho para tal é a educação pela Filosofia. Por isso, o ápice da paideia platônica é a formação do filósofo, aquele que alcançou com maior proximidade as ideias inteligíveis, por conseguinte, é capaz de agir com maior harmonia, com medida e com justiça, de tal modo a atingir de forma mais plena o bem geral ou bem comum. O humanismo platônico está alicerçado na ideia de harmonia, de medida, de proporção, estabelecida quando a parte espiritual da

alma [...] toma o comando, o que representa a consagração de um ideal apolíneo de homem. (Zatti; Pagotto-Euzébio, 2022, p. 45).

E para Aristóteles (1991), além da educação para a ética e política, também teríamos a dimensão do sentido da vida: A educação para os cidadãos deveria ter um espelhamento das “virtudes, visando o bem geral da cidade e as virtudes dos indivíduos. Tal elemento insere na educação uma missão ética e política, formar o homem virtuoso, mas cujas virtudes visem o bem e a **felicidade** da comunidade política”. (Zatti; Pagotto-Euzébio, 2022, p. 46, grifo nosso).

Em resumo, a educação aristotélica vai além da simples transmissão de conhecimentos e da preparação para o exercício de funções sociais. Seu objetivo final é a educação completa do ser humano, que pode viver de acordo com a virtude e guiar sua vida pela razão ao supremo bem. “Aristóteles, assim como Platão, admite que um elemento indispensável na infraestrutura do Estado, a fim de alcançar seu fim supremo, felicidade dos cidadãos, é a necessidade de uma educação moral correta e sadia os cidadãos, em sua mais tenra idade”. (Hourdakakis, 2001, p. 99).

Desse modo, a ética, a política e a educação são dimensões interligadas de um único projeto formativo em prol da felicidade. Educar é criar hábitos, cultivar o caráter e preparar a inteligência para contemplar a verdade e viver em sociedade. Nesse contexto, a felicidade (eudaimonia) deixa de ser vista como um estado emocional passageiro, passando a ser uma atividade constante da alma em sua mais elevada excelência.

Essa visão alinha a educação de Aristóteles ao conceito de Paideia, que é visto como o desenvolvimento completo do indivíduo. Desenvolvimento esse que passa da prática da virtude à atividade contemplativa. Nesse contexto, educar para a felicidade implica ensinar a viver de forma virtuosa, reflexiva e contemplativa, integrando excelência moral, engajamento na vida comunitária e a busca constante pela verdade.

Formação humana e felicidade: contribuições de Aristóteles para a educação atual

De acordo com Ferreira e Marques (2024, p. 1), a partir de um amplo estudo do estado da arte sobre o uso de medicalização para o aumento do sofrimento psíquico entre jovens e adolescentes no Brasil a partir de artigos indexados (até março de 2024) nas bases de dados do PubMed, SciELO e LILACS, chegou-se a seguinte tabela conclusiva:

AUTOR/ANO	TÍTULO	LOCAL DO ESTUDO	PRINCIPAIS RESULTADOS
Loyola Filho et al., 2022	Use of psychotropic drugs by population in an area affected by the tailings dam rupture: Brumadinho Health Project	Brumadinho - MG	A prevalência do uso de algum psicotrópico foi de 17,2%, com os ansiolíticos representando 24,1%, sendo o clonazepam o mais consumido (n=94). O uso de psicotrópicos foi maior entre as mulheres. Cerca de 24,3% dos estudantes faziam uso de medicamento antidepressivo e/ou ansiolítico. As mulheres foram mais associadas ao uso desses medicamentos. A maior parte dos usuários estavam no 1º e 2º ano da graduação.
Souza et al., 2022	Uso de ansiolíticos e antidepressivos entre estudantes de medicina de uma universidade	São Paulo	Entre os acadêmicos, 22,3% referiram utilizar ansiolíticos e/ou antidepressivos, sendo encontrada associação entre o uso desses medicamentos e o sexo feminino. Os ansiolíticos
Tavares et al., 2021	Avaliação do uso de psicofármacos universitários	Rondonópolis - MT	representaram 16,3% dos medicamentos consumidos. Ansiolíticos e anfetaminas foram as drogas psicoativas mais experimentadas pelos estudantes de graduação. Cerca de 39% dos entrevistados indicaram ter usado medicamentos psicotrópicos em algum momento da vida. Fatores como cor de pele, sexo, idade, religião, estado civil, dificuldade para dormir estavam associados ao uso de drogas ilícitas e psicotrópicos
Maidana et al., 2020	Prevalence and factors associated to the use of illicit drugs and psychotropic medications among brazilian undergraduates	Rio Grande - RS	O uso de ansiolíticos foi relatado por 9,9% dos bombeiros, dos quais 2,4% indicaram uso de modo controlado e 7,5% de modo não controlado. Sendo que, 48,8% relataram alta exposição a estressores operacionais.
Azevedo; Lima; Assunção, 2019	Fatores associados ao uso de medicamentos ansiolíticos entre bombeiros militares	Belo Horizonte - MG	

Fonte: Ferreira e Marques (2024, p. 6-7).

São esses, indicadores que demonstram que a saúde mental de nossos jovens está carecendo de ajuda. Como nos diz Aristóteles, (1991, p. 18), “o homem feliz vive bem e age bem”. E não estando bem, precisa de ajuda. E nessa perspectiva de cuidado farmacológico, pesquisas internacionais igualmente apontam crescimento do uso dos mesmos em outros países. É o caso da China, onde identificou-se um “crescimento de 42,2% no consumo de psicotrópicos em hospitais durante os anos de 2018 e 2021, sendo os antidepressivos os mais consumidos e os ansiolíticos uma proporção relativamente pequena dos fármacos utilizados” (Ferreira e Marques, 2024, p. 8). Na Espanha, “nas regiões de Castela e Leão a utilização de ansiolíticos dispensados em farmácias aumentou 14,41% durante 2015 e 2020.” (Ibid., p. 8).

Psiquiatra e palestrante no Café Filosófico de 14 de dezembro de 2025, Guilherme Polanczyk, igualmente trouxe dados que comprovam o aumento da medicalização de jovens ingleses. Para o professor associado do Departamento de Psiquiatria da Faculdade de Medicina da USP (2025), vinte por cento das crianças da Inglaterra estão apresentando algum problema de saúde mental.

Deixando de lado o debate em haver ou não uma super medicalização psiquiátrica em nossa atualidade, observamos com esses dados uma crescente demanda pelas reflexões sobre o sentido da vida. Sendo que a “felicidade é, portanto, algo absoluto e auto-suficiente, sendo também a finalidade da ação” (Aristóteles, 1991, p. 15), nunca antes se teve tantos dados estatísticos justificando seu estudo e ensino entre nossos jovens. Ainda mais quando, para além das possíveis frustrações escolares,

as “perturbações mentais têm um enorme impacto econômico, social e individual nos pacientes e, portanto, a sua prevenção e tratamento devem representar uma prioridade para os sistemas de saúde.” (Ferreira e Marques, 2024, p. 9). Tratamento esse que não resume-se apenas a práticas medicamentosas, mas também a psicoterápicas.

A psicoterapia associada ao tratamento farmacológico parece ser mais efetiva, sendo esta, capaz de reduzir sintomas de ansiedade/depressão. Portanto, o uso de fármacos como única alternativa de tratamento pode não ser um cuidado otimizado para pacientes com transtornos mentais, devendo estes, serem conscientizados da importância e efetividade da psicoterapia. (Ibid., p. 9).

Aclarada essa importante parte da reflexão subjetiva, não há como não recordar quando Aristóteles (1991, p. 19) nos diz que a felicidade “é uma atividade virtuosa da alma.” E que apesar do extraordinário avanço científico e tecnológico em que vivemos, nunca os dados demonstraram tanta medicação sendo administrada para quadros de tristeza profunda ou transtornos de ansiedade. (Ferreira e Marques, 2024). Tal cenário nos faz questionar com Aristóteles: para que de fato educamos? Educar para a vivência das virtudes ajudaria na felicidade humana como ele nos dizia? Como temos lido na pesquisa dos médicos psiquiatras Ferraz, Tavares e Zilberman (2007) e como temos demonstrado em nossa própria pesquisa com estudantes, a prática da ética tem sido muito relevante ao bem estar humano. (Campetti, Fagherazzi, Anhaia, 2021).

Apoiados nestas duas pesquisas supracitadas, estamos convencidos de que a prática da ética cumpre uma importância em nossas vidas inclusive no quesito de sentido, de felicidade, como Aristóteles (1991) já nos dizia. Logo, embora últimas políticas educacionais retiraram a obrigatoriedade de ciências humanas e sociais nos três anos do Ensino Médio, as demais ciências não esgotam a finalidade última da própria educação. O preparar para o mercado de trabalho e a verdadeira vida em sociedade também pressuporia o saber bem viver. Saber bem viver envolveria estabelecer boas relações de amizade, ser cidadão, saber respeitar humanos e não humanos (como é o caso da própria natureza) e atribuir significado para a própria existência. Nessa necessidade de uma nova filosofia de vida subjetiva resiliente a nova era altamente tecnológica de IA que atravessamos, reflexões de Aristóteles (1991) renasceriam como fênix.

Todas nossas ações tendem a um fim. E esse fim seria o próprio contentamento, a felicidade. E o “que constitui a felicidade ou o seu contrário são as atividades virtuosas ou viciosas”. (Aristóteles, 1991, p.

19). A educação, portanto, não poderia se furtar em não ofertar essa maior preparação para a própria vida a partir do desenvolvimento das virtudes intelectuais e morais necessárias a uma boa vida.

Educar para a felicidade implica ensinar a prudência (*phronesis*), a justiça, a amizade, a temperança e, principalmente, o uso da razão. Essa visão está alinhada com os debates atuais sobre a formação integral do ser humano. Vários documentos educacionais, tanto nacionais quanto internacionais, enfatizam que a escola deve fomentar não só as aprendizagens cognitivas, mas também as competências socioemocionais, o pensamento crítico, a participação democrática, o respeito à diversidade, a responsabilidade ética e o compromisso com o bem coletivo. Apesar de empregarem uma terminologia diferente, essas propostas retomam, em grande parte, o conceito aristotélico de uma educação que visa o desenvolvimento integral do indivíduo. Nas palavras de Aristóteles (1991, p. 17):

Mas há, talvez, uma diferença não pequena em colocarmos o sumo bem na posse ou no uso, no estado de ânimo ou no ato. Porque pode existir o estado de ânimo sem produzir nenhum bom resultado, como no homem que dorme ou que permanece inativo; mas a atividade virtuosa, não: essa deve necessariamente agir, e agir bem. E, assim como nos Jogos Olímpicos não são os mais belos e os mais fortes que conquistam a coroa, mas os que competem (pois é dentre estes que hão de surgir os vencedores), também as coisas nobres e boas da vida só são alcançadas pelos que agem retamente.

No entanto, a defesa da contemplação como um aspecto essencial da felicidade humana pode ser a contribuição mais original de Aristóteles para o debate educacional atual. Em uma sociedade marcada pelo excesso de estímulos, pela velocidade do tempo, pela hiperconexão digital e pela busca incessante por produtividade, é cada vez mais raro encontrar momentos de silêncio, reflexão e busca desinteressada pela verdade. A educação pode acabar se tornando apenas um treinamento voltado para desempenho, diminuindo o conhecimento a seu valor prático. O “filósofo, mesmo quando sozinho, pode contemplar a verdade, e tanto melhor o fará quanto mais sábio o for.” (Ibid, p. 189). E, nesse sentido, a própria “atividade da sabedoria filosófica é reconhecidamente a mais aprazível das atividades virtuosas”. (Ibid, p. 188).

Aristóteles se opõe a essa tendência ao afirmar que há um tipo de conhecimento que é buscado não por sua utilidade imediata, mas por seu valor intrínseco. A prática contemplativa, apresentada nos limites do livro X

da *Ética a Nicômaco*, oferece exatamente essa oportunidade de interromper a lógica da produção constante para se dedicar ao pensamento, à reflexão filosófica e à compreensão da realidade. Nesse sentido, estudar Filosofia, Literatura, História, Ciências ou Artes vai além de se preparar para uma carreira; é também uma forma de expandir a compreensão do mundo e de si mesmo.

Essa reflexão ganha particular importância em face dos desafios que a juventude atual enfrenta. O crescimento dos níveis de angústia psíquica, da sensação de vazio existencial e da dificuldade em encontrar um propósito para a vida demonstra que a questão educacional não se restringe apenas ao acesso ao conhecimento, mas também à construção da ética e de vínculos com outras pessoas: “Para ser feliz o homem necessita, portanto, de amigos virtuosos”. (Ibid., p. 172). Logo, uma educação baseada em Aristóteles não teria como objetivo apenas formar indivíduos mais eficientes, mas sim pessoas capazes de deliberar com prudência, cultivar amizades genuínas, engajar-se na vida política, agir com virtude e encontrar satisfação no exercício da razão.

Isso não implica a defesa de um retorno acrítico ao modelo educacional da pólis grega, cujas limitações históricas são bem conhecidas, mas sim o reconhecimento de que algumas de suas questões ainda são extraordinariamente relevantes. Persistimos em questionar o que significa viver bem, qual é o propósito da educação, que tipo de ser humano queremos criar e quais virtudes são essenciais para a convivência democrática. Essas questões continuam em aberto porque estão relacionadas à essência da condição humana.

Dessa forma, a principal contribuição de Aristóteles para a educação atual pode não ser fornecer respostas prontas, mas reinstaurar a felicidade como um objetivo legítimo da educação humana. Em uma sociedade muitas vezes guiada pelo consumo, competitividade e performance, sua filosofia ressalta que o verdadeiro sucesso educacional não pode ser avaliado somente por indicadores financeiros, resultados em exames externos ou colocação no mercado de trabalho. Uma educação verdadeiramente humana será aquela que promove o crescimento integral do indivíduo, criando pessoas virtuosas e críticas, capazes de buscar a verdade, engajar-se na vida comunitária e construir uma vida com propósito. Nesse contexto, educar para a felicidade não é apenas um ideal filosófico, mas também uma demanda urgente. Não nos esqueçamos que a felicidade de um pode ser, em muito, a felicidade de outros! (Aristóteles, 1991). E essa felicidade coletiva

deveria ser um esforço para a realização do próprio bem comum. Para tanto, a formação humana em prol da felicidade é de suma importância!

Referências

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. Trad. Do grego de Antônio de Castro Caeiro. São Paulo: Atlas, 2009.

BRANDÃO, Carlos. **O que é educação?** São Paulo : Brasiliense, 2007.

CAMPETTI, Pedro; FAGHERAZZI, Onorato; ANHAIA, Taciane. **O impacto ético na felicidade: um estudo de caso entre estudantes do ensino médio**. In: Franco Soares; Janine Trevisan. (Org.). HUMANIDADES. 1ed.Bento Gonçalves: IFRS, 2021, v. 2.

EDUARDO, Aldrean Thais Ribeiro. **Educação e Felicidade**: a relação entre ética e política na formação humana. Disponível em: <https://repositorio.uel.br/srv-c0003-s01/api/core/bitstreams/45e1ac88-46ad-4cc8-a9c1-0319854537b6/content> Acesso em: 27 de abr. de 2026.

FERRAZ, Renata Barboza; TAVARES, Hermano; ZILBERMAN, Monica. **Felicidade**: uma revisão. Revista de Psiquiatria Clínica, v. 34, p. 234-242, 2007.

FERREIRA, Taianne Karinne Pinheiro. MARQUES, Ana Emília Formiga. **Consumo de ansiolíticos em jovens no Brasil: Uma revisão da literatura**, 2024. Disponível em: https://interdisciplinaremsaude.com.br/Volume_32/Trabalho_26_2024.pdf Acesso em: 15 de jul. de 2026.

HOURLAKIS, Antoine. **Aristóteles e a Educação**. Tradução de Luiz Paulo Rouanet. São Paulo: Loyola, 2001.

JAEGER, Werner. **Paideia**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

OPENAI. ChatGPT. Versão 5.5. Prompt: **Faça a revisão ortográfica e gramatical do texto a seguir**. San Francisco: OpenAI, 2026. Disponível em: <https://chatgpt.com>. Acesso em: 16 jul. 2026.

POLANCZYK, Guilherme. **Aceleração da comunicação nas telas: saúde mental e desigualdade**, Café Filosófico da TV Cultura, 2025. Programa exibido no dia 14/12/2025. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=MDk57IrzoGM> Acesso em: 15 de jul. de 2026.

ZATTI, Vicente; PAGOTTO-EUZEBIO, Marcos Sidnei. **Educação como processo de formação humana**: uma revisão em filosofia da educação ante a premência da utilidade. São Paulo: FEUSP, 2022.

A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DE ÉTICA E FELICIDADE NA FORMAÇÃO HUMANA DE FUTUROS AGRÔNOMOS: UMA REFLEXÃO A PARTIR DE ARISTÓTELES

Larissa Bortoncello Razia¹

Bernardo Lisboa Silveira²

Onorato Jonas Fagherazzi³

Introdução

A discussão acerca da ética e da felicidade tem se tornado cada vez mais presente no campo da formação profissional, especialmente em áreas como a Agronomia, cujas práticas envolvem impactos diretos sobre o meio ambiente, a produção de alimentos e a sociedade. A ética pode ser entendida como um conjunto de princípios que orientam o comportamento humano, direcionando as ações para o que é socialmente considerado justo, responsável e adequado. A felicidade, por sua vez, está contemporaneamente relacionada a um estado de bem-estar e satisfação com a vida, sendo influenciada principalmente por fatores internos, valores e relações interpessoais, mais do que por condições externas. Este capítulo tem o objetivo de analisar como a relação entre esses dois conceitos se apresenta relevante na filosofia aristotélica, uma vez que agir de forma ética o aproxima da sua realização pessoal. Diante dessas reflexões, surge um problema filosófico fundamental que orienta este estudo: a felicidade humana pode ser alcançada principalmente por meio da conquista de bens materiais, do sucesso e do consumo, ou pode ser impulsionada pela formação ética, da prática das virtudes e do desenvolvimento humano? A partir dessa questão, busca-se compreender como Aristóteles relaciona

1 Acadêmica do Bacharelado em Agronomia do IFRS *campus* Bento Gonçalves. E-mail: lari.bort8@gmail.com.

2 Acadêmico do Bacharelado em Agronomia do IFRS *campus* Bento Gonçalves. E-mail: bernardolisboasil@gmail.com.

3 Doutor em Educação em Ciências (FURG); Docente do IFRS *campus* Bento Gonçalves. E-mail: onorato.fagherazzi@bento.ifrs.edu.br.

ética e felicidade e de que forma essas reflexões podem contribuir para a formação humana e profissional, especialmente na constituição de futuros agrônomos. Além disso, fatores como otimismo, resiliência e qualidade das relações sociais exercem influência significativa no bem-estar, evidenciando a importância de uma formação que não se restrinja apenas aos conhecimentos técnicos da área. (Fagherazzi; Campetti, Anhaia, 2021). A partir de uma revisão bibliográfica como metodologia desta pesquisa, conclui-se que, no contexto agrônomo, a ética assume papel fundamental, pois o profissional frequentemente precisa tomar decisões que envolvem responsabilidade técnica e impacto coletivo. Dessa forma, a abordagem desse tema durante a graduação contribui para a formação de profissionais mais conscientes, responsáveis, críticos e preparados para lidar com tais desafios. Ademais, como lemos em Aristóteles (1991), é pela prática das virtudes que alcançamos a felicidade. Tais reflexões favorecem o desenvolvimento de competências importantes, como empatia, equilíbrio emocional e capacidade de adaptação. Aspectos esses, que influenciam tanto a atuação profissional quanto às relações estabelecidas no trabalho. Nesse sentido, a partir de iniciais reflexões filosóficas antigas, o capítulo busca apresentar a relação entre ética e felicidade na formação de futuros engenheiros agrônomos, destacando a importância desses temas para o desenvolvimento pessoal e para uma atuação profissional mais responsável e alinhada às demandas atuais.

Importância do ensino de ética e felicidade na formação humana

A discussão acerca da ética e da felicidade tem ocupado espaço cada vez mais significativo dentro das reflexões relacionadas à educação e à formação humana. Em uma sociedade marcada pelo individualismo, pela competitividade excessiva e pela fragilidade das relações interpessoais, torna-se indispensável refletir sobre qual tipo de ser humano desejamos formar e com quem gostaríamos de conviver em sociedade. Diante disso, surge uma questão fundamental: seria desejável viver em uma sociedade composta por indivíduos arrogantes, violentos, egoístas e indiferentes às necessidades coletivas, ou por sujeitos éticos, conscientes, virtuosos, justos e capazes de construir relações humanas mais equilibradas?

Essa reflexão demonstra que a educação não pode ser reduzida apenas à transmissão de conteúdos técnicos ou à preparação para o mercado de

trabalho. Mais do que formar profissionais, a educação precisa contribuir para a formação humana integral do sujeito, envolvendo aspectos éticos, sociais, culturais, emocionais e políticos. Nesse sentido, o ensino de moral e felicidade assume papel fundamental no desenvolvimento humano, pois possibilita a construção de valores, consciência crítica, responsabilidade e equilíbrio nas relações sociais.

De acordo com Fagherazzi, Campetti e Anhaia (2021), agir de forma moral contribui diretamente para a construção da felicidade, uma vez que aproxima o indivíduo de sua realização pessoal e favorece relações sociais mais saudáveis e equilibradas. Isso demonstra que a felicidade não depende exclusivamente de fatores externos, mas está profundamente ligada à maneira como o sujeito conduz sua vida e estabelece relações com os outros. Além disso, estudos da psicologia demonstram que a felicidade está muito mais relacionada a fatores internos do que externos. Segundo Ferraz *et al.* (2007), aspectos como equilíbrio emocional, empatia, qualidade das relações interpessoais, resiliência e sentido de vida exercem grande influência sobre o bem-estar humano. Dessa forma, torna-se evidente que uma formação verdadeiramente humana não pode limitar-se apenas ao desenvolvimento intelectual e técnico, mas deve contemplar também aspectos emocionais, sociais e éticos.

Nesse contexto, torna-se importante compreender que a ideia de formação humana possui raízes filosóficas profundas, especialmente na tradição grega. Conforme Zatti e Pagotto-Euzebio (2022), “a paideia [...] objetivava a formação integral do homem para a vida em comunidade.” (Zatti; Pagotto-Euzebio, 2022, p. 23). A paideia grega representava um ideal educativo voltado ao desenvolvimento humano em sua totalidade, envolvendo dimensões éticas, políticas, culturais e intelectuais. Nesse sentido, “ela não se restringe à formação para a realização de um ofício” (Zatti; Pagotto-Euzebio p. 26), pois envolve também o desenvolvimento cultural, moral e humano do indivíduo. A educação, portanto, deve ultrapassar os limites da capacitação técnica, contribuindo para a construção de cidadãos críticos e conscientes de seu papel social.

Conforme os autores, “a paideia significa também cultura enquanto estado de um espírito plenamente desenvolvido.” (Zatti; Pagotto-Euzebio 2022, p. 26). Isso demonstra que a formação humana está relacionada ao aperfeiçoamento integral do sujeito, envolvendo não apenas aquisição de conhecimentos, mas também desenvolvimento ético, sensibilidade e consciência crítica.

Outro aspecto importante é que a felicidade também se relaciona ao processo de autoconhecimento e construção da identidade humana. Nesse sentido, Zatti e Pagotto-Euzebio (2022) afirmam que “tornar-se o que se é, representa o percurso formativo através do qual o homem descobre a si mesmo; e tem a possibilidade de desenvolver a humanidade em si.” (Zatti; Pagotto-Euzebio 2022, p. 95). Assim, a preparação do homem para a vida na sociedade não ocorre de maneira automática, mas através de um processo contínuo de reflexão, desenvolvimento pessoal e construção da própria consciência. E elemento essencial nesse processo também é a linguagem. Conforme afirmam Zatti e Pagotto-Euzebio (2022), “a linguagem é o elemento chave na humanização, e o ato de falar distingue os homens dos animais.” (Zatti; Pagotto-Euzebio 2022, p. 70). Dessa forma, a convivência, o diálogo e a construção coletiva do conhecimento tornam-se elementos fundamentais no processo educativo e na formação ética. A ausência de uma formação moral sólida pode gerar consequências negativas tanto para o indivíduo quanto para a sociedade. Em contextos marcados pela competitividade excessiva e pelo utilitarismo, os valores humanos acabam sendo enfraquecidos, reduzindo a educação a um simples instrumento de produtividade econômica.

Nesse contexto, Adorno (2010) critica o processo de “semiformação”, no qual o conhecimento passa a ser consumido de maneira superficial, sem promover verdadeira transformação humana. Segundo o autor, “apesar de toda a ilustração e de toda a informação que se difunde [...], a semiformação passou a ser a forma dominante da consciência atual.” (Adorno, 2010, p. 9). Isso demonstra que o simples acesso à informação não garante formação crítica, ética ou humana!

Além disso, Adorno (2010) afirma que “a formação nada mais é do que a cultura tomada pelo lado de sua apropriação subjetiva” (Adorno, 2010, p. 9), mostrando que a verdadeira formação exige reflexão crítica e internalização dos conhecimentos.

O autor também alerta para o risco de uma formação desvinculada da humanidade e dos princípios morais. Conforme Adorno (2010), “Max Frisch observou que havia pessoas que se dedicavam [...] aos chamados bens culturais, e que, no entanto, puderam se encarregar tranquilamente da práxis assassina do nacional-socialismo.” (Adorno, 2010, p. 10). Isso demonstra que o acesso à cultura e ao conhecimento não garante, por si só, consciência ética ou sensibilidade humana.

Outro aspecto importante é que a educação contemporânea muitas vezes valoriza excessivamente produtividade, desempenho e competitividade, deixando em segundo plano questões relacionadas à formação moral e humana. Nesse contexto, o ensino de sua conduta em prol da felicidade torna-se ainda mais necessário, pois contribui para a construção de sujeitos mais conscientes, empáticos e capazes de agir com responsabilidade diante da sociedade.

Portanto, torna-se evidente que o ensino de ética e felicidade contribui significativamente para uma melhor formação humana. A educação precisa formar não apenas profissionais tecnicamente capacitados, mas seres humanos conscientes, críticos, empáticos e capazes de agir com responsabilidade diante da sociedade.

Dessa forma, ao refletirmos sobre qual tipo de ser humano desejamos para conviver em sociedade, fica evidente a importância de investir em uma educação voltada ao desenvolvimento ético, humano e emocional. Mais do que preparar indivíduos para o mercado de trabalho, educar significa contribuir para a construção de uma sociedade mais justa, equilibrada e verdadeiramente humana.

Ética e felicidade em Aristóteles

A relação entre ética e felicidade encontra em Aristóteles uma das reflexões mais importantes e influentes da história da filosofia ocidental. Em sua obra *Ética a Nicômaco*, o filósofo busca compreender qual é o bem supremo da vida humana e de que maneira o ser humano pode alcançá-lo. Para Aristóteles (1991), todas as ações humanas possuem uma finalidade, e o objetivo maior de todas elas é a felicidade (*eudaimonia*). Dessa forma, a felicidade ocupa posição central em seu pensamento filosófico, estando diretamente relacionada à conduta, às virtudes e à própria realização humana.

Entretanto, diferentemente da compreensão comum, Aristóteles (1991) não associa felicidade apenas ao prazer imediato, à satisfação momentânea ou à conquista de bens materiais. Para o filósofo, a felicidade corresponde a uma vida plena, construída ao longo do tempo através da prática das virtudes e do exercício da racionalidade. Assim, felicidade não significa apenas sentir prazer, mas viver de maneira ética, racional e equilibrada.

Além disso, Aristóteles compreende que a felicidade não está relacionada apenas a fatores materiais ou conquistas externas, mas também ao equilíbrio entre corpo, mente e virtudes humanas. Essa compreensão já aparecia entre filósofos da Antiguidade, conforme registrado por Diógenes Laércio, ao afirmar que “feliz seria todo aquele que fosse dotado de um corpo saudável e forte, bem como possuisse uma alma bem constituída.” (Diógenes Laércio, I, 1, 37 apud Fantinel, 2021, p. 212). Dessa forma, percebe-se que a felicidade era entendida como resultado de uma vida equilibrada, envolvendo não apenas condições físicas, mas também aspectos éticos, emocionais e racionais do ser humano.

Segundo Aristóteles (1991), a felicidade é o bem supremo porque é desejada por si mesma, enquanto todos os demais bens são buscados como meios para alcançar outra finalidade. Nesse sentido, riqueza, fama, reconhecimento social e poder não representam a verdadeira felicidade, pois dependem de fatores externos e não garantem uma vida plenamente realizada. O filósofo compreende que muitas pessoas confundem felicidade com prazer ou sucesso material, porém esses elementos são instáveis e insuficientes para proporcionar realização humana verdadeira.

Essa reflexão torna-se especialmente relevante na sociedade contemporânea, marcada pelo consumo e pela constante associação entre felicidade e aquisição de bens materiais. Frequentemente, a publicidade e a lógica mercadológica transmite a ideia de que a realização pessoal depende da posse de determinados produtos, experiências ou símbolos de *status*. O próprio Aristóteles (1991) já advertia que muitas pessoas identificavam a felicidade com o prazer, a riqueza ou as honras, confundindo aquilo que é apenas um meio com aquilo que constitui o verdadeiro fim da vida humana. Quando a felicidade é condicionada ao consumo, ela torna-se instável, pois depende de fatores externos e de desejos continuamente renovados. Em contrapartida, a felicidade fundamentada nas virtudes apresenta caráter mais duradouro, por estar relacionada ao modo de viver e não apenas ao que se possui.

A ética, nesse contexto, aparece como o caminho necessário para alcançar a felicidade. Para Aristóteles (1991), ser ético significa agir conforme as virtudes, buscando equilíbrio e racionalidade nas ações humanas. A virtude não está nos extremos, mas no chamado “justo meio”, evitando tanto o excesso quanto a falta. Assim, a coragem, por exemplo, encontra-se entre a covardia e a imprudência; a generosidade situa-se entre a avareza e o desperdício. Dessa forma, agir virtuosamente significa

desenvolver equilíbrio, prudência e racionalidade diante das situações da vida cotidiana.

A conduta para Aristóteles (1991) não deve ser compreendida apenas como um conjunto de regras ou obrigações impostas ao indivíduo. Pelo contrário, trata-se de um modo de viver, baseado no desenvolvimento de hábitos virtuosos capazes de orientar o sujeito para uma vida boa e feliz. Nesse sentido, a felicidade não ocorre por acaso, mas é consequência das escolhas, atitudes e hábitos construídos ao longo da vida.

Para compreender melhor essa relação entre ética e felicidade, é importante analisar a seguinte passagem da obra aristotélica:

A felicidade, portanto, é algo final e autossuficiente, sendo o fim a que visam as ações humanas. Dizemos que ela é a atividade da alma conforme à virtude, e se há mais de uma virtude, conforme a melhor e mais completa. Mas é necessário acrescentar ‘numa vida completa.’ Pois uma andorinha não faz verão, nem um só dia, e assim também um só dia, ou um curto espaço de tempo, não faz um homem feliz. (Aristóteles, 1991, p. 19).

A partir dessa reflexão, percebe-se que a felicidade não depende de momentos isolados ou experiências passageiras, mas de uma construção contínua ao longo da vida. Isso significa que a felicidade está diretamente relacionada às escolhas, hábitos e atitudes do indivíduo. Assim, ética e felicidade tornam-se conceitos inseparáveis na filosofia aristotélica.

Outro aspecto importante é que Aristóteles compreende o ser humano como um ser político e social. Dessa forma, ninguém alcança a felicidade de maneira isolada, pois a vida humana se constrói também através da convivência coletiva e das relações sociais. Nesse sentido, a ética não se limita ao comportamento individual, mas envolve também responsabilidade diante da comunidade e das relações humanas.

A amizade, por exemplo, ocupa papel fundamental na filosofia aristotélica. Aristóteles (1991) compreende que as relações humanas contribuem diretamente para o desenvolvimento moral e para a construção da felicidade. Isso demonstra que a felicidade não pode ser entendida de forma individualista, mas depende também da convivência ética com os outros. O indivíduo virtuoso não busca apenas o próprio benefício, mas preocupa-se também com o bem comum e com a construção de relações mais justas e equilibradas.

Além disso, Aristóteles (1991) compreende que o ser humano possui uma natureza racional, sendo justamente a razão aquilo que o diferencia

dos demais seres vivos. Dessa forma, viver conforme a razão significa desenvolver plenamente as capacidades humanas, orientando as ações de maneira consciente e equilibrada. Assim, felicidade não corresponde simplesmente à satisfação dos desejos, mas ao desenvolvimento racional e virtuoso da vida humana.

Outro aspecto importante da filosofia aristotélica é a felicidade contemplativa. Embora Aristóteles reconheça a importância das virtudes e da vida em sociedade, ele considera que a forma mais elevada de felicidade se encontra na contemplação e no exercício da racionalidade. Conforme destaca Abbagnano (2000, p. 434), Aristóteles “insistiu no caráter contemplativo da felicidade em seu grau superior”. Assim, a felicidade não se reduz à satisfação de desejos ou à posse de bens materiais, mas relaciona-se também à busca da sabedoria, da reflexão e do aperfeiçoamento intelectual.

Nesse contexto, a educação assume papel fundamental. Para Aristóteles (1991), ninguém nasce virtuoso ou vicioso; as virtudes são desenvolvidas ao longo da vida através das experiências, dos hábitos e das práticas sociais. Isso significa que a formação ética depende da convivência humana, da educação e da construção contínua de hábitos virtuosos.

Ademais, os autores afirmam que “racionalidade tem menos a ver com a posse do conhecimento do que com a maneira pela qual os sujeitos capazes de falar e agir adquirem e empregam o saber.” (Zatti; Pagotto-Euzebio, 2022, p. 146). Dessa forma, percebe-se que o verdadeiro conhecimento não consiste apenas em acumular informações, mas em utilizá-las de maneira ética, crítica e racional.

Outro aspecto relevante é a importância da linguagem no processo de humanização. Conforme afirmam Zatti e Pagotto-Euzebio (2022), “a linguagem é o elemento chave na humanização, e o ato de falar distingue os homens dos animais.” (Zatti; Pagotto-Euzebio, 2022, p. 70). Isso evidencia que a convivência, o diálogo e a argumentação racional tornam-se essenciais para a construção da ética e da vida em sociedade.

Nesse sentido, ser racional também significa reconhecer a importância do diálogo e da argumentação ética nas relações humanas. Conforme afirmam Zatti e Pagotto-Euzebio (2022), “ser racional é estar obrigado a ser coagido por estas normas, estando sujeito à autoridade das razões.” (Zatti; Pagotto-Euzebio, 2022, p. 148). Isso demonstra que a racionalidade humana não está baseada na sua imposição, mas na capacidade de dialogar e agir conforme princípios éticos.

A ética aristotélica também destaca a importância do hábito na formação moral. Para Aristóteles (1991), as virtudes são desenvolvidas através da repetição de ações virtuosas. Assim, um indivíduo torna-se justo praticando a justiça; torna-se corajoso praticando a coragem; e torna-se equilibrado através da construção de hábitos equilibrados. Isso demonstra que os princípios morais não são algo puramente teórico, mas uma prática cotidiana que exige esforço, reflexão e constância.

Outro aspecto importante é que a felicidade aristotélica não está relacionada apenas ao indivíduo, mas também ao bem coletivo. O sujeito virtuoso não busca apenas seus interesses pessoais, mas age de maneira justa e responsável diante da sociedade. Dessa forma, ética e felicidade também possuem dimensão social e política.

Essa reflexão permanece extremamente atual, especialmente em uma sociedade marcada pela valorização excessiva do consumo, da produtividade e do sucesso individual. Muitas vezes, a felicidade passa a ser associada apenas à conquista de bens materiais ou reconhecimento social, desconsiderando aspectos humanos fundamentais, como equilíbrio emocional, relações saudáveis e responsabilidade moral.

Nesse contexto, a filosofia aristotélica contribui para uma compreensão mais profunda da felicidade, mostrando que ela depende da construção de uma vida orientada pelas virtudes, pela racionalidade e pela convivência humana. Assim, ética e felicidade tornam-se elementos indispensáveis para o desenvolvimento humano e para a construção de uma sociedade mais equilibrada.

Portanto, ao analisar a relação entre ética e felicidade em Aristóteles, torna-se evidente aclarar que esses conceitos são inseparáveis. A felicidade não é resultado do acaso ou apenas da conquista de bens materiais, mas consequência de uma vida orientada pela virtude, pela racionalidade e pela convivência honesta com os outros.

Dessa forma, a filosofia aristotélica demonstra que a ética não deve ser compreendida apenas como um conjunto de regras ou obrigações, mas como caminho fundamental para a realização humana. Assim, a felicidade verdadeira somente pode ser alcançada quando o indivíduo desenvolve virtudes, constrói relações humanas equilibradas e orienta suas ações pela razão e pela responsabilidade moral.

Importância do ensino de ética e felicidade na formação humana de futuros agrônomos: uma reflexão a partir de Aristóteles

Em uma sociedade marcada por constantes transformações sociais, ambientais e tecnológicas, torna-se cada vez mais necessário refletir sobre o papel da educação na construção de profissionais mais conscientes e humanizados. No contexto da Agronomia, essa discussão ganha ainda mais relevância, uma vez que a atuação do engenheiro agrônomo está diretamente ligada à produção de alimentos, ao uso dos recursos naturais, à sustentabilidade e à qualidade de vida da população. Dessa forma, a universidade não deve limitar-se apenas à transmissão de conhecimentos técnicos e científicos, mas contribuir também para o desenvolvimento ético, humano e social dos estudantes.

A atuação profissional na área agrônômica envolve decisões capazes de gerar impactos significativos sobre o meio ambiente e sobre a sociedade. Questões relacionadas ao uso de defensivos agrícolas, preservação ambiental, manejo do solo, conservação da água, sustentabilidade da produção e segurança alimentar demonstram que o exercício da profissão exige muito mais do que domínio técnico. Nesse sentido, ética e felicidade tornam-se elementos fundamentais dentro da formação universitária, pois contribuem para a construção de profissionais mais responsáveis, conscientes e preparados para lidar com os desafios contemporâneos.

Entretanto, em muitos casos, a educação superior acaba sendo direcionada principalmente às exigências do mercado de trabalho, à produtividade e ao desempenho técnico. Como consequência, aspectos relacionados à formação humana e ética acabam sendo colocados em segundo plano, fortalecendo uma visão utilitarista da educação. Dessa forma, corre-se o risco de formar profissionais altamente capacitados do ponto de vista técnico, mas sem reflexão crítica, sensibilidade humana ou consciência das consequências sociais e ambientais de suas ações.

Nesse contexto, torna-se essencial compreender que o conhecimento técnico, por si só, não é suficiente para garantir uma atuação verdadeiramente responsável. O profissional pode dominar métodos, tecnologias e processos produtivos, mas, sem formação ética, suas decisões podem desconsiderar impactos humanos, sociais e ambientais importantes. Assim, a universidade possui papel fundamental na construção de uma formação mais ampla, capaz de integrar conhecimento científico, consciência moral e responsabilidade social.

A partir da perspectiva aristotélica, percebe-se que a felicidade está diretamente relacionada à prática das virtudes e à construção de uma vida orientada pela razão. Para Aristóteles (1991), o ser humano somente alcança uma vida verdadeiramente feliz quando desenvolve virtudes e age de maneira equilibrada diante das situações da vida. Dessa forma, felicidade não se relaciona apenas à satisfação individual ou ao sucesso profissional, mas à construção de uma vida ética, racional e voltada ao bem comum.

Essa reflexão possui grande relação com a atuação do engenheiro agrônomo. Isso porque o exercício da profissão não envolve apenas resultados econômicos ou aumento de produtividade, mas também responsabilidade diante da sociedade e do meio ambiente. Assim, a ética não deve ser compreendida apenas como um conjunto de normas profissionais, mas como elemento essencial para uma atuação mais humana, equilibrada e consciente.

Além disso, Aristóteles compreende o ser humano como um ser social e político. Ou seja, ninguém constrói sua felicidade de maneira isolada. O indivíduo vive em comunidade, estabelece relações humanas e depende da convivência social para desenvolver-se plenamente. Essa ideia torna-se extremamente importante dentro da Agronomia, já que as ações do profissional impactam diretamente produtores rurais, consumidores, trabalhadores, comunidades e os recursos naturais.

Nesse sentido, a formação universitária não pode limitar-se apenas à transmissão de conteúdos científicos e tecnológicos. É necessário que o estudante desenvolva também consciência crítica e capacidade de refletir sobre as consequências de suas ações profissionais. Conforme Zatti e Pagotto-Euzebio (2022), “denominaram *humanitas* mais ou menos aquilo que os gregos chamam *paideia*.” (Zatti; Pagotto-Euzebio, 2022, p. 56). Isso demonstra que o ideal de formação humana possui raízes antigas, estando relacionado ao desenvolvimento integral do sujeito e não apenas à preparação técnica para o trabalho.

Um exemplo concreto da importância da formação ética e humana na educação pode ser observado no projeto COMpaixão: ética e solidariedade em ação, desenvolvido no IFRS *Campus* Bento Gonçalves. O projeto busca aproximar estudantes e comunidade por meio de ações voluntárias voltadas ao atendimento de demandas sociais, estimulando valores como solidariedade, empatia, respeito ao próximo, cooperação e responsabilidade social. Mais do que contribuir para a formação profissional, a iniciativa procura desenvolver a formação humana e

cidadã dos participantes, incentivando a reflexão sobre seus próprios atos e sobre seu papel na sociedade. Essa proposta aproxima-se da concepção aristotélica segundo a qual a felicidade está relacionada ao exercício das virtudes e à busca do bem comum. Ao incentivar o contato com diferentes realidades sociais e promover ações voltadas à coletividade, o projeto demonstra que a formação universitária não deve restringir-se ao domínio técnico e científico, mas também contribuir para a construção de sujeitos éticos, conscientes e comprometidos com a comunidade em que vivem. Dessa forma, iniciativas como essa evidenciam que a educação superior possui papel fundamental na formação de profissionais capazes de aliar competência técnica, responsabilidade social e compromisso humano.

Aristóteles (1991) também relaciona a preparação do homem para a vida na sociedade à construção das virtudes e ao desenvolvimento da vida coletiva, afirmando que:

A resposta à pergunta que estamos fazendo é também evidente pela definição da felicidade, porquanto dissemos que ela é uma atividade virtuosa da alma, de certa espécie. Dos demais bens, alguns devem necessariamente estar presentes como condições prévias da felicidade, e outros são naturalmente cooperantes e úteis como instrumentos. E isto, como é de ver, concorda com o que dissemos no princípio, isto é, que o objetivo da vida política é o melhor dos fins, e essa ciência dedica o melhor de seus esforços a fazer com que os cidadãos sejam bons e capazes de nobres ações. (Aristóteles, 1991, p. 20-21).

A partir dessa reflexão, percebe-se que a formação universitária não deve limitar-se apenas ao desenvolvimento técnico e científico, mas também contribuir para a construção ética do indivíduo, formando profissionais mais conscientes, responsáveis e comprometidos com a sociedade.

Ademais, os autores afirmam que “a *humanitas* está vinculada à formação do cidadão para a vida pública, tendo como base a cultura e a eloquência.” (Zatti; Pagotto-Euzebio, 2022, p. 57). Dessa forma, percebe-se que a formação profissional também possui dimensão social e política, envolvendo responsabilidade diante da coletividade e participação consciente na sociedade.

Além disso, a educação voltada exclusivamente ao desempenho técnico pode gerar processos de semiformação. Nesse contexto, Adorno (2010) critica uma formação baseada apenas na acumulação de informações e na lógica produtivista, sem verdadeira transformação humana. Segundo o autor, “apesar de toda a ilustração e de toda a informação que se difunde [...], a semiformação passou a ser a forma dominante da consciência atual.”

(Adorno, 2010, p. 9). Isso demonstra o risco de formar profissionais tecnicamente preparados, mas incapazes de refletir criticamente sobre suas próprias ações.

Adorno (2010) também afirma que “a formação nada mais é do que a cultura tomada pelo lado de sua apropriação subjetiva.” (Adorno, 2010, p. 9). Isso significa que a verdadeira formação exige reflexão crítica, consciência e internalização dos conhecimentos, não apenas memorização ou domínio técnico.

Outrossim, o autor alerta para os perigos de uma formação desvinculada da humanidade e da ética. Conforme Adorno (2010), “Max Frisch observou que havia pessoas que se dedicavam [...] aos chamados bens culturais, e que, no entanto, puderam se encarregar tranquilamente da práxis assassina do nacional-socialismo.” (Adorno, 2010, p. 10). Essa reflexão demonstra que o acesso ao conhecimento, por si só, não garante consciência ética ou sensibilidade humana.

Dentro da Agronomia, isso significa que não basta apenas formar profissionais capazes de aplicar técnicas agrícolas eficientes. É necessário desenvolver sujeitos conscientes de suas responsabilidades sociais e ambientais, capazes de refletir criticamente sobre os impactos de suas decisões e compreender que suas ações interferem diretamente na vida humana e na sustentabilidade do planeta.

Outro aspecto importante é que a felicidade também se relaciona à realização profissional. Um profissional que atua de maneira justa, consciente e alinhada aos seus valores tende a encontrar maior sentido em sua atuação, contribuindo para seu bem-estar e sua realização pessoal. Dessa forma, ética e felicidade também estão presentes no exercício profissional e na maneira como o indivíduo se relaciona com sua própria profissão.

A universidade possui papel fundamental nesse processo, pois não deve limitar-se apenas à formação técnica dos estudantes. Trata-se também de um espaço de reflexão, desenvolvimento crítico e construção de valores humanos. Assim, a educação superior precisa contribuir para a formação de profissionais mais conscientes, responsáveis e comprometidos com a sociedade.

Outro ponto relevante é que a atuação ética do engenheiro agrônomo possui relação direta com a sustentabilidade. Em um cenário marcado pelas mudanças climáticas, degradação ambiental e insegurança alimentar, torna-se cada vez mais necessário formar profissionais capazes de

conciliar produtividade agrícola, preservação ambiental e responsabilidade social.

Nesse contexto, a moral aristotélica contribui significativamente para a formação humana dentro da Agronomia, pois demonstra que a felicidade e a realização humana dependem da prática das virtudes, da racionalidade e da convivência ética com os outros. Assim, o profissional não deve orientar suas ações apenas pelo lucro ou pelo desempenho econômico, mas também pela responsabilidade diante da sociedade e do meio ambiente.

Dessa forma, evidencia-se que a formação universitária em Agronomia deve ir além da dimensão técnica, contemplando também aspectos éticos, humanos e sociais. A integração entre ética, felicidade e educação contribui para a construção de profissionais mais conscientes, responsáveis e comprometidos com a sociedade e com o meio ambiente, reforçando o papel da educação como elemento fundamental na formação humana.

Portanto, compreender a importância da ética e da felicidade dentro da formação acadêmica significa reconhecer que a universidade possui papel essencial na construção de profissionais mais humanos e conscientes. Mais do que formar indivíduos preparados para produzir, torna-se necessário contribuir para a formação de sujeitos capazes de refletir criticamente, agir com responsabilidade e compreender que suas decisões impactam diretamente a vida humana, o meio ambiente e a sociedade como um todo.

Referências

ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de filosofia*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ADORNO, Theodor W. *Teoria da semiformação*. Tradução de Newton Ramos-de-Oliveira. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco*. Tradução de Leonel Vallandro e Gerd Bornheim. 4. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1991. (Os Pensadores).

BARROS, Raimundo Lázaro Da Silva. A felicidade em Aristóteles no livro *Ética a Nicômaco*. Revista De Magistro de Filosofia. Ano X. Nº 22, 2017. Disponível em: <https://catolicadeanapolis.edu.br/revistamagistro/wp-content/uploads/2017/09/a-felicidade-em-arist%C3%B3teles-no-livro-%C3%A9tica-a-nic%C3%B4maco.pdf>. Acesso em: 31 marc. 2026.

DIÓGENES LAÉRCIO. *Vidas e doutrinas dos filósofos ilustres*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2008.

FAGHERAZZI, Onorato Jonas; CAMPETTI, P.; ANHAIA, T. O impacto ético na felicidade: um estudo de caso entre estudantes do ensino médio. In: SOARES, Franco; TREVISAN, Janine (org.). *Humanidades*. Bento Gonçalves: IFRS, 2021.

FANTINEL, Fernando Sidnei. Felicidade. In: SÍVERES, Luiz; NODARI, Paulo César (org.). *Dicionário de cultura de paz*. v. 1. Curitiba: CRV, 2021. p. 212-214.

FERRAZ, Renata Barboza et al. Felicidade: uma revisão. *Revista de Psiquiatria Clínica*, São Paulo, v. 34, n. 5, p. 234-242, 2007.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL (IFRS). COMpaixão: ética e solidariedade em ação. Bento Gonçalves, 2025. Disponível em: <https://integra.ifrs.edu.br/ecossistema/projeto-institucional/78645>. Acesso em: 07 jun. 2026.

OPENAI. ChatGPT. Versão 5.5. Prompt: *Faça a revisão ortográfica e gramatical do texto a seguir*. San Francisco: OpenAI, 2026. Disponível em: <https://chatgpt.com>. Acesso em: 16 jul. 2026.

SANTO AGOSTINHO. *Confissões*. Tradução de J. Oliveira Santos e A. Ambrósio de Pina. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

SÍVERES, Luiz; NODARI, Paulo César (org.). *Dicionário de cultura de paz*. v. 1. Curitiba: CRV, 2021.

VIANA, Cláudio Pires; LIMA, Cristian Andrey Pinto. A felicidade em Aristóteles e a constituição do homem virtuoso na pólis grega, 2025. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/11206/4811>. Acesso em: 31 mar. 2026.

ZATTI, Vicente; PAGOTTO-EUZEBIO, Marcos Sidnei. *Educação como processo de formação humana: uma revisão em filosofia da educação ante a premência da utilidade*. São Paulo: FEUSP, 2022.

A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DE ÉTICA E VOLUNTARIADO NA FORMAÇÃO HUMANA DE FUTUROS AGRÔNOMOS

Tais Gireli¹

Gabriel Augusto Luft²

Onorato Jonas Fagherazzi³

Hans Jonas, ética e voluntariado

O desenvolvimento científico e tecnológico transformou profundamente a relação entre a humanidade e a natureza. Ao longo dos últimos séculos, os avanços técnicos permitiram ampliar a capacidade de produção, comunicação, transporte e intervenção sobre os processos naturais. Na agricultura, por exemplo, a mecanização, os fertilizantes sintéticos, os defensivos agrícolas, o melhoramento genético e as tecnologias digitais proporcionaram ganhos significativos de produtividade. Entretanto, esse mesmo progresso ampliou a capacidade humana de provocar alterações ambientais de grande escala, gerando impactos sobre os ecossistemas e sobre as condições de vida das gerações futuras.

Segundo Jonas (2006), a ética tradicional foi construída em um contexto histórico no qual as ações humanas possuíam alcance limitado e seus efeitos dificilmente ultrapassavam o tempo de vida dos indivíduos envolvidos. A modernidade tecnológica alterou radicalmente essa condição, conferindo à humanidade um poder sem precedentes sobre a natureza. Nesse cenário, torna-se insuficiente uma ética centrada apenas nas relações imediatas entre indivíduos, sendo necessário considerar também os efeitos futuros das ações humanas. (Oliveira, 2014).

1 Acadêmica do Bacharelado em Agronomia do IFRS *campus* Bento Gonçalves. *E-mail:* girelita@gmail.com.

2 Acadêmico do Bacharelado em Agronomia do IFRS *campus* Bento Gonçalves. *E-mail:* gabrielaugustoluft@gmail.com.

3 Doutor em Educação em Ciências (FURG); Docente do IFRS *campus* Bento Gonçalves. *E-mail:* onorato.fagherazzi@bento.ifrs.edu.br.

A preocupação de Hans Jonas surge justamente diante dos riscos produzidos pela civilização tecnológica. Conforme observa Oliveira (2014), o filósofo compreende que o desenvolvimento técnico ampliou não apenas as capacidades humanas, mas também os perigos associados ao uso inadequado desse poder. Questões como degradação ambiental, esgotamento de recursos naturais, poluição e alterações climáticas demonstram que a humanidade passou a possuir capacidade efetiva de comprometer as bases que sustentam a própria vida. Ao apresentarem a formulação central da ética jonasiana, Fagherazzi, Frizzo e Soave (2021) reproduzem o seguinte imperativo proposto por Hans Jonas:

Age de tal maneira que os efeitos da tua ação sejam compatíveis com a permanência de uma vida autenticamente humana sobre a terra ou, dito de outro modo, inclua na tua escolha presente a futura integridade do homem como um dos objetos do teu querer. (Jonas, 2006, p. 47-48).

Essa formulação amplia significativamente o horizonte da responsabilidade moral às gerações vindouras. A ética deixa de preocupar-se exclusivamente com o presente e passa a considerar a preservação das condições necessárias para a continuidade da vida humana no futuro. Conforme destaca Zancanaro (1998), essa ampliação representa uma das maiores contribuições de Hans Jonas (2006) para a filosofia contemporânea. Diante das transformações promovidas pela sociedade tecnológica, Hans Jonas propõe uma nova fundamentação para a ética, denominada ética da responsabilidade. Diferentemente das perspectivas éticas tradicionais, centradas principalmente na intenção do agente ou no cumprimento de deveres imediatos, a ética da responsabilidade enfatiza a necessidade de avaliar as consequências futuras das ações humanas.

Segundo Oliveira (2014), a responsabilidade torna-se o conceito central da filosofia moral de Jonas (2006) porque o poder tecnológico adquirido pela humanidade exige uma ampliação proporcional da capacidade de prever e responder pelos efeitos das próprias ações. Nesse sentido, agir moralmente significa considerar os impactos que as decisões atuais podem produzir sobre a vida futura.

Mas, qual a fundamentação dessa ética? Ela fundamenta-se diretamente na compreensão jonasiana da vida como um valor em si mesmo. Conforme reproduzido por Fagherazzi, Frizzo e Soave (2021), Jonas afirma que “ao gerar a vida, a natureza manifesta pelo menos um determinado fim, exatamente a própria vida.” (Jonas, 2006, p. 139). Tal afirmação indica que a preservação da vida não depende apenas de interesses

humanos circunstanciais, mas encontra fundamento na própria realidade do ser vivo. Para Jonas, a responsabilidade não se limita ao cumprimento de normas externas. Ela envolve uma disposição interior orientada pelo cuidado e pela proteção daquilo que possui valor moral. Mas, o que motivaria o ser humano a agir deste modo socialmente desejado? Para tal fim, Fagherazzi, Frizzo e Soave (2021) reproduzem a afirmação de Jonas segundo a qual a base da ação ética encontra-se em “o sentimento de responsabilidade.” (Jonas, 2006, p. 157).

A responsabilidade também exige uma postura ativa diante das ameaças que colocam em risco a continuidade da vida. Jonas enfatiza ainda a necessidade de “incorporar o sim à sua vontade e impor, ao seu poder, o não ao não-ser.” (Jonas, 2006, p. 152). Tal formulação evidencia que a ética não consiste apenas em evitar danos, mas também em promover condições favoráveis à manutenção e ao florescimento da vida.

Segundo Zancanaro (1998), essa preocupação com as futuras gerações constitui uma inovação fundamental da história da ética. Pela primeira vez, a responsabilidade moral passa a incluir explicitamente indivíduos que ainda não existem, mas que poderão sofrer as consequências das decisões tomadas no presente. Essa perspectiva confere à ética um alcance temporal muito mais amplo do que aquele observado nas tradições filosóficas anteriores.

As reflexões de Hans Jonas (2006) apresentam especial relevância para a Agronomia, uma vez que essa área do conhecimento atua diretamente sobre os recursos naturais responsáveis pela manutenção da vida. Solo, água, biodiversidade, recursos genéticos e clima constituem elementos essenciais para a produção agrícola e para a segurança alimentar das populações humanas.

Segundo Jonas (2013), se o desenvolvimento científico e tecnológico deve ser acompanhado por critérios éticos capazes de orientar seu uso de forma responsável e duradouro, como seriam suas implicações agrônomicas? Na agricultura contemporânea, essa reflexão torna-se particularmente importante diante dos desafios relacionados à conservação ambiental, à produção sustentável de alimentos e à preservação dos recursos naturais para as futuras gerações frente a atuais desafios. Ao se discutir a ontologia da vida lembra-se da seguinte passagem de *O Princípio Vida*:

Com este duplo aspecto do metabolismo - sua riqueza e sua miséria - o não-ser entrou mais claro: afetado no mais íntimo de si pela ameaça de sua própria negação, o ser tem que afirmar-se, é um ser

afirmado é existência como desejo. Tão constitutiva para vida é a possibilidade do não-ser, que seu ser é, como tal, essencialmente um estar suspenso sobre esse abismo... (Jonas, 2004, p. 15).

Essa compreensão evidencia a fragilidade da vida e a necessidade de protegê-la diante das ameaças produzidas pela própria ação humana. Sob essa perspectiva, práticas agrícolas que promovam a conservação do solo, a proteção dos recursos hídricos, a manutenção da biodiversidade e o fortalecimento da agricultura familiar tornam-se expressões concretas da responsabilidade ética defendida por Jonas (2006).

Conforme Leal e Durante (2015), o princípio responsabilidade oferece importantes contribuições para a construção de modelos de desenvolvimento sustentáveis, capazes de conciliar produção econômica, justiça social e conservação ambiental. A atuação do agrônomo, portanto, não deve restringir-se à busca pela máxima produtividade, mas considerar também os impactos ambientais e sociais das tecnologias empregadas. Nessa perspectiva, a sustentabilidade deixa de ser apenas uma estratégia de gestão e passa a representar um compromisso ético com a preservação das condições que possibilitam a continuidade da vida na Terra.

Embora Hans Jonas (2006) não tenha elaborado uma teoria específica sobre o voluntariado, sua ética da responsabilidade oferece fundamentos importantes para compreender essa prática como uma manifestação concreta do compromisso humano com o cuidado e a preservação da vida. A ampliação da responsabilidade moral proposta pelo filósofo permite interpretar ações solidárias como formas efetivas de responder às necessidades presentes e futuras da comunidade.

A aproximação entre responsabilidade e voluntariado é desenvolvida por Fagherazzi, Frizzo e Soave (2021), que identificam na filosofia jonasiana elementos capazes de fundamentar práticas de cuidado voltadas ao bem comum. Nessa perspectiva, a responsabilidade ultrapassa o campo da reflexão teórica e manifesta-se em ações concretas de apoio, cooperação e solidariedade. Mas o que se entende aqui por voluntariado?

Wilson (2000) define o voluntariado como uma atividade realizada livremente em benefício de outras pessoas, grupos ou instituições, sem expectativa de retorno financeiro direto. Mais do que uma ação assistencial, trata-se de uma forma de participação social que fortalece vínculos comunitários e contribui para a construção de sociedades mais justas e inclusivas.

Sob a perspectiva da ética da responsabilidade, o voluntariado representa uma forma de reconhecer que os indivíduos não vivem isoladamente, mas integram redes de relações que exigem compromisso mútuo. Ao dedicar tempo, conhecimento e esforço para auxiliar outras pessoas, o voluntário assume responsabilidade pelas condições de vida da comunidade e contribui para a promoção da dignidade humana.

No contexto da formação profissional, especialmente na Agronomia, experiências de voluntariado podem ocorrer por meio de ações de extensão rural, educação ambiental, assistência técnica comunitária e apoio a agricultores familiares. Essas iniciativas favorecem o desenvolvimento da empatia, da responsabilidade social e da consciência cidadã, ampliando a compreensão dos estudantes sobre os desafios enfrentados pela sociedade.

Dessa forma, a ética da responsabilidade proposta por Hans Jonas (2006) oferece um sólido fundamento filosófico para compreender o voluntariado como expressão prática do cuidado com a vida. Mais do que uma atividade complementar, o voluntariado constitui uma experiência formativa capaz de fortalecer valores como solidariedade, compromisso social e responsabilidade ética, contribuindo para a formação humana integral dos indivíduos.

Ética e voluntariado na formação humana

O desenvolvimento científico e tecnológico discutido no capítulo anterior evidenciou profundas transformações na relação entre humanidade e natureza, especialmente no campo agrícola, onde o aumento da produtividade foi acompanhado por impactos ambientais e sociais significativos. Esse cenário demonstra que o avanço técnico ampliou não apenas a capacidade de intervenção humana sobre o mundo, mas também a responsabilidade sobre as consequências dessas ações, exigindo uma ampliação da reflexão ética para além do presente imediato e das relações diretas entre sujeitos. (Jonas, 2006). Nessa perspectiva, buscando esforços teóricos de pensadores como Paulo Freire e Edgar Morin, questionamos: Embora oriundas de tradições filosóficas distintas, elas poderiam convergir numa compreensão do voluntariado como expressão concreta duma formação humana?

Compreendendo-se as especificidades de cada teórico, observa-se que ao se tratar da busca de um futuro melhor a toda humanidade, ambos seriam muito úteis. E convergiriam com a ética da responsabilidade de

Hans Jonas, segundo a qual o agir humano deve considerar os efeitos de longo prazo de suas ações. Jonas (2006) sustenta que, diante do poder tecnológico da modernidade, a responsabilidade moral deve ser ampliada para incluir a preservação das condições de existência da vida humana. Ampliação essa possível de ser fomentada pela educação, a qual de forma indireta, permitiria compreender o voluntariado como uma prática concreta de responsabilidade ética, na qual o sujeito assume compromisso ativo com o outro e com o bem comum, ultrapassando interesses individuais imediatos. (Jonas, 2006).

Preocupando-se com essa formação de valores, não há como não reconhecer o papel da formação humana. Na seara do campo educacional, Paulo Freire contribui com uma concepção de formação humana baseada no diálogo e na construção coletiva do conhecimento. Em sua obra, afirma que “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam em comunhão.” (Freire, 1987, p. 19). Essa formulação evidencia que o processo educativo não é individual nem transmissivo, mas construído na relação entre sujeitos e mundo. De forma indireta, Freire (1996) sustenta que a educação é um ato ético e político, pois implica necessariamente a leitura crítica da realidade e a possibilidade de transformação social.

Essa perspectiva se concretiza no Projeto Compaixão, no qual os estudantes aprendem por meio da experiência direta com a realidade social, articulando teoria e prática em contextos concretos. Esse projeto, do qual professores de filosofia participam há mais de uma década, é desenvolvido no Instituto Federal do Rio Grande do Sul campus Bento Gonçalves. Constitui, assim, uma experiência concreta de formação humana por meio do voluntariado e de ações extensionistas. Ao longo dessa década, o projeto envolveu dezenas de outros professores, bolsistas, estudantes de diferentes cursos, incluindo os da Agronomia, em atividades voltadas à comunidade. Trata-se de um espaço institucional no qual a formação técnica é atravessada por experiências sociais reais, permitindo que os estudantes vivenciem situações que exigem empatia, cooperação e responsabilização social. Dessa forma, o projeto se configura como uma espécie de laboratório de formação ética e cidadã. Assim, o voluntariado se aproxima da pedagogia freireana ao constituir-se como espaço de diálogo, ação e reflexão crítica, no qual a formação ocorre na interação com o outro e na compreensão da realidade vivida. (Freire, 1996).

Edgar Morin, por sua vez, ampliaria essa discussão ao propor uma educação baseada no pensamento complexo, que reconhece a incerteza

como elemento constitutivo do conhecimento e a multidimensionalidade da condição humana. Segundo o autor:

Daí decorre a necessidade de reconhecer na educação do futuro um princípio de incerteza racional: a racionalidade corre risco constante, caso não mantenha vigilante autocrítica quanto a cair na ilusão racionalizadora. Isso significa que a verdadeira racionalidade não é apenas teórica, apenas crítica, mas também autocrítica. (Morin, 2000, p. 24).

Essa formulação indica que o conhecimento, ainda mais numa era de inteligência artificial – IA, não pode ser reduzido a certezas absolutas ou a compartimentalização disciplinares, mas deve incorporar a incerteza, a reflexão crítica e a autocrítica como elementos estruturantes do processo formativo. De forma indireta, Morin (2000) defende que a educação deve formar sujeitos capazes de lidar com a complexidade do real, reconhecendo a interdependência entre dimensões biológicas, sociais, culturais e históricas. No contexto do Projeto Compaixão, essa perspectiva se manifesta na vivência de situações sociais diversas, complexas e reais. Nelas, os estudantes precisam lidar com vulnerabilidades, diferenças e desafios reais, exigindo sensibilidade, adaptação e reflexão constante. Assim, o processo formativo ultrapassa o domínio teórico e envolve a vivência prática da complexidade humana.

A partir dessa articulação, observa-se que Hans Jonas, Paulo Freire e Edgar Morin, embora pertencentes a tradições teóricas distintas, convergem na construção de uma base comum para a compreensão da formação humana, marcada pela responsabilidade, pela dialogicidade, pela compreensão da complexidade e pela inserção do sujeito na vida social. (Zatti, 2022). Jonas (2006) amplia o horizonte ético ao incluir as consequências futuras da ação humana; Freire (1996) reforça a formação como processo coletivo e dialógico; e Morin (2000) amplia essa visão ao integrar a incerteza e a complexidade como elementos estruturantes do conhecimento. No âmbito do IFRS *campus* Bento Gonçalves, o Projeto Compaixão materializa essa convergência teórica ao possibilitar experiências concretas de voluntariado, nas quais os estudantes vivenciam práticas que exigem empatia, cooperação e responsabilidade social. Dessa forma, o projeto se consolida como um espaço de formação humana integral, evidenciando que a educação profissional e tecnológica também pode constituir um campo privilegiado de desenvolvimento ético, social e cidadão.

Como a ética e o voluntariado podem auxiliar na formação humana de futuros agrônomos a partir de Hans Jonas?

A análise desenvolvida ao longo deste estudo permite compreender que a formação do agrônomo não pode ser reduzida ao domínio técnico-científico, mas deve ser fundamentada em uma base ética capaz de orientar o uso responsável do conhecimento diante dos impactos ambientais e sociais da agricultura contemporânea em seus novos desafios.

Nesse sentido, Hans Jonas (2006) constitui o eixo central deste trabalho, pois sua ética da responsabilidade responde diretamente ao problema evidenciado na seção 1, no qual o avanço científico e tecnológico ampliou o poder humano de intervenção sobre a natureza. Conforme o autor, “a técnica moderna introduziu ações de uma ordem de grandeza tão nova, com objetos e consequências tão inéditos, que o quadro da ética anterior já não pode contê-los.” (Jonas, 2006, p. 39). Essa constatação torna-se ainda mais evidente com a IA e a atual robotização humanoide das indústrias e outras demandas, inclusive nos lares domésticos ou fazendas que já contam com tratores autônomos, como o que já vem ocorrendo em países mais avançados. Uma formação mais crítica do agrônomo exige uma ética ampliada, capaz de considerar os efeitos futuros de suas decisões profissionais nos impactos sociais e ambientais.

Na seção anterior, essa perspectiva foi enriquecida pela análise do pensamento de Paulo Freire e Edgar Morin. Em suas contribuições, a formação humana envolve não apenas a aquisição de conhecimentos técnicos, mas também o desenvolvimento da consciência ética, da responsabilidade social e da capacidade de compreender a complexidade dos problemas contemporâneos. Isso porque, Freire compreende a educação como prática dialógica e coletiva, afirmando: “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam em comunhão.” (Freire, 1987, p. 79). Em outro texto, de forma indireta, Freire (1996) reforça que a educação é um ato ético e político, pois envolve a leitura crítica da realidade e a transformação do mundo a partir da prática social. Como desvincular educação da ética quando a mesma é fundamental em nossa vida em sociedade?

Morin (2000), por sua vez, amplia essa compreensão ao propor uma visão complexa da realidade. Segundo o autor, dela “decorre a necessidade de reconhecer na educação do futuro um princípio de incerteza racional: a racionalidade corre risco constante, caso não mantenha vigilante autocrítica

quanto a cair na ilusão racionalizadora.” (Morin, 2000, p. 24). De forma indireta, Morin (2000) defende que a formação humana exige a superação da fragmentação do conhecimento, integrando dimensões biológicas, sociais, culturais e ambientais.

O Projeto Compaixão, nesse contexto, constitui a expressão empírica dessa articulação teórica, ao possibilitar experiências concretas de voluntariado no IFRS *campus* Bento Gonçalves. Trata-se de um espaço formativo no qual os estudantes vivenciam situações sociais reais, desenvolvendo empatia, responsabilidade e consciência social por meio da prática extensionista. Essa experiência aproxima-se da reflexão proposta por Jonas acerca dos fundamentos da responsabilidade humana, uma vez que o autor afirma que **“é difícil, senão impossível, assumir a responsabilidade por algo que não se ame.”** (Jonas, 2006, p. 183, grifos nossos). Assim, o voluntariado favorece o desenvolvimento de vínculos de solidariedade e compromisso com o outro, tornando os estudantes mais sensíveis às exigências éticas presentes em sua futura atuação profissional a partir de oportunizadas vivências a partir de experiências voluntárias alinhadas aos interesses e capacidades dos estudantes. A partir dessa perspectiva, a atuação do agrônomo não deve limitar-se à resolução imediata dos problemas produtivos, mas considerar também os impactos futuros de suas decisões sobre os recursos naturais, os sistemas agrícolas e as próximas gerações. A responsabilidade profissional passa, portanto, a assumir uma dimensão histórica e intergeracional. Como fundamentar, entretanto, a necessidade desse olhar humanista na formação dos futuros agrônomos?

A responsabilidade por uma vida, individual ou coletiva, se ocupa antes de tudo com o futuro, bem mais do que com o presente imediato. Isso é verdadeiro em um sentido trivial para toda responsabilidade, mesmo a mais particular, acompanhando-se a evolução de uma tarefa até o fim: a evolução da temperatura no dia seguinte e o percurso restante da viagem, por exemplo, estão incluídos nas preocupações quotidianas. Mas essa óbvia inclusão do amanhã no hoje, que tem a ver com a temporalidade como tal, ganha uma dimensão e uma qualidade totalmente diferentes em relação à ‘responsabilidade total’ que consideramos aqui. Aí, o futuro da existência inteira, mais além da influência direta do responsável, e consequentemente além de todo cálculo concreto, se torna objeto complementar dos atos singulares de responsabilidade, voltados para as necessidades mais próximas. (Jonas, 2006, p. 186).

Nesse sentido, Jonas (2006) estabelece o núcleo normativo desta formação ao exigir que toda ação considere suas consequências de longo

prazo sobre a vida humana e não humana. Tal compreensão é ampliada quando o autor afirma:

Ao contrário, a responsabilidade total tem sempre de se perguntar: 'O que vem agora? Para onde vamos?', e, em seguida: 'O que houve antes? Como se liga o que está ocorrendo agora com o desenrolar dessa existência?'. Em uma palavra, a responsabilidade total tem de proceder de forma 'histórica', apreender seu objeto na sua historicidade. Esse é o sentido preciso do elemento que caracterizamos aqui como 'continuidade.' (Jonas, 2006, p. 185).

Além disso, Jonas (2006) destaca que o homem público não é criador da coletividade da qual participa, mas um membro responsável por sua continuidade histórica. De forma análoga, o agrônomo não é proprietário exclusivo dos recursos naturais que utiliza, mas herdeiro de um patrimônio ambiental construído ao longo das gerações e responsável por sua conservação para o futuro. Essa compreensão reforça a necessidade de uma atuação pautada pela prudência, sustentabilidade e compromisso ético com a sociedade.

Freire (1996), de forma complementar, é compreendido como possível fundamento filosófico do voluntariado, uma vez que a formação ocorre na prática social e no diálogo entre sujeitos. De forma indireta, sua pedagogia reforça que o conhecimento se constrói na experiência e na reflexão crítica sobre a realidade vivida. (Freire, 1996). Morin (2000), por sua vez, funciona como chave epistemológica da agrocomplexidade, ao indicar que os problemas contemporâneos não podem ser compreendidos de forma fragmentada, exigindo uma visão sistêmica e interdependente da realidade.

A convergência entre esses autores não implica equivalência teórica, mas complementaridade funcional dentro do argumento central deste trabalho. Jonas (2006) estabelece o dever ético fundamental da responsabilidade; Freire (1996) oferece a mediação pedagógica da prática social; e Morin (2000) amplia o horizonte epistemológico da complexidade. Em conjunto, esses referenciais permitem compreender o voluntariado como necessário espaço formativo estruturante da identidade profissional do agrônomo.

Dessa forma, torna-se possível responder ao problema central deste estudo. A partir da análise do ensino de ética e voluntariado na formação humana de futuros agrônomos, conclui-se que sua relevância reside na necessidade de: para além de se formar profissionais tecnicamente competentes, é sobretudo necessário serem eticamente responsáveis,

socialmente comprometidos e capazes de compreender a complexidade das relações entre sociedade, agricultura e natureza! Para tanto, a ética da responsabilidade de Hans Jonas constitui um eixo estruturante da formação agrônômica contemporânea, enquanto o ensino de ética e o voluntariado, articulados às contribuições de Paulo Freire e Edgar Morin, consolidam-se como instrumentos fundamentais para a formação humana integral, comprometida com a preservação da vida, da dignidade humana e da sustentabilidade dos sistemas agrícolas.

Referências

FAGHERAZZI, Onorato Jonas; FRIZZO, Fábio; SOAVE, Cláudia. O princípio responsabilidade em Hans Jonas e a questão do voluntariado. In: JARDIM, Giovane Rodrigues; MATIELLO, Camila Milena (org.). *Percursos interdisciplinares: somente a distância extrema seria a proximidade*. Porto Alegre: Mundo Acadêmico, 2021.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

JONAS, Hans. *O fenômeno da vida: fundamentos para uma biologia filosófica*. Petrópolis: Vozes, 2004.

JONAS, Hans. *O princípio responsabilidade: ensaio de uma ética para a civilização tecnológica*. Tradução de Marijane Lisboa e Luiz Barros Montez. Rio de Janeiro: Contraponto; PUC-Rio, 2006.

JONAS, Hans. *O princípio responsabilidade: ensaio de uma ética para a civilização tecnológica*. Tradução de Marijane Lisboa e Luiz Barros Montez. Rio de Janeiro: Contraponto; Ed. PUC-Rio, 2006a.

JONAS, Hans. *Técnica, medicina e ética: sobre a prática do princípio responsabilidade*. São Paulo: Paulus, 2013.

LEAL, Alesi; DURANTE, Daniel Castanha de Freitas. O princípio responsabilidade em Hans Jonas como proposta de ética para uma sociedade sustentável. *Desenvolvimento e Meio Ambiente*, Curitiba, v. 34, p. 141–148, 2015.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

OLIVEIRA, Jelson Roberto de. *Compreender Hans Jonas*. Petrópolis: Vozes, 2014.

WILSON, John. Volunteering. *Annual Review of Sociology*, Palo Alto, v. 26, p. 215–240, 2000.

OPENAI. ChatGPT. Versão 5.5. Prompt: *Faça a revisão ortográfica e gramatical do texto a seguir*. San Francisco: OpenAI, 2026. Disponível em: <https://chatgpt.com>. Acesso em: 16 jul. 2026.

ZANCANARO, Lourenço. *O conceito de responsabilidade em Hans Jonas*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

TEORIA CRÍTICA, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE: A SUBSERVIÊNCIA DO CURRÍCULO E A INFLUÊNCIA DOCENTE NA ATUALIDADE

Ana Luiza Marques Pedraçoli¹

Julia Santos da Silva²

Adriana Regina de Jesus Santos³

Introdução

Historicamente, a sociedade perpassa por momentos de grandes crises e conflitos. Dito isso, todas essas nuances têm algo em comum que perpetua de tempos em tempos, a ignorância. Essa ignorância não é aquela associada à grosseria ou à falta de educação no senso comum, mas sim, a ignorância resultante de um processo de ensino na qual há ausência de um conhecimento verdadeiramente sistemático, elaborado e reflexivo.

Para analisarmos problemáticas envolvendo quaisquer esferas da sociedade, sendo elas, a educação, a saúde, e o bem estar social, por exemplo, é necessário que o pesquisador entenda as diversas camadas que compõem tais definições. Portanto, para falar sobre educação para emancipação, é importante pontuar que por trás dela, há raízes vinculadas com a estrutura de sociedade em que estamos inseridos.

Essa estrutura por sua vez é denominada de Capitalismo que segundo Marx é: “Um modo de produção baseado na exploração do trabalho assalariado pela burguesia, visando à acumulação de capital e à

1 Mestranda em Educação pela Universidade Estadual de Londrina (UEL); Estudante de Pós-Graduação da Universidade Estadual de Londrina (UEL); E-mail: analuiza.marquespedracoli@uel.br.

2 Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Londrina (UEL); Egressa da Universidade Estadual de Londrina (UEL); E-mail: juliasoares1924@gmail.com.

3 Pós-Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF); Docente da Universidade Estadual de Londrina (UEL); E-mail: adrianar@uel.br.

extração da mais-valia. O capital é uma relação social de dominação, não uma coisa” (Boitempo, 2013, orelha do livro).

Com isso, vamos utilizar do pressuposto de que o capitalismo seja a esfera máxima de uma sociedade, e dentro dessa esfera obtém-se categorias, como por exemplo, a educação. Dentro da categoria da educação, nós temos uma subcategoria, denominada Currículo. Esses currículos carregam consigo marcos históricos, ideológicos e econômicos do sistema capitalista, logo, não há possibilidade de o currículo ser neutro, sempre haverá interesses nas entrelinhas dos mesmos.

Entretanto, se o currículo obtém todas essas informações, ele é um meio para qual utilizam a reprodução social, organizando e escolhendo os saberes de modo que atendam às exigências do próprio sistema levando a obediência à hierarquia e a adaptação ao mercado. Essa ausência dos conhecimentos verdadeiramente emancipatórios, está diretamente relacionada a uma subserviência mediada intrinsecamente pela burguesia, pois é importante ressaltar que a educação só é útil para o ser humano, quando ela de fato emancipa.

Caso, não ocorra essa emancipação, a mesma, torna-se uma educação da qual parte da reprodução em massa, onde o conteúdo que de fato necessitaria estar sendo pensado, refletido e conduzido, passa a dar espaço a uma metodologia técnica, ou seja, um ensino sobre determinado contexto, sem de fato conhecê-lo, logo, à margem de um processo de fato emancipador.

Este conceito discutido acima, têm como denominador comum a semiformação, que segundo Adorno; Horkheimer (2010) é uma apropriação superficial, da cultura, da sociedade e principalmente da educação. Dito isso, para um indivíduo desenvolver-se integralmente é imprescindível que ele acesse a cultura, da qual é um direito fundamental de todo e qualquer cidadão previsto no Art. 215 da Constituição Federal (Brasil, 1988).

Mas, a cultura da qual Adorno está se referindo é aquela da qual se utiliza da dominação ideológica, reforçando um conformismo social, ao invés de refletir sobre determinados contextos aos quais estamos inseridos. Um exemplo claro disso, foi na década de 30 e 40 quando o mundo foi contaminado por ideais dominantes de um grupo que considerava-se ser os detentores do conhecimento, que desencadeou um genocídio em massa, denominado nazismo.

Adorno é bem claro em sua obra quando diz que “A tarefa da educação é impedir que Auschwitz se repita” (Adorno, 1995, p. 117), pois o que norteou a ascensão desta linha de pensamento, foi principalmente a ignorância e o conformismo social que obteve naquela época. Eles utilizavam de um meio (sem necessariamente pensar se tal finalidade beneficiaria ou não a sociedade) da qual seria para libertar, para torná-los subservientes aos seus pensamentos dominantes.

As pessoas aceitavam tudo o que lhes era dito, sem questionar, sem refletir e isso levou a reprodução de atrocidades já conhecidas por todos nós. A pergunta que temos que nos fazer diariamente, é onde a educação falhou ao deixar e/ou incentivar que crimes gravíssimos como esses acontecem? Por este motivo, o intuito deste artigo é discutir os perigos da subserviência nos currículos e como ela têm refletido na influência docente.

Isso posto, Horkheimer em “Eclipse da Razão” (2010) vai dizer que a razão formalizada e instrumentalizada dentro de uma estrutura curricular reflete a diminuição das individualidades, pois instrumentaliza o conhecimento que diante do sistema neoliberal em que estamos, torna-se como uma mercadoria, que à luz de Marx diz “a riqueza das sociedades onde reina o modo de produção capitalista, aparece como uma enorme coleção de mercadorias” (Marx, 2013, p. 93). Ou seja, o currículo passa a ter um caráter submisso à burguesia que segundo Horkheimer “[...] tornou-se apenas mais um instrumento no gigantesco aparato de produção da sociedade moderna” (Horkheimer, 2010, p. 10).

Com esse cenário, o currículo e a escola passam a ter uma defasagem nos conteúdos objetivos e tidos como fundamentais, como por exemplo, justiça, igualdade, felicidade, tolerância, todos esses perdem suas raízes intelectuais. Eles até aparecem, mas intrinsecamente, “ainda permanecem como objetivos e fins, mas não há mais uma força racional autorizada para avaliá-los e ligá-los a uma realidade objetiva” (HORKHEIMER, 2010, p.12).

Procedimentos metodológicos

O presente trabalho caracteriza-se como uma pesquisa de natureza qualitativa com Pesquisa Bibliográfica, Pesquisa Documental e discussões feitas com criticidade a respeito da temática abordada. De acordo com Minayo (2001), o uso da abordagem qualitativa permite o trabalho com um universo de significados, valores e atitudes necessários para compreender

os fenômenos educacionais e sociais que estão presentes nas tensões cotidianas, não podendo ser reduzidos a meros dados quantitativos.

Como princípio, durante a pesquisa bibliográfica, Gil (2008) defende que a pesquisa bibliográfica é aquela em que se analisa um material elaborado anteriormente de obras já publicadas, e de modo especial, livros que foram os principais materiais utilizados nesta pesquisa. Nesse sentido, os livros escolhidos foram os de autores que fundamentam a Teoria Crítica, abordando os conceitos de razão instrumental (Horkheimer, 2002), semiformação (Adorno, 1995) e discussões com autores clássicos como Marx (2013) e Silva (1999) discutindo em torno da realidade atual e do currículo em vigência.

Em seguida, durante a pesquisa documental, buscou-se um olhar minucioso para os documentos da Base Nacional Comum Curricular (2018) e a Resolução CNE/CP nº 04/2024, que são normas para a educação brasileira atual com vistas a debater sobre os conceitos de “competências”, “habilidades” e “eficiência técnica”, amplamente divulgados nos discursos dos documentos que confrontam com a realidade docente. Ao realizar essa etapa, é possível perceber a maturação de conceitos e ideologias presentes no contexto histórico e social que são refletidos na produção dos documentos (Cellard, 2004).

E por fim, a partir das contribuições vislumbradas a partir das etapas anteriores, os dados encontrados foram abordados a partir de concepções dialéticas, de modo a entender as contradições postas nas normativas a cerca da “formação crítica” e a manutenção e repercussão do sistema capitalista expressa pelo “currículo oculto”. Com isso, a dialética é interessante para superar o que está posto e abre espaço para uma reflexão crítica acerca dos conteúdos discutidos.

Enfrentamento entre o currículo e a formação docente: estamos formando profissionais críticos?

A busca pela criticidade na rotina de um docente é um fator essencial para a construção de uma identidade profissional, e não apenas isso, mas também para desenvolver o caráter intelectual de seus discentes. Perante isso, é uma exigência agir, pensar, responder e entender o mundo de forma crítica, e dessa forma o currículo está diretamente ligado a essa demanda.

Para falarmos do currículo como meio para o caminho da subserviência ao capital, é importante entendermos como eles se organizam, e entender a partir deles os seus interesses por tais segmentos. Nas palavras de Silva (1999, p.148):

O currículo atua ideologicamente para manter a crença de que a forma capitalista de organização da sociedade é boa e desejável. Através das relações sociais do currículo, as diferentes classes sociais aprendem quais são seus respectivos papéis nas relações sociais mais amplas. Há uma conexão estreita entre o código dominante do currículo e a reprodução de formas de consciência de acordo com a classe social. A formação da consciência dominante ou dominada é determinada pela gramática social do currículo.

De acordo com Silva (1999), cada parte composta do currículo é sistematizada e escolhida dentro de um escopo anterior e maior do mundo, sendo assim ele é produto apurado e identitário.

Entende-se assim o currículo como “[...] um objeto que precederia a teoria, a qual só entraria em cena para descobri-lo, descrevê-lo, explicá-lo” (SILVA, 1999, p. 11). Dito isso, quando um currículo é implementado ele não está só em esferas formais, existe todo um contexto histórico, social e político de quem está à frente dessas formulações e decisões.

Porém, “[...] O currículo é também uma questão de poder e [...] as teorias do currículo, na medida em que buscam dizer o que o currículo deve ser, não podem deixar de estar envolvidas em questões de poder. Selecionar é uma questão de poder.” (SILVA, 1999, p. 16).

Ao compreendermos que o currículo tem interesses diretamente ligados a uma dominação, que por sua vez é fundamentada em eficiência e produtividade, para a teoria da razão instrumental que segundo Horkheimer (1985) é uma forma de pensar somente em resultados técnicos sem necessariamente refletir sobre os fins que isso pode levar. A educação vem sendo transformada em um meio eficiente de produzir força de trabalho, perdendo de vista o seu fim humano, que seria de emancipar os sujeitos para que vivam em liberdade, e na reflexão crítica dos cenários em que estão inseridos.

Ademais, quando falamos do papel da educação para a emancipação, também falamos sobre como o docente, neste contexto de subserviência ao capital, pode ser reduzido a um mero executor do conteúdo, sem de fato ser um mediador da consciência crítica, possibilitando aos seus discentes um conteúdo sistematizado e uma cultura mais elaborada.

Conforme apontado por Adorno e Horkheimer (1985, p. 2) “A racionalidade técnica hoje é a racionalidade da própria dominação. Ela é o caráter compulsivo da sociedade alienada de si mesma.” ou seja, os currículos escolares tornam-se hoje instrumentos de dominação e reprodução de comportamentos, e não de pensamento crítico.

Entende-se que a ênfase na lucratividade e no desempenho imediato das instituições de ensino muitas vezes negligencia a qualidade da educação oferecida, criando um ambiente onde o sucesso é medido por resultados pontuais, como notas em exames, em detrimento do aprendizado significativo. Essa abordagem, leva à centralidade no resultado imediato e à produtividade da escola, o que alimenta a segregação socioeducacional.

Além do mais, Silva (1999) também aborda esta perspectiva de currículo, enfatizando que a educação é vista como um produto baseado em resultados e a insistente competitividade, tendo em vista que a teoria tradicional não transforma o sujeito, mas o mantém a mercê do mercado e de suas demandas. Outrora, o entendimento da eficiência está ligado àquele discente que consistentemente ultrapassa as expectativas, alcançando um padrão considerado “suficientemente bom” para certas tarefas, como por exemplo, o desempenho acadêmico sendo avaliado principalmente pelas notas elevadas ao longo da jornada escola, resultando em uma competição dentro da comunidade escolar, impulsionando uma busca incessante para demonstrar à estrutura burguesa sua capacidade produtiva.

A política brasileira neoliberal, propaga discursos meritocráticos a fim de camuflar as grandes camadas de desigualdades sociais e educacionais existentes na sociedade. Dito isso, pode-se compreender que a sociedade brasileira vem sendo construída com discursos de produtividade e eficiência a fim de maximizar o lucro e a concentração de riqueza, pois como aponta Freire (2011, p. 67):

A conscientização exige a superação da visão ingênua e alienada da realidade, que trata os fatos como dados isolados e descontextualizados, e a adoção de uma visão crítica e dialética, que busca compreender as relações sociais e históricas que os produzem.

Essas análises, nos levam a um caminho de compreensão de que por trás dos currículos formais, há um currículo oculto, conforme caracterizado por Silva (1999). Este modelo de currículo nada mais é do que todas as ações não neutras de um padrão de comportamento estabelecido por uma sociedade, ou seja, neste caso o sistema capitalista, que trazendo para a esfera da educação, o currículo oculto sob a perspectiva de Silva (1999)

diz respeito aos elementos presentes implicitamente na rotina escolar, sendo eles, normas, valores, expectativas, desenvolvidos neste caso, pelos elaboradores dos currículos que norteiam o ambiente educacional e que não necessariamente fazem parte de um currículo formal.

Essas influências estão relacionadas a relações de poder e aos padrões culturais e sociais de um modelo estrutural de ensino neoliberal, no entanto, os saberes envolvidos pelo currículo oculto estão cada vez mais associados com as maneiras de aprender convenientes ao meio e ao sistema dominante (capitalista), gerando, segundo Silva (1999, p. 79): “[...] o conformismo, a obediência, o individualismo”.

O docente hoje é formado para atuar em um sistema que nega a criticidade, embora nos documentos oficiais que envolvem a educação estão descritos que tem como finalidade formar sujeitos críticos e reflexivos. Chega a ser perverso a maneira em que dizem, mas negam ao mesmo tempo todo e qualquer pensamento que critique os modelos de currículos atuais, Adorno e Horkheimer, alerta que só é possível obter uma educação que emancipe, se o sujeito sair do seu estado heterônomo para o autônomo.

Vamos partir da hipótese de que para um indivíduo atingir o seu ponto máximo da liberdade (ser autônomo) ele precisa ter necessariamente uma série de conhecimentos que o levem a compreender a realidade a sua volta e a partir disso transformá-la. Hoje, levando em consideração a estrutura do sistema, nós temos mais indivíduos heterônomos do que autônomos, podemos associar o estado de submissão (heterônomo) aquela pessoa em que se adapta a sua realidade e não têm forças de se posicionarem contra a sua própria realidade, que muitas vezes, é árdua.

Logo, podemos associar que o estado de resistência (autônomo) de um indivíduo é aquele em que há a compreensão de sua realidade, e por conseguinte não há um conformismo, mas a vontade de mudá-la (Horkheimer, 1947, p. 116-117).

De acordo com a Resolução CNE/CP Nº 4 de 29 de maio de 2024, documento que dispõe das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). Os cursos de formação deveriam em Magistério teriam de indicar, conforme o artigo 2º, nos parágrafos 3 e 4 (Brasil, 2024, p.2):

§ 3º A formação inicial de profissionais do magistério da Educação Básica deverá considerar a integralidade do sujeito em formação e do

próprio fenômeno educativo, articulando as dimensões científica, estética, técnica e ético-política inerentes aos processos pedagógicos.

§ 4º A formação inicial de profissionais do magistério da Educação Básica deverá ser organizada de forma a assegurar a socialização profissional inicial, mediante a construção e apropriação dos conhecimentos necessários ao exercício da docência e a capacidade de participar de modo ativo e crítico nos processos de inovação educacional concernentes à profissão docente.

E para os cursos de formação inicial no ensino superior, de acordo com o documento no Artigo 14, traz a informação de amparar os conteúdos estudados sob a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018, p. 13):

Art. 14. Os cursos de formação inicial de profissionais do magistério para a educação escolar básica em nível superior, em cursos de licenciatura, organizados em áreas especializadas, por componente curricular ou por campo de conhecimento e/ou interdisciplinar, considerando-se a complexidade dos estudos que os englobam, bem como a formação para o exercício integrado e indissociável da docência na Educação Básica, estruturam-se por meio da garantia da base comum nacional e suas orientações curriculares.

Ao analisar a Base Nacional Comum Curricular (2018), o documento assume o posicionamento de trabalhar a partir de competências e habilidades que devem ser buscadas conforme faixa etária e seriação (Brasil, 2018, p. 13):

[...] a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC.

O critério “Saber fazer” discutido e implementado como guia para o desenvolvimento da aprendizagem alinhado aos saberes dos discentes, carrega em si a responsabilidade social acerca de que as crianças e adolescentes em formação possuem um conhecimento comum acerca dos conteúdos. Porém, cada indivíduo vive em sua realidade de forma diversa, tendo muitas vezes que conhecer os conteúdos a partir das aulas e no ambiente escolar, por falta de vínculos culturais e científicos em seu entorno.

Situação da qual exige que o docente aplique metodologias e atividades que despertem seu interesse, o despertar do conhecimento e dê exemplos de como e onde pode-se encontrar essa informação que acaba de conhecer. Momento do qual, exige um domínio intelectual e técnico para atingir os alunos, com o objetivo de não apenas instruí-los, mas situá-los num mundo que tem requisitos para todas as instâncias, inclusive na educacional.

Com isso, a busca por transformação vai muito além do ensinar a decodificação de letras, sons, números, ela clama pela leitura de mundo, pelo apreço cultural, pelo desenvolvimento do raciocínio lógico, reivindicações das quais não podem ser medidas, planificadas ou comparadas, precisam ser acessíveis, vivenciadas e aplicadas dia a dia. E dessa forma, será possível, enfim, uma transformação que fará parte da mudança de vida de discentes e docentes em uma constante construção, reflexão e ação.

Ao afirmar o que os alunos já sabem ou devem saber, entra-se em uma questão de que quando são feitas suposições sobre a realidade, o resultado adquirido é “o de fazer com que a realidade se torne o que elas dizem que é ou deveria ser” (Silva, 2010. p. 13). Tornando isso um padrão, o resultado é ainda mais acentuado, pois assume-se que em todo o território nacional os indivíduos possuem os mesmos níveis de aprendizagem.

Ao padronizar o perfil do aluno, padroniza-se também o perfil e trabalho docente, uma relação submissa aos ideais do Estado e do currículo, deixando em questão que tipo de sujeito será formado: aquele que segue as normas e padrões da sociedade. De acordo com Groppo (2013, p. 25), a respeito da concepção de Adorno sobre o homem e o pensamento da sociedade:

O ser humano e sua sociedade encontram, no próprio cerne da civilização esclarecida e desencantada, a regressão, o mito, não como acidente, mas como consequência das contradições do esclarecimento, contradições que o esclarecimento quis negar ou (ainda) não consegue enxergar.

Deste modo, a percepção que se obtêm na atualidade é a de que há uma máscara acerca da realidade, as informações são ditas com base em suposições e previsões da realidade. Levando o indivíduo a acreditar e disseminar essas ideias, informações e normas em todos os segmentos e nessa discussão, também para a educação.

A abordagem de Adorno é contrária à essas alegações, procurando o esclarecimento e a autonomia para as ações e pensamentos, levando a

busca pela ciência e pela razão, sua busca, no entanto para a sociedade é: “A ciência, promessa de redenção, torna-se a principal mercadoria do sistema capitalista, serve do capital e dos senhores da guerra” (Gropp, 2013, p. 25).

Com isso, a educação que sobrevive na atualidade é marcada pelo fenômeno da alienação, no qual o indivíduo está distante da realidade em que vive, torna-se menos autônomo e propenso a realizar as ações de forma mecânica sem buscar seu significado e criticidade. Essa situação foi inicialmente analisada na Alemanha, onde residia Adorno, que, no entanto, pode servir de referência para os estudos brasileiros, nas palavras de Adorno apud Vilela (2011, p. 100):

O que é realidade como educação, que se sedimentou, não apenas na Alemanha, é uma forma evidente, utilitarista e negativa de formação de pessoas, é o resultado do processo social na sociedade concreta e é neste processo que deve ser entendida. Essa educação não passa de um falso processo de socialização que se transformou, na verdade, numa semiformação, numa generalização do espírito de alienação.

A chamada “semiformação” corresponde ao que o autor chama de (Adorno, 1995, p. 23):

[...] uma falsa experiência restrita ao caráter afirmativo, ao que resulta da satisfação provocada pelo consumo dos bens culturais. Esta é uma satisfação real, ela corresponde a interesses objetivos, representa uma determinada satisfação concreta dos sentidos. Mas é uma satisfação que trava as possibilidades da experiência formativa, provoca uma regressão de sentidos [...].

Essa sensação expressa por Adorno, carrega o conhecimento que tanto os alunos quanto os educadores estão buscando e disseminando, como uma forma de alienação. O conhecimento real, a verdade, está cada vez menos sendo aproveitado e esperado, como se aquilo que consideramos verdadeiro dependesse de um ganho à sociedade e não uma busca a ser alcançada.

Considerações finais

Diante da leitura dos textos e do conhecimento adquirido através dos documentos e currículo atual que vem sendo utilizado em nossas formações, é possível perceber que o sistema capitalista apresenta sua moeda de troca a partir da constituição do conhecimento que se deseja passar,

influenciando os campos do conhecimento através das leis e currículos aplicados.

Além disso, está presente também no imaginário popular, carregando ideologias e valores que fazem parte da sociedade e de seu modo de agir e pensar. Levando à sala de aula, os profissionais que atuam ali carregam o conhecimento e o passam aos alunos de acordo com essa visão.

O currículo não é um instrumento neutro, mas sim um dispositivo de poder que atua na reprodução das relações sociais e na manutenção da lógica capitalista. A organização curricular, ao privilegiar a eficiência, a produtividade e a meritocracia, acaba por reduzir a educação a um processo técnico e instrumental, esvaziando seu potencial emancipador. Nesse cenário, tanto docentes quanto discentes ficam aprisionados em uma dinâmica de semiformação (Adorno), que limita a autonomia e alimenta a alienação.

Com isso, é preciso que seja invertida essa lógica: se faz necessário investir na formação crítica, na leitura de mundo e na construção de uma educação que vá além do “saber fazer”, permitindo a transformação da realidade social. Assim, a verdadeira função da educação não deveria ser a adaptação ao sistema vigente, mas a emancipação humana, formando sujeitos capazes de pensar, agir e intervir de forma crítica e autônoma na sociedade.

Referências

ADORNO, Theodor W., 1903-1969. **Educação e emancipação/** Theodor W. Adorno;. Tradução Wolfgang Leo Maar. - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ADORNO, T.W.; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos.** Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> . Acesso em: 13. mar. 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2024. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/docman/>

[junho-2024/258171-rcp004-24/file](#). Acesso em: 21 mar. 2026.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 295-316.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GROPPO, Luís Antonio. Adorno e a educação sociocomunitária: diálogos e proposições. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 13, n. 49, p. 19-34, 2013. DOI: 10.20396/rho.v13i49.8640318. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640318>. Acesso em: 12 mar. 2026.

HORKHEIMER, Max. **Eclipse da razão**. Tradução de Sebastião Uchoa Leite. 3. ed. São Paulo: Centauro, 2002.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. Livro I. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2013. v. 1.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

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

VILELA, Rita Amélia Teixeira. Uma concepção de educação em Theodor Adorno. In: MASCARENHAS, Ângela Cristina Belém; ZANOLLA, Sílvia Rosa Silva (orgs.). **Sociedade, subjetividade e educação: perspectiva marxista e frankfurtiana**. Campinas: Alínea, 2011. cap. 5. p. 95-109.

SABERES DOCENTES VINCULADOS AO ENSINO DE FILOSOFIA NO CONTEXTO DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA

Leocir Bressan¹

Elisete Medianeira Tomazetti²

Willian Xavier Lopes³

Vitória Sauzem⁴

Dulce Mörschbacher⁵

Introdução

A temática que versa sobre os saberes docentes reveste-se de singular importância e de tamanha complexidade por tratar dos requisitos necessários e desejáveis a uma atuação profissional que forma cidadãos e profissionais de absolutamente todos os campos do conhecimento. E embora já se tenha uma farta literatura produzida na área, as transformações ocorridas na sociedade contemporânea impõem que esta reflexão nunca se restrinja às produções que se encontram nas Bibliotecas, mas esta dinamicidade característica dos tempos atuais exige que esta discussão ocorra de forma paralela e contemporânea a essas mesmas transformações.

Em sua obra *Redes ou Paredes: A escola em tempos de dispersão*, Paula Sibilia (2012) compara a escola a uma grande engrenagem. Ao longo dos tempos e, sobretudo no contexto da escola moderna, a engrenagem funcionava pelo fato de que a escola e o sujeito daquela época formavam

1 Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria. Mestre em Filosofia (UFSM). Docente do Instituto Federal Farroupilha - Campus Frederico Westphalen. E-mail: leocir.bressan@ifarroupilha.edu.br.

2 Professora Titular do Departamento de Metodologia de Ensino da Universidade Federal de Santa Maria.

3 Doutorando em Educação (UFSM).

4 Doutoranda em Educação (UFSM).

5 Doutoranda em Educação (UFSM).

um encaixe perfeito. O fato é que ocorreu uma grande metamorfose do sujeito contemporâneo e a escola, segundo a autora argentina, não acompanhou essa revolução. Se nos atentarmos ao fato de que a referida obra é de 2012, veremos que este desencaixe, 14 anos depois, tem potencial de se tornar ainda mais severo dado o acelerado avanço tecnológico e o advento do fenômeno da Inteligência Artificial. Por conseguinte, torna-se ainda mais premente a reflexão contínua acerca daquela pauta que trata das habilidades e competências de uma profissão que busca formar sujeitos capazes de interpretar, interagir e transformar essa sociedade em contínua mudança.

Se, agora, passarmos à reflexão sobre os saberes docentes, mas estes circunscritos ao contexto da Educação Profissional Tecnológica, então veremos que esta discussão se torna ainda mais urgente por uma soma de diferentes fatores. Inicialmente, pode-se justificar essa necessidade em função de que a abordagem atual desta modalidade de educação aporta, em grande medida, uma novidade em relação ao seu desenvolvimento histórico no Brasil⁶. E essa novidade passa, pode-se dizer, pela mudança nos seus objetivos que, no caso da sua história, buscava construir competências ao trabalhador com o exclusivo interesse de contemplar as demandas do que seria um “bom trabalhador” de modo a bem servir às exigências do mercado de trabalho. Ou seja, a Educação Profissional Tecnológica historicamente buscou apenas focar nos aspectos instrumentais que pudessem dar conta das necessidades do mercado de trabalho, deixando em segundo plano a intencionalidade na formação integral do sujeito. Por isso, a organização do seu currículo contemplava tão somente os conteúdos profissionais de uma determinada área. Todavia, em sua configuração atual, a Educação Profissional Tecnológica objetiva, em linhas gerais, uma formação que vai além de uma perspectiva meramente instrumental do(a) trabalhador(a). Essa mudança de perspectiva passa, assim, por uma escolha política de dar voz a uma parcela da população que por muito tempo esteve alijada de um desenvolvimento integral.

Em decorrência da mudança dos próprios propósitos da Educação Profissional no Brasil, a importância da reflexão acerca dos saberes docentes nesta modalidade se dá pela complexidade da atuação à luz dessa nova configuração. E essa complexidade institucional pode ser dimensionada por diferentes motivos: em primeiro lugar, por tratar do vínculo entre uma

6 A origem da Educação Profissional Tecnológica no Brasil data do ano de 1909 quando o então presidente Nilo Peçanha criou as 19 Escolas de Aprendizes e Artífices.

educação profissional e uma educação propedêutica de base; em segundo, por estar constituída por diferentes eixos tecnológicos e seus respectivos cursos; ainda, por congregar ensino, pesquisa e extensão em sua concepção pedagógica e também por abrigar educandos de uma difícil realidade social por muitas vezes; e, por fim, por trabalhar em distintos níveis e modalidades de ensino, entre outros. Todas essas dimensões trazem uma discussão que não se resume às condições materiais como, por exemplo, carga horária docente, mas principalmente uma reflexão acerca dos saberes docentes e da construção de uma prática pedagógica que contemple essa realidade.

A partir deste contexto, pautaremos a temática *Saberes Docentes na Educação Profissional Tecnológica*, objetivando compreender qual o lugar destes saberes diante da perspectiva do Ensino de Filosofia no contexto dos Institutos Federais. Em termos de problema, propomos discutir quais e de que forma os saberes docentes poderiam estar presentes no Ensino de Filosofia diante da realidade tratada? A justificativa deste recorte de pesquisa se dá em três dimensões. Na dimensão pessoal, a atuação profissional de um dos autores dessa pesquisa como docente de Filosofia no Instituto Federal Farroupilha motivou a atual pesquisa de doutorado orientada pela professora Elisete Medianeira Tomazetti, que coordena o Grupo de Pesquisa Filosofia, Cultura e Educação (FILJEM/CNPq) de onde os demais autores deste capítulo também participam. No plano acadêmico, a relevância deste escrito se dá na tentativa de contribuir com uma discussão que, no caso específico dos saberes docentes relacionados à área da Filosofia na Educação Profissional Tecnológica, carece de um volume mais substancial de pesquisas, o que demanda um maior desenvolvimento investigativo. No domínio social, a reflexão em questão pode se inserir como uma modesta contribuição na linha de tematizar as questões do Ensino de Filosofia em função de um novo conceito de Educação Profissional Tecnológica que carrega dentre suas bandeiras, a busca por proporcionar uma educação integral às camadas historicamente mais desassistidas da população. A metodologia adotada é de ordem teórico bibliográfica, derivando dos movimentos de pesquisa relacionados ao doutorado bem como das leituras e discussões realizadas no Grupo de Pesquisa FILJEM.

Saberes docentes vinculados ao Ensino de Filosofia no contexto dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia

Como anteriormente explanado, apesar da ampla produção sobre o tema, há de se reconhecer que o debate acerca dos saberes docentes não foi esgotado e se mostra latente em um mundo marcado pela constante transformação. No âmbito da Educação Profissional e Tecnológica, as discussões acerca dos saberes docentes assumem contornos específicos, em razão das particularidades que caracterizam esse campo no Brasil. Diante dessas considerações, este trabalho propõe um recorte ainda mais delimitado, de modo a projetar o foco de nossa reflexão aos saberes docentes relacionados ao Ensino de Filosofia na Educação Profissional Tecnológica dos Institutos Federais. Tal escolha, para além das justificativas já apresentadas, se deve a possibilidade de relacionar algumas questões como, por exemplo, o fato da Filosofia possuir uma presença marcante no desenvolvimento dessas instituições bem como a referência às constantes lutas em torno da pauta do Ensino de Filosofia, de um modo geral⁷.

Antes, porém, de adentrarmos nos domínios específicos dos saberes docentes no campo do Ensino da Filosofia nos Institutos Federais, importa brevemente delimitar conceitualmente e à luz de algumas referências já consagradas à que se pretende reportar quando se esteja tratando deste domínio. De antemão, parte-se da perspectiva de que os saberes docentes não se constituem num conjunto de competências e habilidades profissionais que, uma vez adquiridas na formação acadêmica ou mesmo no processo de atuação profissional, estejam consolidadas de tal modo que possam constituir-se numa espécie de receita que possa gerar sempre os mesmos resultados. Essa perspectiva não se assenta somente na grande transformação social, mas é o pressuposto de uma área que trabalha com a formação científica e profissional que também carrega as marcas do tempo. Assim, nos consorciamos às produções de Tardif no sentido de conceber a noção de saberes docentes de uma forma plural e dinâmica. Nas palavras de Tardif (2010, p.7)

7 Nesta última arena, pode-se citar como um importante expoente nacional desta batalha o Grupo de Trabalho Filosofar e Ensinar a Filosofar da ANPOF - Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia que, em 2026, completa 20 anos de mobilizações e atividades marcantes em defesa da legitimidade do Ensino de Filosofia como um campo de saber. Uma de suas últimas bandeiras tem sido a inclusão da subárea "Filosofia do Ensino de Filosofia" na árvore do conhecimento do CNPq e da CAPES, de modo a reconhecer o legítimo espaço desta subárea da Filosofia, bem como possibilitar a ampliação e o fortalecimento das pesquisas que versam sobre este campo.

Esses conhecimentos exigem também autonomia e discernimento por parte dos profissionais, ou seja, não se trata somente de conhecimentos técnicos padronizados cujos modos operatórios são codificados e conhecidos de antemão, por exemplo, em forma de rotinas, de procedimentos ou mesmo de receitas. Ao contrário, os conhecimentos profissionais exigem sempre uma parcela de improvisação e de adaptação a situações novas e únicas que exigem do profissional reflexão e discernimento para que possa não só compreender o problema como também organizar e esclarecer os objetivos almejados e os meios a serem usados para atingi-los.

Ora, quando se fala em saberes necessários a um determinado campo de atuação profissional, poder-se-ia interpretar que se está a tratar exclusivamente de um conjunto de competências e/ou habilidades específicas adquiridas ao longo de um curso profissional, em seus diferentes níveis acadêmicos. Neste caso, estaríamos nos aproximando de uma concepção em que os saberes - e no caso em questão, os saberes docentes - seriam formados anteriormente e em separado do processo de atuação profissional. No entanto, de maneira distinta dessa compreensão, valendo-se do pensamento de Tardif (2010) e, a partir de um diagnóstico sumário, entendemos que parte importante da constituição desses saberes ocorre de forma processual a partir das experiências docentes no momento de sua atuação.

Pressupondo esta delimitação conceitual mais geral, cabe partir, agora, para as considerações derivadas da temática saberes docentes no campo do Ensino da Filosofia, circunscritas pelo domínio dos Institutos Federais. Para tanto, incumbe compreendermos um pouco sobre a natureza deste campo do conhecimento, passo importante para entender a capilaridade de atuação profissional em praticamente todos os contextos (eixos tecnológicos, níveis, cursos, modalidades, etc.) dos Institutos Federais, característica essa que acaba constituindo um campo fértil para as discussões acerca dos saberes docentes em articulação com a prática pedagógica do(a) professor(a) de Filosofia.

Nesse sentido, desde os seus primórdios, a Filosofia sempre se caracterizou como uma busca de um conhecimento integrado do mundo⁸.

8 Não se pretende, aqui, arrogar uma postura elitizante do saber filosófico nem tampouco advogar na direção de um universalismo racional superior. Sabe-se que é também característica da filosofia genuína a humildade, muito bem representada no pensamento socrático. O que se pretende aludir é o aspecto integrado enquanto não fragmentado, relacional ou, para se empregar um termo mais contemporâneo, interdisciplinar. Foi assim que a filosofia congregou em suas origens pensadores que debatiam questões das mais diversas áreas como matemática, química, física, biologia, etc.

Esta característica está na base da analogia do saber filosófico com a figura da coruja de minerva que, por sua capacidade de girar a cabeça, consegue enxergar o mundo por praticamente todos os ângulos. Com efeito, justifica-se a presença marcante da filosofia nos diferentes contextos do Ensino Profissional Tecnológico dos Institutos Federais⁹.

Para nos determos mais especificamente ao objetivo deste capítulo, a saber, a compreensão da articulação dos saberes docentes na Educação Profissional Tecnológica (aqui tratada pelo viés dos Institutos Federais) dentro da ótica de análise do(a) professor(a) de Filosofia e à problematização de quais saberes docentes necessita-se mobilizar neste campo de atuação e de qual o lugar da reflexão em torno dos mesmos, tomaremos aqui o conjunto de saberes estabelecidos por Maurice Tardif, em sua obra *Saberes Docentes e a Formação Profissional* (2010). Nesse sentido, segundo o autor, a prática docente

[...] integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações. Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais (Tardif, 2010, p.36).

Por saberes concernentes à formação profissional, Tardif (2010) refere-se a todo o conjunto relacionado aos conteúdos presentes na formação acadêmica como, por exemplo, as disciplinas pedagógicas, os cursos de licenciatura e de formação de professores que tenham como objetivo a contribuição dos fundamentos pedagógicos. Nos cursos superiores, convencionou-se, por exemplo, fazer referência a esse tipo de conhecimento como “as disciplinas pedagógicas”, a exemplo da Didática, Psicologia da Educação, etc. Por saberes disciplinares, entende-se aqueles conhecimentos específicos de uma área profissional, como, no caso da Filosofia, História da Filosofia, Teoria do Conhecimento, Epistemologia, etc. Ou seja, o corpo de saberes básicos dentro de um ramo do conhecimento. Em relação aos saberes curriculares, estes referem-se aos recortes que formam parte das grandes bases referenciais que orientam a prática pedagógica na escola, desde a Base Nacional Comum Curricular (2018) aos Projetos Pedagógicos de Curso. Os saberes curriculares transitam, pois, desde as grandes políticas e normativas nacionais até as peculiaridades específicas de cada curso.

9 Embora as instituições possuam autonomia pedagógica no sentido de construir seus Projetos Pedagógicos de Cursos (atendidas as legislações nacionais) e ainda que não se tenham pesquisas recentes que quantifiquem em dados esta presença, ela se dá em praticamente todos os níveis de ensino (à exceção do Nível Subsequente), ainda que a Carga Horária varie de instituição para instituição, o que ainda motiva disputas em torno do aumento da carga horária da disciplina.

Os saberes experienciais – ou saber da experiência –, por sua vez, possuem o desafio de promover a dinâmica entre os três saberes anteriores com a experiência de sala de aula, propriamente dita. Para Tardif (2010), os saberes docentes que resultam da sala de aula não estão desconexos em relação aos saberes tanto da formação acadêmica em suas duas dimensões – no âmbito pedagógico e específico, ou profissional e disciplinar –, quanto das políticas educacionais das quais resulta a construção do currículo. Há, nessa perspectiva, um diálogo e uma interdependência necessária entre esses diferentes campos de saberes que se complementam.

Dito isso, por que razão esse esquema de saberes docentes apresentado por Tardif (2010) nos parece adequado ao contexto do Ensino de Filosofia no recorte do Ensino Profissional Tecnológico dos Institutos Federais? Para melhor delinear este questionamento e, ao mesmo tempo, buscar solidificar um direcionamento para cumprir tanto com o objetivo quanto a pergunta motivadora deste capítulo, parte-se da hipótese de que é indispensável a contemplação dos quatro campos de saberes docentes propostos por este esquema. Em virtude do fato de que a complexidade pedagógica e administrativa dessas instituições, bem como a natureza da disciplina aqui tratada e sua atuação nos diferentes contextos exigem a articulação entre os diferentes saberes docentes. Em outras palavras, acredita-se que as quatro dimensões dos saberes docentes elencados por Tardif (2010) são importantes no contexto do Ensino de Filosofia nos Institutos Federais.

O primeiro saber apresentado por Tardif (2010) são os saberes profissionais. Ao defini-los, o autor concebe-os enquanto um

[...] conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores (escolas normais ou faculdades de ciências da educação). O professor e o ensino constituem objetos de saber para as ciências humanas e para as ciências da educação. Ora, essas ciências, ou pelo menos algumas dentre elas, não se limitam a produzir conhecimentos, mas procuram também incorporá-los à prática do professor. Nessa perspectiva, esses conhecimentos se transformam em saberes destinados à formação científica ou erudita dos professores, e, caso sejam incorporados à prática docente, esta pode transformar-se em prática científica, em tecnologia da aprendizagem, por exemplo. No plano institucional, a articulação entre essas ciências e a prática docente se estabelece, concretamente, através da formação inicial ou contínua dos professores (Tardif, 2010, p.37-37).

No que se refere à importância dos saberes relacionados à formação profissional, no campo de análise da Filosofia e dentro do recorte de atuação profissional delimitado, milita-se pela sua valorização não somente por se acreditar que a apropriação do saber filosófico por si só não garante o sucesso da transposição didática, mas porque as diferentes realidades tratadas na Educação Profissional Tecnológica dos Institutos Federais vão recobrar o domínio dos fundamentos pedagógicos inerentes à formação profissional. Ou seja, o pleno domínio de um determinado conteúdo específico da Filosofia adquirido ao longo do curso não dará conta de ser trabalhado em contextos tão discrepantes, seja em termos de realidade socioeconômica dos(as) aluno(as), da natureza dos eixos tecnológicos e seus respectivos cursos, dos diferentes níveis de ensino, etc, sem que se tenha uma base didática compatível com cada realidade tratada. Por conseguinte e, nas palavras de Tardif (2010, p.19), “o saber profissional está, de um certo modo, na confluência de vários saberes oriundos da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educacionais, das Universidades, etc”.

Embora não seja o objetivo deste capítulo pautar a efetivação ou não dos quatro saberes docentes no contexto do Ensino de Filosofia nos Institutos Federais – o que demandaria uma pesquisa com instrumentos empíricos de coleta e análise de dados -, mas sim buscar compreender qual a relevância destes saberes na realidade em questão, não obstante, a pesquisa inicial para a construção do estado do conhecimento no Portal de Periódicos da CAPES e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) mostra resultados bastante irrisórios quando se vincula os descritores “Ensino de Filosofia” e “Institutos Federais”, apresentando apenas duas produções resultantes em cada uma das bases¹⁰, o que ainda mostra que, ao menos na dimensão da pesquisa, as questões do Ensino de Filosofia ainda são carentes quando se estabelece o recorte dos Institutos Federais.

10 Ao aplicar-se os descritores “Ensino de Filosofia” e “Institutos Federais”, vinculados pelo operador lógico “AND”, a busca localizou duas produções Na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), são elas a Tese intitulada *O Ensino de Filosofia no Ensino Médio Técnico* e a Dissertação *O currículo de Filosofia na educação básica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão: desafios e perspectivas da prática docente*. No Portal da CAPES, a pesquisa com os referidos descritores também localizou dois artigos, sendo que um deles foi produzido pelo autor desta pesquisa, em parceria com sua orientadora e sua colega de grupo de pesquisa, intitulado *Desafios e potencialidades do Ensino de Filosofia no contexto dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia* e o outro intitulado *Ensino de Filosofia e Cidadania: uma abordagem sobre os conteúdos filosóficos na modalidade integrada dos institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia*.

Essa constatação parece consonante com a já sinalizada necessidade de se colocar em pauta discussões caras ao Ensino de Filosofia que, como referido anteriormente, vem sendo realizadas pelo Grupo de Trabalho Filosofar e Ensinar a Filosofar vinculado à Associação Nacional de Pós-graduação em Filosofia (ANPOF). Tais requisições, muito antes de ter na arena de disputa as instituições de fomento à pesquisa, parecem cristalizar um enfrentamento ao monopólio daquela visão canônica da Filosofia enquanto um saber erudito e que se bastaria a si próprio para produzir e compartilhar conhecimentos. Neste último caso, restariam comprometidos os saberes docentes que são pressupostos da formação profissional ou, em outras palavras, que tratam do Ensino de Filosofia propriamente dito.

A segunda dimensão de saberes elencados por Tardif (2010) refere-se aos saberes disciplinares. Este grupo,

São saberes que correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõe a nossa sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades, sob a forma de disciplinas, no interior de faculdades e de cursos distintos. Os saberes disciplinares (por exemplo, matemática, história, literatura, etc.) são transmitidos nos cursos e departamentos universitários independentemente das faculdades de educação e dos cursos de formação de professores. Os saberes das disciplinas emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes (Tardif, 2010, p.38).

Sobre a necessidade e o lugar dos saberes disciplinares, aqueles estritamente vinculados ao campo da Filosofia, na delimitação proposta, parece desnecessário ter de clamar por sua importância. Com efeito, em qualquer atuação profissional, a formação e o domínio do conteúdo, das habilidades e competências que fazem parte do ofício da mesma se constitui no pressuposto elementar não apenas em relação aos requisitos técnico-científicos, mas também formam o conjunto de princípios morais que normatizam qualquer ramo profissional. Isto é, não se está aqui apenas considerando o conjunto de conteúdos específicos de um determinado campo do conhecimento, como o da Filosofia, uma condição apenas no sentido da facilitação da aprendizagem teórica, mas, neste caso, claramente entra em cena um componente moral, ou seja, assim como em outros domínios como o da Medicina, do Direito ou em qualquer campo profissional, é um princípio moral que aquele que se ocupa com o importante ofício de ensinar tenha uma formação naquele ramo e domine seu conteúdo específico.

Deriva dessa importância, em seus dois níveis (o teórico e o moral), que a posição do(a) professor(a) de Filosofia seja de fato ocupada por um(a) profissional da área. Sabe-se que, num âmbito geral e por diferentes motivos, historicamente isso nem sempre se constituiu dessa forma, fazendo com que as aulas de Filosofia pudessem ser ministradas por docentes das mais diferentes áreas. Embora não se encontre pesquisas recentes que possam mensurar concretamente e atribuir materialidade a esta constatação e mesmo estabelecer o ritmo dessa pretensa mudança, aparentemente este fenômeno vem se transformando, em partes em função da obrigatoriedade da Filosofia nos currículos do Ensino Médio a partir da Lei nº 11.684 de 2008. Necessário que se diga que, na realidade circunscrita aos Institutos Federais, as aulas de Filosofia, via de regra, são ministradas por profissionais da área específica.

O terceiro grupo de saberes docentes, segundo Tardif (2010), são os saberes curriculares.

Estes saberes correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita. Apresentam-se concretamente sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender a aplicar (Tardif, 2010, p.38).

Este conjunto de saberes materializa-se nas diretrizes mais gerais da educação, chegando à realidade da escola desde sua missão, visão e valores aos alinhamentos presentes em cada Projeto Pedagógico de Curso. No caso específico da articulação destes saberes em relação à Filosofia aplicada aos Institutos Federais, pode-se apresentar uma gama de justificativas em torno da necessidade de sua mobilização e do desafio que isso acaba gerando. Inicialmente, deve-se atentar ao fato de que, a despeito das grandes diretrizes nacionais que balizam a presença da Filosofia, cada eixo tecnológico e cada curso dentro destes eixos apresentam suas especificidades próprias. Neste caso, o modo como os saberes curriculares são mobilizados em cada caso precisa dialogar com as diferentes naturezas profissionais. Do mesmo modo, ao se tratar de níveis de ensino diferentes dentro de uma mesma instituição, estes saberes devem estar articulados em função dessas distintas realidades.

De modo efetivo, para dar materialidade de como estes saberes curriculares estão presentes no Ensino de Filosofia dos Institutos Federais, basta ver que em cursos de um mesmo nível de ensino, como por exemplo

o Ensino Médio Integrado, as ementas de Filosofia são diferentes em cursos diferentes pois se articulam com a natureza daquele curso em específico. A seguir, apresentam-se duas ementas retiradas do Projeto Pedagógico dos Cursos Técnico em Informática Integrado e Técnico em Agropecuária Integrado do Instituto Federal Farroupilha para demonstrar a diferença entre os dois ementários da disciplina de Filosofia em turmas de cursos diferentes dentro de uma mesma série do Ensino Médio.

Ementa 1 - referente ao 2º ano do Curso Técnico em Informática:

Tópicos de filosofia prática: contextualização do conceito de ética. Diferenças entre deontologia e consequencialismo. Modelos de reflexão ética: Virtude. Felicidade. Liberdade. Dever. Contextualização do conceito de política. O bem comum. Nascimento do Estado Moderno.

Ementa 2 - Referente ao 2º ano do curso Técnico em Agropecuária Integrado:

Introdução ao pensamento filosófico: o pensamento por conceitos, atitude crítica, atitude reflexiva, senso comum e conhecimento filosófico. Introdução à história da filosofia: Características do pensamento antigo; características do pensamento moderno. Filosofia Prática: contextualização do conceito de ética; modelos de reflexão ética: virtude, felicidade, liberdade, dever, ação comunicativa e cuidado.

Essa diferença em termos de conteúdos se dá através de uma construção curricular no Projeto Pedagógico de Curso que é pensada em função do perfil profissional do curso.

Por fim, o autor relaciona o campo dos saberes experienciais. De acordo com Tardif (2010),

[...] os próprios professores, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser (Tardif, 2010, p. 38-39).

A mobilização deste último grupo de saberes apresentados pelo autor ocorre no processo da experiência de sala de aula. Ele pressupõe e ao mesmo tempo dialoga com os outros saberes, mas depende da dinâmica resultante do trabalho docente e das condições que o cercam. Nesse sentido, a completude dos saberes docentes não poderia ser realizada sem a arte do ofício, isto é, sem as experiências que derivam da prática docente.

São saberes que se formam na realidade mesma e, enquanto tal, não podem ser construídos de antemão simplesmente porque se constituem de forma contemporânea ao processo de ensino e aprendizagem.

O lugar dos saberes experienciais sob o recorte do Ensino de Filosofia, quando tratado na realidade dos Institutos Federais, nos parece bastante complexo e ao mesmo tempo fundamental. Neste caso, se os fundamentos pedagógicos resultantes da formação profissional são importantes, se os conteúdos específicos da disciplina Filosofia é o núcleo epistemológico do trabalho docente e se a construção curricular é o que dá encaminhamento para o tipo de educação que se quer, o processo de ensino na sala de aula é o que incorpora todos estes saberes necessários e os confronta com as distintas realidades de modo a materializar este percurso. É o saber experiencial docente que faz com que os três primeiros saberes não se constituam em uma espécie de fórmula construída para gerar sempre os mesmos resultados. As leis que governam o processo de ensino e aprendizagem não são deterministas tal qual aquelas que regem as coisas da natureza. Ora, o resultado desta característica processual e constitutiva dos saberes experienciais é que as próprias finalidades do processo educativo num dado contexto podem não se encerrar em um tempo cronologicamente anterior ao momento da sala de aula.

Em sua obra *Una teoría para la educación: hacia una investigación educativa crítica*, Carr (1996) retoma uma diferenciação que Aristóteles estabelece entre os conceitos de *práxis* e *poiesis*. Nesse sentido, afirma Carr (1996),

A prática [enquanto *práxis*] não é um instrumento neutro. Portanto, a prática não pode entender-se como uma forma de maestria técnica desenhada para conseguir um fim externo, nem esses fins podem especificar-se com antecedência à prática mesma. Dentro da tradição aristotélica, todas as atividades éticas e políticas se consideravam como formas de prática e, por consequência, também a educação. Outro aspecto em que a prática difere da *poiesis* é que seus fins nunca são imutáveis nem fixos. Ao contrário, estão sempre submetidos à revisão (Carr, 1996, p.95-96).

Buscando conciliar alguns elementos dos saberes experienciais, sobretudo aqueles que valorizam a construção dos mesmos de forma processual, com a atuação docente de Filosofia nos mais diversos contextos da Educação Profissional Tecnológica dos Institutos Federais, percebe-se que esta prática docente está muito diretamente relacionada com aquilo que Aristóteles entendia por *práxis*, isto é, a dimensão experiencial do

trabalho docente com o Ensino da Filosofia, pelo que já se expôs, necessita ser construída e avaliada ao longo do processo de ensino e aprendizagem. Da mesma forma, a complexidade materializada de diferentes formas não condiz com uma atuação neutra e padronizada sem que se leve em conta as distintas realidades e circunstâncias.

Considerações finais

Buscando derivar dos objetivos e do problema proposto as conclusões que decorrem do que foi exposto no texto, pode-se inferir que o quadro dos quatro saberes docentes propostos por Maurice Tardif (2010) possuem uma grande pertinência quando se fala do Ensino de Filosofia aplicado à realidade dos Institutos Federais. Essa constatação, pelo que se mostrou, está associada com a ideia de que, ao se tratar de uma disciplina que tem uma inserção bastante grande em termos de atuação, estando presente em praticamente todos os níveis de ensino e em todos os eixos tecnológicos e seus cursos e que, pela diversidade dos contextos, necessita de uma *práxis* e de um amplo conjunto de saberes que dialogue com cada realidade.

Parece-nos bastante apropriado que o docente de Filosofia que trabalha nestas instituições reúna os saberes necessários desde sua formação acadêmica, tanto na dimensão dos conteúdos específicos de sua área quanto aqueles fundamentos pedagógicos oriundos da formação profissional, contemple ainda aqueles relacionados a cada especificidade curricular em que esteja atuando em respeito àquele perfil profissional e, por fim, também estabeleça o diálogo deste conjunto prévio de saberes docentes com a realidade efetiva em função da qual todos aqueles saberes ganham razão de existir. Entende-se, todavia, que os saberes experienciais são dotados de uma dinamicidade tal que faz com que eles estejam sempre em formação. Tal incompletude justifica-se no fato de que a experiência é processual e sempre se renova e que, por isso e em consonância com o pensamento de Paula Sibilia, o risco de não ocorrer essa resignificação é aquele que ocasiona o “desencaixe” entre a escola (ou o(a) docente) e o sujeito (aluno(a)).

Por fim, cabe assinalar a abertura que este trabalho deixa no sentido de possibilitar novas incursões de pesquisa. Pela natureza deste capítulo, permaneceu-se apenas no nível da discussão acerca da pertinência dos saberes propostos por Maurice Tardif (2010) no contexto da Educação

Profissional Tecnológica dos Institutos Federais dentro do recorte do Ensino de Filosofia. Essa discussão se deu à luz de algumas referências, das leituras realizadas no Grupo de Pesquisa FILJEM e pela experiência docente de um dos(as) autores(as) no componente curricular Filosofia, na modalidade da Educação Profissional e Tecnológica, no Instituto Federal. O passo seguinte poderia ser o de buscar entender como estes saberes se articulam entre as narrativas dos(as) docentes de Filosofia nessas instituições e, numa dimensão mais empírica, como estes campos dos saberes docentes se articulam ou estão pressupostos na prática de uma aula de Filosofia propriamente dita. Alguns destes direcionamentos estão previstos nas próximas fases da pesquisa de doutorado de um dos autores deste capítulo.

Referências

BRASIL. **Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008.** Altera o art, 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. Brasília, DF: Presidência da República, [2008]. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em 25/01/2026.

CARR, Wilfred. **Una teoría para la educación: hacia una investigación educativa crítica.** Madrid: Morata, 1996.

SIBILIA, Paula. **Redes ou Paredes: a escola em tempos de dispersão.** Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 10 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2010.

A FILOSOFIA COMO EXPERIÊNCIA FORMATIVA: CONTRIBUIÇÕES DE HERBERT MARCUSE PARA UMA EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA

Giovane Rodrigues Jardim¹

Introdução

A sociedade parece experimentar, como nunca antes em sua história, as consequências de seu próprio progresso. Essa foi uma advertência feita por Herbert Marcuse (1898–1979), ainda na década de 1960, ao analisar a aparente liberdade produzida pela sociedade industrial avançada — uma reflexão que permanece atual frente ao que se nomeia de “inteligência artificial”. Sob a promessa de amenizar a luta pela existência, o aparato tecnológico organizou a vida humana em torno da produção e do consumo, da satisfação de “falsas necessidades” em detrimento das necessidades vitais e do pleno desenvolvimento das potencialidades humanas. Nesse universo, os indivíduos acomodam-se à sua própria obsolescência, consolados pela “consciência feliz”, ao passo que toda forma de uma existência diferente é relegada à irre realidade, e o pensamento negativo é liquidado frente à positivação da razão, que ordena, organiza e gerencia todas as esferas da existência. É neste horizonte — o de uma sociedade unidimensional e administrada — que a pergunta pela função da filosofia readquire toda a sua urgência.

A hipótese que orienta este capítulo é a de que, diante das novas formas de racionalidade técnica intensificadas pela inteligência artificial, a filosofia preserva um compromisso histórico que ultrapassa os limites do academicismo e resiste à redução do pensamento à lógica da eficiência, da previsibilidade e da operacionalização. Se, na década de 1960, Herbert Marcuse denunciava que a sociedade industrial avançada

1 Doutor em Memória Social e Patrimônio Cultural (PPGMP/UFPel). Docente de Filosofia do Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS), Campus Erechim. Coordenador do Laboratório de Filosofia Política (LAFIPO). E-mail: giovane.jardim@erechim.ifrs.edu.br.

produzia um aplainamento do pensamento e da linguagem, integrando os indivíduos a formas cada vez mais sofisticadas de dominação sob a aparência da liberdade, hoje esse diagnóstico adquire novos contornos. A expansão dos sistemas de inteligência artificial, ao mesmo tempo em que amplia as possibilidades de acesso à informação e de produção do conhecimento, também tende a favorecer processos de padronização, automatização e homogeneização das formas de compreender, comunicar e decidir. Nesse cenário, a filosofia precisa reafirmar sua vocação crítica ao preservar a capacidade de problematizar os pressupostos que orientam essas tecnologias, recusando tanto o reducionismo behaviorista quanto o operacionalismo que converte o pensamento em mera resposta funcional às demandas técnicas e instrumentais do presente.

Cabe uma advertência de método. Ao aproximar Freud de Marx, e ambos de Nietzsche — os mestres da suspeita, segundo Paul Ricoeur —, Marcuse não realiza um ecletismo, mas um encontro da crítica à sociedade capitalista com a suspeita de uma patologia geral da civilização e com a oposição a uma cultura que necessita da existência de uma classe de escravos. É este encontro que caracteriza a sua interpretação e que confere ao seu pensamento a envergadura de uma crítica não apenas do capitalismo, mas da própria civilização ocidental, fundada sobre o princípio de desempenho estabelecido como realidade. Compreender a filosofia como experiência formativa exige, pois, acompanhar a lógica interna dessa crítica, e não uma leitura precipitada que reduza Marcuse a um teórico da contracultura ou a um agitador de estudantes.

O presente texto retoma dois momentos de investigação anteriores. De um lado, o estudo sobre o projeto ético-político de emancipação humana em Marcuse, no qual se delineou o compromisso histórico da filosofia com a captura das potencialidades libertadoras (JARDIM, 2007). De outro, a análise da emancipação e da liberdade para além da sociedade administrada em Adorno, na qual se caracterizou a crise na educação formativa e a distinção entre formação e semiformação (JARDIM, 2013). Lidos em conjunto em torno do eixo da experiência formativa, esses dois momentos permitem sustentar que a contribuição de Marcuse para pensar uma educação emancipatória reside menos em uma pedagogia determinada do que em uma concepção de filosofia como despertar — como trabalho de esclarecimento que é, para Marcuse, “atualmente o mais necessário, e o que menos atrai” (LOUREIRO, 1999, p. 22).

Para tanto, procede-se em sete momentos. Primeiro, recupera-se a trajetória de Marcuse, da fenomenologia existencialista à Teoria Crítica, e o sentido humanista da filosofia como teoria da mudança social. Em seguida, delinea-se o caráter subversivo da filosofia enquanto despertar. No terceiro momento, caracteriza-se a historicidade do princípio de desempenho e das falsas necessidades, que fundamenta o diagnóstico do que obstrui a experiência. No quarto, examina-se a liquidação da experiência na sociedade unidimensional, por meio da cultura afirmativa e da semiformação. No quinto, aborda-se a dimensão estética e a Grande Recusa como experiência do possível. No sexto, articula-se a filosofia como experiência formativa, em diálogo com Adorno e Arendt, e o seu horizonte de uma educação emancipatória. Por fim, atualizam-se as críticas de Marcuse, abrindo um debate permanente sobre o humano em tempos de inteligência artificial, sobre a emancipação e a liberdade frente às redes sociais e sobre a importância da filosofia como experiência.

Da fenomenologia existencialista à Teoria Crítica da Sociedade

Marcuse desenvolveu uma significativa contribuição para a filosofia política contemporânea, no âmbito da filosofia crítica e da Teoria Crítica da Sociedade, remontando às origens do encontro entre filosofia, psicologia e sociologia já nos diálogos de Platão. Fortemente influenciado pela dialética hegeliana e pela fenomenologia existencialista de Heidegger, Marcuse afastou-se progressivamente de uma ontologia da historicidade em direção a uma teoria crítica da sociedade, sem jamais abandonar a preocupação que atravessa toda a sua obra: a possibilidade da emancipação e da libertação humana, ou seja, da pacificação da existência. Tornou-se conhecido mundialmente mais por sua interação com os movimentos estudantis do que propriamente por sua filosofia, o que contribuiu para que seu pensamento fosse, por décadas, difamado como subversivo ou reduzido a moda passageira.

Convém, por isso, recuperar a genealogia de seu pensamento, para captar o significado cada vez mais atual de suas contribuições e evitar as críticas externas que obstruíram a recepção de seus escritos:

Preconceitos em face de quem foi prescrito com a ominosa palavra “esquerda” igualmente obstruíram o caminho para ele, como ocorria, inversamente, com seu ostensivo envolvimento em fins políticos cotidianos de primeiro plano. De maneira geral, precisamos

constatar que, até hoje, seu pensamento só foi adaptado muito superficialmente pelo espírito da época. (ZAHN, 2004, p. 306)

Diferentemente dos teóricos que, nas últimas décadas, se voltaram ao pensamento pós-moderno ou pós-estruturalista, Marcuse adotava o projeto de reconstruir a razão e de postular alternativas à sociedade existente — uma imaginação dialética relegada em uma era que rejeita o pensamento revolucionário e as visões de libertação e reconstrução social (KELLNER, 1999). É precisamente esse projeto de reconstrução da razão que interessa reter para a discussão sobre a formação: uma razão que não se resigne ao *logos* de dominação, mas que mantenha a memória das potencialidades não realizadas.

Ao analisar a teoria da mudança social à luz da história da filosofia, Marcuse destaca o sentido humanista da filosofia antiga, na qual os conceitos sociais e psicológicos estavam em conexão intrínseca com a ética, a política e a filosofia. Para a filosofia grega, não há separação entre homem, sociedade e natureza; a verdadeira ordem da vida humana abrange esses três campos, e o progresso era compreendido como o próprio desenvolvimento do humano, das condições de bem-estar e felicidade. É essa conexão intrínseca entre filosofia e teoria da sociedade que se perde na modernidade, quando as ciências particulares se emancipam da filosofia e reduzem a razão a instrumento de cálculo e de administração.

Uma vez que a sociologia, como ciência independente, não se estabeleceu até o século XIX, a teoria da sociedade até então era parte integrante da filosofia ou das ciências cuja estrutura conceitual se baseia, em grande parte, em doutrinas filosóficas específicas. Essa conexão intrínseca entre filosofia e teoria da sociedade formula o padrão de todas as teorias específicas da mudança social que ocorreram no mundo antigo, na Idade Média e no início dos tempos modernos. (KELLNER, 1999)

Recuperar esse sentido humanista importa para a nossa discussão porque nele a filosofia é, por origem, formativa: ela não descreve o homem tal como é, mas questiona a ordem estabelecida em nome do desenvolvimento das potencialidades humanas. A dissociação moderna entre filosofia e teoria social, entre razão e felicidade, é a mesma que, no plano da educação, dissocia a formação da experiência. É contra essa dissociação que se dirige todo o esforço de Marcuse.

A filosofia como despertar: o caráter subversivo do pensamento

No âmbito da academia, Marcuse foi um comprometido educador, que visualizava tal processo como um despertar, um fomentar e um possibilitar aos sujeitos um conhecer de seus verdadeiros interesses, um tornar-se livre e, nestes termos, o alcance de sua felicidade. Esta definição, tão simples quanto exigente, já contém o essencial de sua contribuição para pensar a educação: a filosofia não transmite um conteúdo pronto, mas suscita uma experiência — a experiência de reconhecer, na realidade dada, aquilo que ela recusa e reprime. Questionado sobre o que levaria um jovem ao estudo da filosofia, Marcuse esclarece o que compreende por responsabilidade do filósofo:

Sim. Mas filósofo num sentido hoje quase inconcebível, quer dizer, alguém que com base no que aprendeu e na sua experiência possa realmente entender, descobrir e transformar a realidade em que vive. Uma definição consideravelmente política da filosofia, que, contudo, remonta a ninguém menos que Platão. (LOUREIRO, 1999, pp. 11-12)

O que Marcuse recupera é uma dimensão da filosofia que, desde Platão, tornou-se legítima, mas quase impensável em meio ao behaviorismo das ciências sociais. Historicamente, a filosofia contradisse as certezas da realidade e a convidou a uma organização mais profícua de seus recursos existentes, comprometida com uma busca pelo progresso humano em liberdade. Enquanto teoria crítica, a filosofia é histórica e precisa abstrair-se da organização e da utilização dos recursos que esta sociedade historicamente organizou; sua abstração do que é dado não é mera especulação, mas uma necessidade que a possibilita não se limitar a tal realidade. Mesmo sendo um ponto de vista na história e baseando-se nas aptidões da sociedade em questão, o pensamento dialético transcende suas verdades aparentes por meio de um julgamento de valor.

Neste sentido, já em Platão certo caráter subversivo da filosofia impunha ao pensamento qualidades que lhe eram imperativas, onde o que “é” implicava no que “deveria ser”, e não o contrário. É nesta tensão que surge a crítica: um pensamento dialético, contraditório e bidimensional, que é também “a forma de toda a filosofia que se preocupe com a realidade” (MARCUSE, 1967, p. 133) e que não aceita suas verdades de forma *a priori*. Assim como a arte, a literatura e a poesia, a filosofia não pode sozinha mudar o mundo; sua dimensão crítica não está atrelada a uma classe social específica, mas pode mudar a consciência daqueles que são sujeitos de

tal transformação. Quando Marx afirma que os filósofos se limitaram a interpretar o mundo, indica a necessidade de uma práxis de transformação que não se detenha no estabelecido nem na sua mera compreensão, mas de uma filosofia que transmita o que, na realidade estabelecida, não pode ser comunicado — não sendo, assim, um refúgio, mas um chamamento para a transformação.

Este caráter subversivo delimita, de saída, o que se entende aqui por experiência formativa. Formar, no sentido enfático, não é adaptar; é possibilitar ao sujeito o distanciamento crítico que lhe permite conceber a realidade não apenas como ela é, mas como ela poderia ser. A filosofia é formativa precisamente porque é bidimensional: ela mantém viva, contra o pensamento positivo, a tensão entre potencialidade e realidade, entre o “é” e o “deve”, sem a qual não há emancipação possível.

A historicidade do princípio de desempenho e as falsas necessidades

Para compreender por que a experiência formativa é hoje obstruída, é preciso delinear a historicidade daquilo que a obstruí. Marcuse, em sua original interpretação marxista do pensamento de Freud, demonstra que a organização repressiva da existência não é um dado natural, mas um projeto histórico. O princípio de realidade, que exige o adiamento e a renúncia da satisfação, assume na civilização estabelecida a forma específica do princípio de desempenho: uma organização em que os indivíduos são avaliados e hierarquizados segundo o seu rendimento no aparato produtivo. A repressão que essa organização impõe excede em muito a que seria necessária à vida em comum; a esse excedente Marcuse dá o nome de *mais-repressão*.

Ao longo de toda a história documentada da civilização, a coação instintiva imposta pela escassez foi intensificada por coações impostas pela distribuição hierárquica da escassez e do trabalho; o interesse de dominação adicionou *mais-repressão* à organização dos instintos, sob o princípio de realidade. (MARCUSE, 1999, p. 54)

A historicidade dessa repressão — que Marcuse persegue tanto no plano ontogenético, do indivíduo reprimido desde a mais remota infância, quanto no plano filogenético, da civilização como herança arcaica — revela o seu caráter relativo. Se a coação instintiva é resultado de uma forma específica de organização, então uma organização diferente

é historicamente possível, e a sexualidade recalçada poderia tornar-se Eros, e o trabalho penoso, atividade lúdica. O passado, contudo, domina o presente porque a humanidade não dominou a sua própria história. É essa dominação do passado sobre o presente que se sedimenta na dinâmica instintiva dos indivíduos e que, no plano da consciência, se manifesta como a “consciência feliz” de quem já não distingue as suas necessidades vitais das falsas necessidades que lhe são impostas.

As falsas necessidades ocupam, nesse diagnóstico, um lugar central. Elas são aquelas que interesses sociais particulares sobrepõem ao indivíduo em sua repressão: as necessidades de trabalhar penosamente, de consumir de acordo com os anúncios, de amar e odiar o que os outros amam e odeiam. Satisfazê-las pode ser extremamente gratificante para o indivíduo, mas essa felicidade não é uma condição a ser mantida, pois serve para atrofiar nele a faculdade de reconhecer a doença do todo e a possibilidade de curá-la. A sociedade unidimensional é, assim, aquela que produz e satisfaz as necessidades pelas quais se perpetua, e nesse mesmo movimento incapacita o sujeito para a experiência de qualquer necessidade que a transcenda.

Essa historicidade conduz, ademais, a um questionamento incômodo da noção moderna de autonomia individual. Se a introjeção do princípio de desempenho se dá em fase anterior ao processo de individuação, então a felicidade e a liberdade vividas como realização meramente subjetiva tornam-se problemáticas: o indivíduo pode julgar-se livre e satisfeito exatamente na medida em que interiorizou como suas as exigências da dominação. A suspeita freudiana sobre a elasticidade e a relatividade da organização instintiva conduz, assim, a uma suspeita sobre a autonomia e sobre a felicidade como juízo subjetivo — suspeita que, longe de dissolver a emancipação, a redefine: emancipar-se não é satisfazer as necessidades que se tem, mas conquistar a liberdade de questioná-las. É esta liberdade que uma educação formativa precisa oportunizar, e que uma educação para a adaptação precisa recalcar.

Fica claro, então, por que a experiência formativa é o alvo primeiro da dominação. Formar a consciência dos verdadeiros interesses supõe romper a identificação imediata entre necessidade e satisfação estabelecida; supõe abrir, no interior do indivíduo administrado, a distância crítica entre o que ele deseja e o que lhe convém desejar. Uma educação para a dominação necessita impedir essa distância; uma educação para a emancipação necessita oportunizá-la. A crítica da mais-repressão e das falsas necessidades é, portanto, a outra face da defesa da experiência formativa:

sem a primeira, a segunda permanece abstrata; sem a segunda, a primeira permanece impotente.

A sociedade unidimensional e a cultura afirmativa: a liquidação da experiência

Se a filosofia é experiência formativa enquanto pensamento negativo, então a sociedade unidimensional é, por definição, o universo em que tal experiência é sistematicamente obstruída. Em *Ideologia da Sociedade Industrial*, Marcuse demonstra como os conceitos críticos, retirados da tradição intelectual, são traduzidos em termos operacionais — uma tradução que reduz a tensão entre pensamento e realidade pelo enfraquecimento do poder negativo daquele. A transformação do pensamento crítico em positivo ocorre principalmente no tratamento terapêutico de conceitos universais e em sua tradução em termos operacionais e behavioristas; a linguagem multidimensional é convertida em linguagem unidimensional, cujas formas de protesto não são mais contraditórias ao *status quo*, não sendo mais negativas.

Nesse processo, a própria filosofia corre o risco de tornar-se afirmativa. Sua crítica limita-se dentro da estrutura social e estimula as noções não-positivas como meras especulações, sonhos ou fantasias. O behaviorismo filosófico limita-se a si mesmo, e a autoridade da filosofia “dá sua bênção às forças que fazem este universo” (MARCUSE, 1967, p. 167), justificando uma realidade de mutilação do homem e da natureza. É esse aplainamento que interessa reter para a discussão sobre a educação: quando o pensamento se torna incapaz de abstrair-se do dado, quando a razão se converte em logos de dominação, o que se perde não é este ou aquele conteúdo, mas a própria capacidade de fazer experiência.

Marcuse havia formulado esse diagnóstico, ainda antes, sob a categoria de cultura afirmativa. A cultura afirmativa é “uma cultura que reafirma e oculta as novas condições sociais de vida” (MARCUSE, 1998, p. 96), a partir da indistinção entre civilização e cultura, passando a primeira a nortear a segunda na adaptação à realidade. Nela, os conteúdos culturais “tornaram-se pedagógicos e edificantes, algo relaxante — um veículo de adaptação” (MARCUSE, 1998, p. 160). A cultura, que em sua autonomia guardava a lembrança das potencialidades não realizadas, é rebaixada a instrumento de conformação: promete no plano ideal a felicidade que nega no plano real, e, ao prometê-la, dispensa de buscá-la.

É aqui que a análise de Marcuse se aproxima da de Adorno. Ao investigar a crise na educação formativa, Adorno recorre à categoria de semiformação (*Halbbildung*), que, segundo Maar (2003, p. 459), designa “a determinação social da formação na sociedade contemporânea capitalista”. Como observa o próprio Maar, a semiformação em Adorno corresponde, em Marcuse, à continuidade social operada pela cultura afirmativa. Em comum, as análises de Adorno e Marcuse partilham a percepção de que há algo de estereotipado entre o sujeito e o mundo que impossibilita a sua conscientização frente ao outro e a si próprio — para Adorno, ela impossibilita o esclarecimento; para Marcuse, a humanização. Ambos concordam em que a semiformação não permite a formação de uma consciência capaz de realizar o necessário distanciamento da sociedade vigente, o que incapacita para qualquer questionamento ou mudança.

Esse diagnóstico ganha contornos concretos quando se observa a administração escolar governada pelo desempenho quantitativo. Inúmeras práticas atuais perpassam por um parâmetro que não é neutro, mas ideológico, e que se deveria averiguar antes de reformar os programas de ensino. Índices que ranqueiam instituições e condicionam repasses de recursos podem ser matizados e manipulados — por exemplo, pela sucessão de provas anuais com teor de menor dificuldade, ou pela elevação artificial do fluxo de aprovação sem correspondente ganho de proficiência. Assim, “na sociedade administrada se pode encenar a partir de números que houve um progresso” (JARDIM, 2013, p. 91) que a realidade da aprendizagem não confirma. O que se passa por educação torna-se, então, adaptação dos indivíduos ao mercado de trabalho, e a pergunta decisiva — o “para que” se ensina — permanece recalcada sob o discurso dominante que, em nome da autonomia, propaga a preparação de mão de obra.

As consequências para a educação são, portanto, decisivas. A educação transformou-se, sob o princípio de desempenho, em um mero transmissor de conteúdos que não se convertem em conhecimento, ou então em uma modelagem, um treinamento de indivíduos. O paradoxo é que essa educação não formativa fala insistentemente de emancipação: a simples leitura de qualquer projeto político-pedagógico expõe a meta de que os educandos se tornem críticos e autônomos. Mas, quando os objetivos não são efetivamente questionados, tais palavras podem significar “letra morta”, pois, “em nome da emancipação, da autonomia e da liberdade instaura-se novamente a alienação, o treino e a repressão” (JARDIM, 2013, p. 93). O maior dos problemas, adverte Adorno, é precisamente a “incapacidade para experiências formativas”: “os homens

não são mais aptos à experiência, mas interpõem entre si mesmos e aquela a ser experimentada aquela camada estereotipada a que é preciso se opor” (ADORNO, 2010, p. 148).

A dimensão estética e a Grande Recusa: a experiência do possível

Se a cultura afirmativa e a semiformação liquidam a experiência formativa, é na dimensão estética que Marcuse localiza a sua reserva mais radical. A arte, em sua autonomia, representa a realidade como ela é, num dar forma ao “retorno do reprimido”, e nesse gesto não constitui uma fuga da realidade, mas a antecipação de uma cognição proibida pela realidade estabelecida. A dimensão estética revela uma função trans-histórica que não se limita a determinada classe nem a objetivos particulares: mesmo não podendo, por si só, legitimar um novo princípio de realidade, ela possibilita uma cognição que a ordem vigente interdita, antecipando-nos uma nova experiência humana.

Essa experiência do possível é o cerne do projeto delineado em *Eros e Civilização*. Ao questionar a historicidade do princípio de desempenho, Marcuse abre caminho para pensar uma civilização não-repressiva, na qual o trabalho penoso e alienado — exterior ao trabalhador, no qual ele “não se afirma [...], mas nega-se a si mesmo” (MARX apud MARCUSE, 1999, p. 45) — ceda lugar ao trabalho lúdico, à auto-realização humana sobre a ordem do belo. Diferentemente de Marx, Marcuse aposta na automação como oportunidade histórica de afastar o homem da labuta alienada, liberando as suas energias para uma produtividade que seja sensualismo, jogo e canção. Não se trata da abolição do trabalho, mas de uma inversão em seus rumos:

Por exemplo, se o trabalho for acompanhado por uma reativação do erotismo polimórfico pré-genital, tenderá a tornar-se gratificador em si mesmo, sem perder o seu conteúdo de trabalho [...] As condições sociais alteradas criariam, portanto, uma base instintiva para a transformação do trabalho em atividade lúdica. (MARCUSE, 1999, p. 187)

As figuras míticas de Orfeu e Narciso simbolizam, para Marcuse, esse outro princípio de realidade, em oposição a Prometeu, herói-arquétipo da renúncia produtiva e da luta pela existência. Contra a civilização que sempre glorificou o herói e o sacrifício, raramente indagando se a ordem estabelecida era digna do sacrifício (MARCUSE, 1999, p. 19), a

dimensão estética guarda a imagem de uma reconciliação entre a razão e a sensibilidade, entre o logos e o eros. É por isso que ela é formativa em sentido eminente: não porque instrua, mas porque forma a subjetividade capaz de experimentar o não realizado, o ainda-não, aquilo que Marcuse nomeia como Grande Recusa.

A experiência estética oferece, assim, o paradigma da experiência formativa. Não por acaso, ao tratar da aprendizagem como tema para a pesquisa educacional, Adorno dimensiona o significado desta experiência a partir da música: a profundidade de experiência de quando a criança, na sua primeira infância, ouve uma música antes de dormir difere em profundidade de qualquer procedimento posterior, e pode ser decisiva em sua formação (ADORNO, 2010, p. 146). Ora, é exatamente esse desenvolvimento que a indústria cultural elimina, retendo as condições e as possibilidades de uma educação para além da heteronomia. A destruição da experiência estética e a destruição da experiência formativa são, no fundo, um só processo: o da conversão de toda cultura em veículo de adaptação.

Cabe uma precisão, para não se sucumbir a um idealismo estético. A dimensão estética não valida por si um princípio de realidade, tampouco a filosofia muda sozinha o mundo. O que a experiência estética e a experiência filosófica realizam é da ordem da consciência: elas formam a subjetividade capaz do distanciamento, capaz de reconhecer no existente a marca do possível recusado. Por isso a Grande Recusa é, antes de qualquer estratégia, uma experiência formativa — a experiência de recusar o que “é” em nome do que “pode ser”, que é o próprio movimento do pensamento negativo.

Educar para a experiência: filosofia e educação emancipatória

Reúnem-se, agora, os fios do delineamento. A filosofia, enquanto pensamento dialético, vive de abstrair-se do que é dado, de desfazer — na mente — os fatos, relacionando-os aos fatores que os fizeram; não pensa realmente quem não faz abstrações daquilo que é dado. Essa abstração, contudo, não é evasão: é a condição da experiência formativa, pois é ela que forma a consciência capaz de perceber a distância entre a realidade estabelecida e as potencialidades que ela reprime. Quando Marcuse afirma que o compromisso histórico da filosofia envolve o reconhecimento e a captura das potencialidades libertadoras, está a descrever, no fundo, um processo formativo: a tradução genuína dos universais substantivos

— beleza, justiça, felicidade, liberdade — em concreção, de modo a possibilitar à humanidade não apenas o reconhecimento, mas a captura dessas possibilidades, no sentido de uma educação para a mudança radical (JARDIM, 2007).

A modéstia lúcida de Marcuse quanto ao alcance de tal empresa é, ela mesma, esclarecedora. Interrogado, ao fim da vida, sobre se havia conseguido mudar o mundo, responde: “o que mudei — graças a Deus! — foi a consciência e talvez também o inconsciente de alguns jovens” (LOUREIRO, 1999, p. 25). E acrescenta que, mesmo não podendo mudar o mundo, o pensamento “pode contribuir para o desenvolvimento daquela consciência que é o pressuposto da liberdade” (MARCUSE, 1998, p. 167). Está aqui, condensada, a tese central deste capítulo: a filosofia é formativa não porque produza a emancipação, mas porque forma a consciência que é seu pressuposto. Ela é o trabalho de esclarecimento que, segundo Marcuse, é o mais necessário e o que menos atrai.

Essa formulação encontra em Adorno a sua contrapartida mais exata. Para Adorno, “a educação para a experiência é idêntica à educação para a emancipação” (ADORNO, 2010, p. 151); a educação só tem sentido como educação dirigida a uma autorreflexão crítica, cuja tarefa política é a produção de uma consciência verdadeira. Educar, nesse registro, não é conduzir a um ponto previamente fixado — pois “ninguém tem o direito de escolher para onde conduzir alguém” (ADORNO, 2010, p. 141) —, mas potencializar, oportunizar a experiência na qual o sujeito seja capaz de reconhecer os outros e a si mesmo como seres humanos na não-indiferença. Marcuse e Adorno convergem, assim, no essencial: a emancipação não se ensina como conteúdo; ela se experimenta como formação da consciência que dispensa a tutela e recusa a adaptação.

O problema do “educar alguém”, no entanto, encerra uma dificuldade que já intrigava Kant, para quem “entre as descobertas humanas há duas difíceis, e são: a arte de governar os homens e a arte de educá-los” (KANT, 2002, p. 20). Quem decide como educar outrem se move no limiar entre a autonomia e a heteronomia, e é justamente esse limiar que impõe repensar a educação para a emancipação sob a divisa do esclarecimento — do *sapere aude*, do ousar servir-se do próprio entendimento. Adorno rejeita, por isso, toda tutela da liberdade, isto é, a educação como processo que suspende a liberdade para entregá-la ao sujeito ao fim de sua formação; a educação tem sentido unicamente como

educação dirigida a uma autorreflexão crítica, como potencialização das “reflexões sobre si próprias” (ADORNO, 2010, p. 121).

Aqui se aproxima, também, a reflexão de Hannah Arendt. Em *A Crise na Educação*, Arendt pensa a educação a partir da natalidade, do fato de novos seres chegarem ao mundo e precisarem de preparação para nele se inserir e participar. Há discrepâncias entre Adorno e Arendt — sobretudo quanto ao “compromisso” e à ruptura da tradição —, mas eles partilham pontos importantes: a crítica às novas teorias e práticas pedagógicas, a análise da nova função atribuída à escola na sociedade de massas, a invasão do âmbito público pelos assuntos privados. E, o que mais importa, Adorno, assim como Marcuse, vislumbra na chegada de pessoas ainda não adaptadas ao grupo uma possibilidade histórica de superação: o recém-chegado, portador de uma novidade plural, impõe sempre um novo limite à perpetuação do sempre igual. A educação emancipatória não fabrica esse limite; ela o preserva, oportunizando a experiência em que a novidade de cada um possa desdobrar-se.

Há, por fim, uma dimensão ética que não se pode contornar. Educar para a emancipação supõe justificar por que se deve preferir a autonomia à segurança da adaptação, e essa justificação não é evidente numa realidade que recompensa a conformação. A pergunta marcuseana — “quem determina o interesse geral de uma coletividade e, assim, o alcance e os limites da liberdade e da felicidade individual [...] e com que direito?” (MARCUSE, 1999, p. 90) — reaparece transposta ao campo da educação: com que direito o educador conduz o educando, e para onde? A resposta não está em uma nova tutela, ainda que benevolente, mas na recusa de decidir pelo outro o sentido de sua liberdade. O fundamento ético de uma educação emancipatória é, paradoxalmente, a renúncia a determiná-la de fora: educa-se para a autonomia não impondo um fim, mas oportunizando a experiência na qual o sujeito venha a constituir-se como fim de si mesmo. Nisso reside a diferença entre formar e adestrar.

Uma educação emancipatória, nesses termos, não se define pela transmissão eficaz de conteúdos nem pelo treino de competências mensuráveis em índices de desempenho, mas pela oportunização da experiência formativa: a experiência filosófica do negativo, do não-idêntico, do possível recusado pela realidade estabelecida. Se há uma diferença de ênfase entre os dois autores, ela é iluminadora. Enquanto Adorno inscreve a experiência formativa sob o imperativo de que “Auschwitz não se repita” — uma educação contra a barbárie —, Marcuse a inscreve sob

o signo da humanização e da pacificação da existência: a eflorescência das potencialidades humanas, o encontro da razão com a felicidade, a construção de uma realidade qualitativamente diferente e superior. Uma e outra ênfase partilham, todavia, o mesmo núcleo: sem experiência não há emancipação, e a filosofia é a experiência formativa por excelência.

O humano em tempos de inteligência artificial: por um debate permanente

O diagnóstico da sociedade unidimensional, formulado por Marcuse no tempo da máquina industrial, não perde a sua força no tempo da máquina proposta como inteligente; antes, radicaliza-se. Se a unidimensionalidade nomeava o aplainamento da tensão entre o que “é” e o que “deve ser” pela operacionalização da linguagem e do pensamento, a inteligência artificial — sobretudo em sua forma generativa — conduz essa operacionalização a um novo limiar: já não apenas os conceitos, mas a própria produção de linguagem, imagem e sentido pode ser delegada a sistemas que prevêem, a partir de correlações estatísticas em grandes massas de dados, a palavra provável seguinte. A pergunta marcuseana pela racionalidade tecnológica — a de que a técnica não é neutra, mas encarna um projeto histórico de dominação (KELLNER, 1999) — reapresenta-se, assim, com urgência inédita, e exige que se atualizem as suas críticas.

As redes sociais são, talvez, a mais acabada realização daquilo que Marcuse chamou de cultura afirmativa e de falsas necessidades. Governadas por uma economia da atenção, medem o seu êxito pelo engajamento e organizam a experiência segundo o princípio de desempenho — curtidas, seguidores e métricas que ranqueiam os sujeitos. A personalização algorítmica, ao entregar a cada um o que confirma as suas preferências, produz um consolo permanente, uma nova figura da consciência feliz: o indivíduo julga-se livre e conectado exatamente na medida em que é capturado. As câmaras de eco fragmentam o mundo comum em bolhas sob medida, corroendo a pluralidade e a esfera pública que, para Arendt, são a condição mesma da experiência política.

É neste ponto que o debate ético sobre a emancipação e a liberdade se impõe. Shoshana Zuboff nomeia capitalismo de vigilância a ordem econômica que reivindica a experiência humana como matéria-prima gratuita, convertendo-a em dados comportamentais destinados à predição e à modificação da conduta (ZUBOFF, 2020). A liberdade, aqui,

não é reprimida pela força, mas contornada pela antecipação: modela-se o comportamento antes que a escolha se constitua. Byung-Chul Han descreve como psicopolítica essa passagem de uma biopolítica disciplinar a um poder que age sobre a psique, seduzindo em vez de coagir; o sujeito neoliberal, empreendedor de si, explora-se a si mesmo com entusiasmo e confunde a compulsão com a liberdade. Não por acaso, adverte Han, o mandamento tácito do capitalismo tardio é “Proteja-me do que quero” (HAN, 2018, p. 28).

Há, contudo, um desafio que escapa ao horizonte de Marcuse e que obriga a ir além do que ele pôde pensar. Para ele, a dimensão estética e a imaginação permaneciam como a reserva última do não-idêntico — o lugar de onde a Grande Recusa extraía as suas imagens de uma existência liberada. Ora, é precisamente essa reserva que a inteligência artificial generativa parece colonizar: ao produzir, sob demanda, poemas, imagens e argumentos, ela opera uma industrialização do imaginário, submetendo à lógica da produção aquilo que Marcuse supunha subtraído a ela. Se a indústria cultural convertia a arte em veículo de adaptação, a IA generativa arrisca automatizar a própria fantasia, entregando ao princípio de desempenho o último refúgio da transcendência.

Esse deslocamento tem uma consequência formativa decisiva. Se pensar é, como quer Adorno, uma experiência intelectual, então delegar o pensamento a uma máquina que devolve respostas prontas pode aprofundar aquela “incapacidade para experiências formativas” (ADORNO, 2010, p. 148) já diagnosticada na semiformação. A facilidade da resposta gerada dispensa o percurso do conceito, o trabalho do negativo, a demora da dúvida — e é justamente esse percurso, e não o seu produto, que forma. O risco maior não é a máquina pensar pelo humano, mas o humano desaprender a experiência de pensar, entregando à automação não a labuta, mas a própria formação.

Seria, porém, uma traição ao método dialético converter esse diagnóstico em condenação unilateral da técnica. O próprio Marcuse via na automação não apenas uma ameaça, mas uma oportunidade histórica de libertar o humano da labuta alienada, abrindo tempo para o trabalho lúdico e a auto-realização. A inteligência artificial é, nesse sentido, radicalmente ambivalente: pode intensificar a dominação ou, conforme a direção que se imprima ao progresso, aliviar a necessidade e ampliar o tempo livre para a formação. A questão não é, no fundo, técnica, mas política e ética — quem decide os fins, e a serviço de quem se organizam

os meios. É a mesma pergunta pelo “para que”, que nenhuma eficiência algorítmica pode responder no lugar dos sujeitos.

Daí a atualidade da tese central deste capítulo: quanto mais a máquina simula os produtos do pensamento, mais insubstituível se torna a experiência de pensar. A filosofia, como experiência formativa, é exatamente aquilo que a inteligência artificial não pode entregar — não um conteúdo, mas o exercício do distanciamento crítico, a formação da consciência que é o pressuposto da liberdade. Manter aberto, de modo permanente, o debate sobre o humano em tempos de inteligência artificial é, ele mesmo, uma forma contemporânea da Grande Recusa: recusar que a pergunta pelo sentido, pela liberdade e pela justiça seja terceirizada, e reafirmar, na sala de aula e na esfera pública, a filosofia como o espaço e o tempo em que o humano se forma pensando por si mesmo.

Considerações finais

Procurou-se, ao longo deste capítulo, delinear a filosofia como experiência formativa a partir das contribuições de Herbert Marcuse para o pensamento de uma educação emancipatória. Recuperou-se a trajetória de Marcuse, da fenomenologia existencialista à Teoria Crítica, e o sentido humanista da filosofia como teoria da mudança social, no qual a filosofia é, por origem, formativa. Delineou-se, em seguida, o caráter subversivo do pensamento dialético e a historicidade do princípio de desempenho e das falsas necessidades, que fundamenta o diagnóstico do que obstrui a experiência. Caracterizou-se, então, a liquidação da experiência na sociedade unidimensional, por meio da cultura afirmativa e da semiformação, e a reserva libertadora da dimensão estética como experiência do possível. Por fim, atualizaram-se as críticas de Marcuse ao tempo da inteligência artificial e das redes sociais, mostrando como a operacionalização algorítmica, o capitalismo de vigilância e a psicopolítica radicalizam a unidimensionalidade, e como, frente à industrialização do imaginário, a filosofia como experiência de pensar se torna ainda mais insubstituível.

A tese que se procurou fundamentar é a de que filosofar é uma experiência formativa: a experiência bidimensional do negativo e do possível, que não muda o mundo por decreto, mas forma a consciência que é o pressuposto da liberdade. A dimensão estética e a Grande Recusa oferecem o paradigma dessa experiência, e a convergência entre Marcuse, Adorno e

Arendt — a identidade entre educação para a experiência e educação para a emancipação — confirma que uma educação emancipatória se define menos por seus métodos do que por sua capacidade de oportunizar a experiência formativa e de recusar a semiformação.

Nestes termos, o compromisso histórico da filosofia, hoje, na sociedade unidimensional, é manter viva a capacidade humana para a experiência formativa — o que constitui, ele mesmo, um ato de resistência, uma forma da Grande Recusa contra a cultura afirmativa. Como convém a um delineamento que se sabe despretenso, o presente estudo abre mais questões do que conclusões, e deixa em aberto, para novas interpretações e diferentes enfoques, a fecunda atualidade filosófica de Marcuse e da Escola de Frankfurt para pensarmos a educação. Pois, como recorda Marcuse, numa sociedade livre nem a filosofia, nem a arte, nem a literatura seriam supérfluas, “porque a humanidade nunca viverá como poderia viver”, e será sempre necessário “velar e recordar as possibilidades ainda não realizadas de uma existência realmente humana, livre e solidária” (LOUREIRO, 1999, p. 25).

Referências

ADORNO, Theodor W. *Educação e emancipação*. Tradução de Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Tradução de Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

ARENDT, Hannah. *A condição humana*. Tradução de Roberto Raposo. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. Tradução de Mauro W. Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 1992.

ASSOUN, Paul-Laurent. *A escola de Frankfurt*. Tradução de Helena Cardoso. São Paulo: Ática, 1991.

CHACON, Vamireh. A fenomenologia dialética de Herbert Marcuse. In: MARCUSE, Herbert. *Materialismo histórico e existência*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1968.

FLEISCHER, Margot. *Filósofos do século XX: uma introdução*. Tradução de Benno Dischinger. São Leopoldo: Unisinos, 2004.

- FREUD, Sigmund. *O mal-estar na civilização*. Tradução de José de Aguiar Abreu. Rio de Janeiro: Imago, 1974.
- FROMM, Erich (org.). *Humanismo socialista*. Lisboa: Edições 70, 1976.
- HAN, Byung-Chul. *Psicopolítica: o neoliberalismo e as novas técnicas de poder*. Tradução de Maurício Liesen. Belo Horizonte: Âyiné, 2018.
- HORKHEIMER, Max. Teoria tradicional e teoria crítica. In: *Textos escolhidos* (Coleção Os Pensadores). São Paulo: Abril Cultural, 1983.
- JARDIM, Giovane Rodrigues. *O projeto ético-político de emancipação: um estudo a partir de Herbert Marcuse*. 2007. Monografia (Bacharelado e Licenciatura em Filosofia) — Instituto Superior de Filosofia, Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2007.
- JARDIM, Giovane Rodrigues. *Theodor W. Adorno: emancipação e liberdade para além da sociedade administrada*. 2013. Dissertação (Mestrado em Filosofia) — Programa de Pós-Graduação em Filosofia, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2013.
- KANT, Immanuel. *Sobre a pedagogia*. Tradução de Francisco Cock Fontanella. Piracicaba: Unimep, 2002.
- KELLNER, Douglas (org.). *Tecnologia, guerra e fascismo: coletânea de artigos de Herbert Marcuse*. Tradução de Maria Cristina Vidal Borba. São Paulo: Unesp, 1999.
- LOUREIRO, Isabel (org.). *Herbert Marcuse: a grande recusa hoje*. Tradução de Isabel Loureiro e Robespierre de Oliveira. Petrópolis: Vozes, 1999.
- MAAR, Wolfgang Leo. Adorno, semiformação e educação. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 83, p. 459-475, 2003.
- MARCUSE, Herbert. *Ideologia da sociedade industrial*. Tradução de Giasone Rebuá. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.
- MARCUSE, Herbert. *Cultura e sociedade* (Vol. 2). Tradução de Wolfgang Leo Maar, Isabel Loureiro e Robespierre de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.
- MARCUSE, Herbert. *Eros e civilização: uma interpretação filosófica do pensamento de Freud*. 8. ed. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: LTC, 1999.
- MARCUSE, Herbert. *A dimensão estética*. Tradução de Maria Elisabete Costa. Lisboa: Edições 70, 2004.

MARX, Karl. *Manuscritos econômico-filosóficos*. Tradução de Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1993.

PUCCI, Bruno; RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton; ZUIN, Antonio Álvaro Soares. *Adorno: o poder educativo do pensamento crítico*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

RICOEUR, Paul. *Da interpretação: ensaio sobre Freud*. Tradução de Hilton Japiassu. Rio de Janeiro: Imago, 1977.

ROUANET, Paulo Sérgio. *Teoria crítica e psicanálise*. 3. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

SCHILLER, Friedrich. *A educação estética do homem: numa série de cartas*. Tradução de Roberto Schwarz e Márcio Suzuki. São Paulo: Iluminuras, 2002.

ZAHN, Lothar. Herbert Marcuse: o protesto contra a racionalidade dominante. In: FLEISCHER, Margot. *Filósofos do século XX: uma introdução*. Tradução de Benno Dischinger. São Leopoldo: Unisinos, 2004.

ZUBOFF, Shoshana. *A era do capitalismo de vigilância: a luta por um futuro humano na nova fronteira do poder*. Tradução de George Schlesinger. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2020.

AUTENTICIDADE E RECONHECIMENTO EM CHARLES TAYLOR

Rogério Foschiera¹

1 Reconhecimento e multiculturalismo: a política da diferença e a política da igualdade

Na perspectiva tayloriana da autenticidade, a dimensão sócio-política adquire forma na política do reconhecimento e no multiculturalismo que se articula a partir de duas políticas, a da diferença e a da igualdade universal. Nisso a educação vai ser de fundamental importância por ser viabilizadora de novas modalidades de compreensão de si, dos outros, das diferenças culturais e de políticas sociais.

Venturi Jr. concorda com Taylor que é preferível enfrentar o multiculturalismo e suas decorrências com políticas ativas de reconhecimento do que ignorar as identidades coletivas constituídas e suas demandas específicas. Além da questão da dignidade e da auto-estima, o reconhecimento das identidades coletivas favorece a que exponham umas às outras seus temas de interesse e disputem suas reivindicações na arena pública, levando-as com a possibilidade de se encontrarem princípios igualitários e as bases de uma universalidade. Trata-se de combinar o reconhecimento das diferenças afirmadas pelas identidades culturais coletivas com a busca da igualdade universal nunca plenamente obtida.²

Segundo Taylor,

Haverá indubitavelmente tensões e dificuldades em perseguir esses objetivos juntos, mas tal fim não é impossível, e os problemas gerados em princípio não são maiores que aqueles encontrados em qualquer sociedade liberal que tem de combinar, por exemplo,

1 Graduado em Filosofia e Psicologia/ Mestre em Filosofia (UNISINOS); Doutor em Teologia (EST); docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul –Campus Viamão. E-mail: rogerio.foschiera@viamao.ifrs.edu.br.

2 VENTURI JR., Gustavo. **Democracia e autonomia moral. Universalismo moral e relativismo ético em teorias normativas da democracia.** Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciência Política da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Orientador: Prof. Dr. Gabriel Cohn. São Paulo, 2003. p. 112-113.

liberdade e igualdade, ou prosperidade e justiça. [...] Mais e mais sociedades hoje estão se tornando multiculturais, no sentido de incluir mais de uma comunidade cultural que quer sobreviver. As inflexibilidades do liberalismo procedimental podem rapidamente se tornar impraticáveis no mundo do amanhã.³

Taylor defende um liberalismo alternativo ao procedimental:

De acordo com esta concepção, uma sociedade liberal se distingue como tal pela maneira como trata as minorias, incluindo aquelas que não partilham as definições públicas do bem, e acima de tudo pelos direitos que ela confere para todos os seus membros. Mas agora os direitos em questão são concebidos como os direitos fundamentais e cruciais que têm sido reconhecidos como tais desde o princípio da tradição liberal: os direitos à vida, liberdade, processo justo, livre expressão, livre prática de religião e assim por diante. [...] Uma sociedade com fortes objetivos coletivos pode ser liberal, nesta perspectiva, desde que seja também capaz de respeitar a diversidade, especialmente quando lidar com aqueles que não partilham seus objetivos comuns; e desde que possa oferecer proteção adequada para os direitos fundamentais.⁴

Segundo Venturi Jr., com essa formulação, Taylor admite parcela de razão aos formalistas kantianos que começara criticando, é como se Taylor dissesse que, *no limite*, a igualdade de direitos é mais universalizável que o direito à diferença.⁵

Segundo Taylor, foi Rousseau quem articulou a noção de liberdade autodeterminada. Trata-se da idéia de que cada um é livre quando decide por si mesmo sobre aquilo que lhe diz respeito, ao invés de ser configurado por influências externas. É uma liberdade que vai além da liberdade negativa, na qual se é livre para fazer o que se deseja sem interferência dos outros porque isso é compatível com a sociedade e suas leis de conformidade. A liberdade autodeterminada exige que se quebre o domínio dessas imposições externas e se decida por si mesmo. A liberdade autodeterminada tem constituído uma idéia de imenso poder na vida política. Para Taylor, na obra de Rousseau a noção de Estado adquire a forma política de contrato social fundado sobre a vontade geral, que por se tratar da liberdade comum não pode permitir oposição alguma em nome da liberdade. Esta idéia tem sido uma das fontes do totalitarismo moderno. E mesmo que Kant reinterprete

3 TAYLOR, 2000, p. 59-60.

4 TAYLOR, 2000, p. 59.

5 VENTURI JR., 2003, p. 117.

esta noção de liberdade em termos puramente morais, como autonomia, ela retorna, para Taylor, na esfera política com Hegel e Marx.⁶

O peculiar do ocidente moderno é a formulação de princípios como o do respeito a direitos subjetivos. E, falar em direitos humanos universais, naturais, é vincular o respeito pela vida e integridade humanas à noção de autonomia e de respeito à liberdade, à personalidade, às diferenças pessoais. E aqui se tem a noção de sujeitos desprendidos, que se libertam de uma sensação confortável, mas ilusória de imersão na natureza e que objetificam o mundo à volta; ou o quadro kantiano que mostra os seres humanos como puros agentes racionais; ou a visão romântica na qual as pessoas são compreendidas segundo metáforas orgânicas e um conceito de auto-expressão.⁷

Outra característica, na visão de Taylor, da compreensão moderna do respeito é a importância que se atribui a evitar o sofrimento. Todos são bem mais sensíveis ao sofrimento e na significação do respeito têm de reduzir o sofrimento ao mínimo. Isso se deve, em parte, a uma razão negativa provinda do Iluminismo utilitarista que protestava contra o sofrimento desnecessário do ser humano, não mais visto como tendo um papel na ordem cósmica ou na história divina. Mas a questão do bem-estar tem também uma fonte religiosa, vem do Novo Testamento e constitui um dos temas centrais da espiritualidade cristã. Isso resultou no que é central à cultura moderna, a afirmação da vida cotidiana. Na ética aristotélica tradicional, a *vida* era importante como pano de fundo e apoio necessário ao *bem viver* da contemplação e à ação das pessoas como cidadãos. Com a Reforma, encontramos um sentido moderno, de inspiração cristã, de que a vida cotidiana era, pelo contrário, o próprio bem viver. Essa se tornou uma das idéias mais poderosas da civilização moderna e que está na base da política assim chamada *burguesa* e que serve de combustível ao marxismo.⁸

Segundo Taylor, outro eixo da crítica da cultura da autenticidade contemporânea é a acusação de que ela alimenta uma compreensão puramente pessoal de auto-realização, convertendo as diversas associações e comunidades em algo puramente instrumental. Num nível amplo, a cultura da autenticidade contrariaria qualquer compromisso mais intenso como a comunidade e a cidadania política. Num plano mais íntimo, nutriria uma visão onde as relações deveriam submeter-se à realização

6 TAYLOR, 2000, p. 64.

7 TAYLOR, 2000, p. 25.

8 TAYLOR, 2000, p. 26-28.

pessoal. A autenticidade parece definir-se centrada num eu que se distancia das relações com os outros.⁹

A autenticidade é uma faceta do individualismo moderno, e constitui um traço de todas as formas de individualismo, não só dos que acentuam a liberdade do indivíduo, mas também dos que propõem modelos de sociedade. O individualismo da anomia e da decomposição não tem qualquer ética social; porém o individualismo como princípio ou ideal moral deve oferecer um princípio sobre como deve viver um indivíduo entre os demais.

Dois modos de existência social se entrelaçam na cultura contemporânea da auto-realização: a noção de direito universal: todos devem ter o direito e a capacidade de ser eles mesmos; e a ênfase na intimidade, especialmente nas relações sentimentais, consideradas como cenários primordiais de auto-exploração e autodescobrimento. Valorização da vida cotidiana: produção e família, trabalho e amor.¹⁰

As identidades se formam no diálogo com os demais, no acordo ou na luta pelo reconhecimento pelos demais. Na modernidade isso se dá em íntima relação com o ideal da autenticidade. Segundo Taylor, duas mudanças tornaram inevitável a preocupação moderna por identidade e reconhecimento:

Primeira, a queda das hierarquias sociais, que constituía a base da honra. Agora se tem a noção de dignidade, utilizada em um sentido universalista e igualitário, no qual se fala da inerente *dignidade dos seres humanos*. Agora a identidade precisa ser gerada interiormente. Descobrir a própria identidade não significa elaborá-la isoladamente, mas construí-la por meio do diálogo. A própria identidade depende de modo crucial da relação dialógica com os outros. Em épocas anteriores o reconhecimento nunca aparecia como problema. O problema da identidade interiormente derivada, pessoal e original, é algo que não desfruta de reconhecimento *a priori*. Deve ser gerado por meio do intercâmbio, e pode fracassar. O que surge na modernidade não é a necessidade de reconhecimento e sim as condições em que este pode fracassar.

E segunda, a importância do reconhecimento se admite hoje universalmente de uma ou de outra forma. No plano da intimidade todos são conscientes de como se forma e deforma a identidade no contato com os outros significantes. No plano social tem-se uma política que reivindica

9 TAYLOR, 1994, p. 77.

10 TAYLOR, 1994, p. 78-79.

reconhecimento num plano de igualdade. Ambos têm sido configurados pelo crescente ideal de autenticidade; e o reconhecimento desempenha um papel essencial na cultura que surgiu em torno dele.¹¹

Com isso, no plano social, o princípio crucial é o de justiça, que exige igualdade de oportunidades para que todos desenvolvam sua própria identidade, o que inclui o reconhecimento universal da diferença. Na esfera da intimidade a relação sentimental que forma a identidade tem uma importância crucial.

Para Alex Honneth, o conceito de reconhecimento aparece já na Antiguidade na idéia de que só poderia ter uma vida boa quem conseguisse suscitar estima na *polis*.¹² Entre os clássicos, apenas Hegel dará destaque ao conceito, fazendo dele a pedra angular de sua ética. Nos últimos vinte anos, principalmente através dos movimentos sociais e dos debates sobre o multiculturalismo e o respeito às diferenças, a idéia de reconhecimento passa a ocupar um lugar de destaque. Mas, para o autor existem alguns problemas nesse debate, entre eles a multiplicidade de sentidos do termo, ao afirmar que “o conceito de ‘reconhecimento’ não se acha fixado de maneira alguma, nem na linguagem cotidiana, nem em sua acepção filosófica”.¹³

Hoje, segundo Honneth, o conceito de reconhecimento é utilizado pelos que defendem uma ética feminina (Hirschmann) para caracterizar amor, benevolência e atenção, cujo modelo é a relação da mãe com o filho. Já na ética da discussão (Habermas), reconhecimento é um tipo de respeito mútuo que envolve a singularidade e a igualdade de todos e o modelo é um debate. Por fim, entre os comunitaristas (Taylor) reconhecimento seria uma forma de estima dada a modos de vida alheios, como solidariedade social.¹⁴

Segundo Honneth, Hobbes, influenciado por Maquiavel, parte do princípio de que os indivíduos são movidos pela necessidade de adquirir sempre mais “estima” e “honra”. Rousseau, ao criticar o processo civilizatório, diz que o homem começa a perder a tranqüila confiança do estado de natureza quando busca obter “estima social”. Fichte afirma que os sujeitos só poderão adquirir consciência de sua liberdade quando encorajados a usar sua autonomia e se reconhecerem como criaturas livres. Esses autores fazem amadurecer em Hegel a idéia de que a consciência de

11 TAYLOR, 1994, p. 79-83.

12 HONNETH, Alex. Reconhecimento. In.: CANTO-SPERBER, Monique (Org.). **Dicionário de ética e filosofia moral**. Vol 2. São Leopoldo: Unisinos, 2003, p.473-478.

13 HONNETH, 2003, p. 473.

14 HONNETH, 2003, p. 474.

si do ser humano depende da experiência de reconhecimento social. No que, segundo Honneth, para Hegel, é uma “luta pelo reconhecimento” podemos distinguir três modelos: 1 - o reconhecimento jurídico, na esfera da liberdade individual, que corresponde ao “respeito moral” em Kant. 2 – o reconhecimento no amor, onde os sujeitos se acolhem na natureza de suas necessidades, encontrando segurança afetiva para expressar suas pretensões afetivas. 3 – o reconhecimento social, o da moralidade real, no Estado, onde a estima de um pelo outro permite a continuidade da ordem social.¹⁵

Para Honneth o conceito de reconhecimento hoje nos ajuda a compreender a situação de “ferimento moral” associado à “negação de reconhecimento”. Segundo ele:

Só são moralmente vulneráveis as criaturas que se relacionam de maneira reflexiva com sua própria vida [...]; eles precisam, para estabelecer e preservar uma relação positiva consigo próprios, o apoio que lhes dão as reações da aprovação ou de assentimento de outros sujeitos [...]. Todo ferimento moral constitui, portanto, por destruir um pressuposto essencial da faculdade individual de agir, um ato de lesão pessoal.¹⁶

Segundo o mesmo autor, do ponto de vista moral, precisamos considerar três modo de reconhecimento, segundo três patamares de relação a si mesmo: a) ser reconhecido como um indivíduo único, com necessidades e desejos - nisso associam-se os conceitos de “benevolência” e “amor”; b) ser reconhecido como uma pessoa com capacidade de discernimento moral – “respeito moral” e “direito à cidadania”; c) ser reconhecido como pessoa cujas capacidades têm valor constitutivo para uma comunidade concreta – aqui temos as categorias de “solidariedade” e “lealdade”. Esses elementos reunidos garantem condições para a integridade da pessoa.¹⁷

Quanto à “moral” do reconhecimento, Honneth destaca que Hegel distingue três patamares da moralidade a partir de diferentes tipos de obrigações: a família, a sociedade e o Estado. Os direitos e deveres correspondentes são as implicações morais das relações de reconhecimento que os sujeitos devem ter para garantir um ao outro as condições para a integridade pessoal.¹⁸

15 HONNETH, 2003, p. 474-475.

16 HONNETH, 2003, p. 475.

17 HONNETH, 2003, p. 477.

18 HONNETH, 2003, p. 477.

Souza, ao abordar *Charles Taylor e a teoria crítica do reconhecimento*, considera Taylor, junto com Axel Honneth, os dois principais autores do resgate da categoria do reconhecimento como a categoria central da política moderna, numa recuperação da herança hegeliana, segundo um registro não-metafísico e aberto à investigação empírica. Taylor vai manter, do pensamento hegeliano, a concepção dialógica da formação da identidade social e cultural; também tentará unir uma perspectiva culturalista da “eticidade” ao princípio moderno da liberdade individual.¹⁹

Souza lembra que o conceito de reconhecimento em Hegel estabelecia uma mediação entre a doutrina da liberdade moderna e a tradição do pensamento político da Antiguidade. Invertendo o modelo hobbesiano e maquiaveliano da “luta social”, Hegel vai enfatizar as motivações morais como fundamentais. Maquiavel percebe a autonomia das esferas política e econômica em relação às concepções religiosas e de comportamento virtuoso. Hobbes interpreta os homens como autômatos e capazes de se preocupar com o próprio bem-estar e com a autopreservação. Já Hegel, contrariando as concepções atomistas, chama atenção para os elementos intersubjetivos do processo humano de socialização.²⁰

Em seu texto *A política do reconhecimento*, Taylor afirma que a atual necessidade de reconhecimento tem sido a força propulsora dos movimentos políticos nacionalistas. Destacam-se os grupos minoritários e a chamada política do multiculturalismo. Afirma:

A exigência de reconhecimento assume nesses casos caráter de urgência dados os supostos vínculos entre reconhecimento e identidade, em que ‘identidade’ designa algo como uma compreensão de quem somos, de nossas características definitórias fundamentais como seres humanos. A tese é de que nossa identidade é moldada em parte pelo reconhecimento ou por sua ausência, freqüentemente pelo reconhecimento errôneo por parte dos outros, de modo que uma pessoa ou grupo de pessoas pode sofrer reais danos, uma real distorção, se as pessoas ou sociedades ao redor deles lhes devolverem um quadro de si mesmas redutor, desmerecedor ou desprezível. O não-reconhecimento ou o reconhecimento errôneo pode causar danos, podem ser uma forma de opressão, aprisionando alguém numa modalidade de ser falsa, distorcida e redutora.²¹

O autor afirma que esse fenômeno se percebe nas mulheres, negros, indígenas, onde a autodepreciação vem a ser um dos mais fortes

19 SOUZA, 2000, p. 95-96.

20 SOUZA, 2000, p. 96-97.

21 TAYLOR, 2000, p. 241.

instrumentos de sua opressão. Por isso o reconhecimento não é mera cortesia, antes uma necessidade humana vital. A preocupação moderna com identidade e reconhecimento se deve a duas mudanças fundamentais, segundo Taylor:

Primeiro, o colapso das hierarquias sociais, que costumavam ser a base da honra. Taylor lembra de Montesquieu, que em sua obra *Espírito das leis*, fala que “é da natureza da honra pedir preferências e distinções”.²² Opõe-se a essa noção de honra a noção moderna de dignidade, usada num sentido universalista e igualitário. A democracia introduziu uma política de reconhecimento igual que assumiu várias formas ao longo dos anos e que agora voltou na forma de exigências de igual status de culturas e de gêneros.

E segundo, a nova compreensão da identidade individual que surgiu no final do século XVIII. Trata-se de uma identidade individualizada, identidade particular a mim que descubro em mim mesmo, conjugada a um ideal, o de ser fiel a mim mesmo e à minha própria maneira de ser, o que Lionel Trilling, em sua obra *Sincerity and authenticity*, cunhou de ideal de “autenticidade”. Seu ponto de partida é a noção oitocentista de que os seres humanos são dotados de um sentido moral ancorado nos próprios sentimentos e não no mero cálculo frio. A moralidade tem, de certo modo, uma voz interior. Gradativamente essa noção assume uma significação moral crucial e independente, algo que temos que realizar para ser seres humanos verdadeiros e plenos.²³

Tal como os indivíduos, um *Volk* deve ser fiel a si mesmo, isto é, à sua própria cultura. Segundo Taylor, para se compreender o estreito vínculo entre identidade e reconhecimento, é preciso levar em conta uma característica crucial da condição humana que a inclinação monológica da corrente principal da filosofia moderna ignorou:

Essa característica crucial da vida humana é seu caráter fundamentalmente dialógico. Tornamo-nos agentes humanos plenos, capazes de nos compreender a nós mesmos e, por conseguinte, de definir nossa identidade, mediante a aquisição de ricas linguagens humanas de expressão. Para meus propósitos aqui, desejo tomar a linguagem no sentido amplo, cobrindo não só as palavras que falamos, mas também outros modos de expressão por meio dos quais nos definimos, incluindo as ‘linguagens’ da arte, do gesto, do amor, etc. Mas aprendemos esses modos de expressão por

22 Cf. MONTESQUIEU, Charles L. **O espírito das leis**. São Paulo: Saraiva, 2000.

23 TAYLOR, 2000, p. 243.

meio de intercâmbios com outras pessoas. As pessoas não adquirem as linguagens de que precisam para se autodefinirem por si mesmas. Em vez disso, somos apresentados a essas linguagens por meio de interação com outras pessoas que têm importância para nós – aquilo que G.H. Mead denominava ‘outros significativos’. A gênese do espírito humano é, nesse sentido, não monológica, não algo que cada pessoa realiza por si mesma, mas dialógica.²⁴

E, conforme o autor, não quer dizer que mais tarde isso possa ser ignorado. Naturalmente que se espera que cada qual desenvolva suas próprias opiniões, perspectivas, atitudes, mas tratando-se da própria identidade sempre se está em diálogo, ou em luta, com as coisas que os outros significativos desejam no sujeito. Alguns bens só se tornam acessíveis mediante uma fruição em comum.²⁵

Com a modernidade, não surgiu a necessidade de reconhecimento, mas surgiram as condições em que a tentativa de ser reconhecido pode malograr. Em épocas pré-modernas, identidade e reconhecimento eram demasiadamente sem problemas para serem tematizados. Na opinião do filósofo canadense, Hegel é o primeiro a tematizar a questão do reconhecimento. Hoje, identidade e reconhecimento tornaram-se questões centrais, a tal ponto que negar reconhecimento pode ser uma forma de opressão.²⁶

Para Taylor, com a passagem da honra à dignidade, veio uma política do universalismo que enfatizou a igual dignidade de todos os cidadãos, política cujo conteúdo tem sido a equalização de direitos e privilégios. Já a segunda mudança, o desenvolvimento da moderna noção de identidade, originou uma política da diferença. Com a política da dignidade igual, aquilo que é estabelecido pretende ser universalmente o mesmo: direitos e imunidades; com a política da diferença, pede-se para reconhecer a identidade peculiar desse indivíduo ou grupo, aquilo que o distingue de todas as outras pessoas. Nas palavras do autor:

Ou, dito de outro modo, só damos o devido reconhecimento àquilo que está universalmente presente – todos têm uma identidade – por meio do reconhecimento do que há de peculiar a cada um. A exigência universal fortalece um reconhecimento da especificidade.²⁷

24 TAYLOR, 2000, p. 246.

25 TAYLOR, 2000, p. 247.

26 TAYLOR, 2000, p. 248.

27 TAYLOR, 2000, p. 251.

Conforme Taylor, na política da dignidade igual todos os seres humanos são considerados igualmente dignos de respeito. Sustenta-se na noção daquilo que, nos seres humanos, pede respeito, que para Kant é o seu status de agentes racionais, capazes de dirigir a própria vida por meio de princípios. Trata-se de um potencial humano universal e vale mesmo para os que são incapazes de realizá-lo.²⁸

A política da diferença, também tem por base um potencial universal, o de formar e definir a própria identidade, tanto como indivíduo quanto como cultura. Surge, daí, a exigência de igual respeito a culturas atualmente evoluídas. Por isso, para Taylor, a exigência de igual reconhecimento vai além do potencial igual valor de todos, incluindo o igual valor daquilo que estes possam ter feito concretamente desse potencial.²⁹

Mas, Taylor observa que as duas modalidades de política entram em conflito. A primeira reprova a segunda por violar o princípio da não-discriminação; a segunda acusa a primeira de negar a identidade ao impor às pessoas uma forma homogênea. Isto é:

A acusação lançada pelas modalidades mais radicais da política da diferença é a de que os liberalismos cegos são eles mesmos reflexos de culturas particulares. E o pensamento preocupante é de que essa tendenciosidade possa não ser apenas uma fraqueza das teorias até agora propostas, de que a própria idéia de tal liberalismo possa ser uma espécie de contradição paradigmática, um particularismo mascarado de universal.³⁰

A política da igual dignidade surgiu na civilização ocidental de duas maneiras que Taylor vai associar ao nome dos que ele chama de “propositores padrão”: Rousseau e Kant. Segundo o filósofo canadense, Rousseau começa a refletir sobre a importância do respeito igual como fator indispensável à liberdade. Ele opõe liberdade-na-igualdade a hierarquia e dependência do outro.³¹ Ou seja:

Há um discurso de longa data sobre o orgulho, tanto estóico como cristão, que recomenda que superemos por completo nossa preocupação com a boa opinião alheia. Pedem-nos que saíamos dessa dimensão da vida humana, dimensão em que se procuram, se obtêm e se desfazem reputações.³²

28 TAYLOR, 2000, p. 252-253.

29 TAYLOR, 2000, p. 253.

30 TAYLOR, 2000, p. 254.

31 TAYLOR, 2000, p. 255.

32 TAYLOR, 2000, p. 256.

Segundo Taylor, Rousseau parece argumentar no sentido de que uma reciprocidade perfeitamente equilibrada retira da dependência da opinião o que nela há de negativo, tornando-a compatível com a liberdade. A completa reciprocidade, ao lado da unidade de propósito que a torna possível, assegura que, ao seguir a opinião, eu de modo algum me veja retirado de mim mesmo. Continuo “obedecendo a mim mesmo” sendo membro desse projeto comum ou dessa vontade geral. Isso envolve um “*self* comum”. Portanto, a luta por reconhecimento só pode encontrar uma solução satisfatória, que é um regime de reconhecimento recíproco entre iguais, o que supõe, para Rousseau, três coisas inseparáveis: a liberdade, a ausência de papéis diferenciados e um propósito comum dotado de firme coesão.³³

Já a respeito de Kant, Taylor diz:

Há profundos pressupostos filosóficos de base nessa visão do liberalismo, que se arraiga no pensamento de Kant. Entre outras características, essa visão compreende que a dignidade humana consiste amplamente em autonomia, isto é, a capacidade de cada pessoa de determinar por si uma concepção da boa vida. A dignidade é associada menos a alguma compreensão particular da boa vida, de modo que o afastamento desta depusesse contra a própria dignidade de cada um, do que ao poder de considerar e esposar por si mesmo uma ou outra visão. Não estamos respeitando esse poder igualmente em todos os sujeitos, afirma-se, se elevarmos o resultado das deliberações de outras pessoas como oficialmente acima do de outras. Uma sociedade liberal tem de permanecer neutra com relação à boa vida e restringir-se a assegurar que, qualquer que seja sua visão das coisas, os cidadãos lidem em lealdade uns com os outros e o Estado lide igualmente com todos.³⁴

Dentro disso, Taylor mostra que uma sociedade com metas coletivas como é o Québec viola esse modelo, pois, para os governos do Québec é um bem o florescimento e a sobrevivência da cultura francesa. Dessa maneira se constitui um modelo de sociedade liberal diferente. Uma sociedade liberal se constitui como tal por meio da maneira pela qual trata as minorias, incluindo aqueles que não partilham das definições públicas do bem. Agora os direitos são considerados cruciais: direito à vida, à liberdade, ao devido processo legal, à liberdade de expressão, à livre prática religiosa, etc. Por isso:

33 TAYLOR, 2000, p. 257-259.

34 TAYLOR, 2000, p. 263.

Uma sociedade com fortes metas coletivas pode ser liberal desde que também seja capaz de respeitar a diversidade, especialmente em suas relações com aqueles que não partilham suas metas comuns, e desde que possa oferecer salvaguardas adequadas dos direitos fundamentais.³⁵

E isso permite a Taylor concluir que:

O liberalismo não é um terreno de possível encontro para todas as culturas; ele é a expressão política de uma gama de culturas, sendo sobretudo incompatível com outras gamas. Além disso, como o sabem muitos muçulmanos, o liberalismo ocidental não é tanto expressão da perspectiva secular pós-religiosa, que costuma ser popular entre *intelectuais* e liberais, quanto um desenvolvimento mais orgânico do cristianismo.³⁶

Atualmente, o que há de novo é que as exigências de reconhecimento são explícitas. Na medida em que se concorda que cada um é formado pelo reconhecimento, decorre que o reconhecimento errôneo é um dano graduado. Taylor recorda que Franz Fanon, em sua obra *Les damnés de la terre* (1961), alegou que a principal arma dos colonizadores era a imposição de sua imagem do colonizado aos povos subjugados. Com isso, o colonizado, para libertar-se, tem antes de tudo de se purgar dessas auto-imagens depreciativas. Fanon recomenda a violência como caminho para a liberdade, em correspondência à violência original.³⁷

Charles Taylor recorda que o *locus* principal desse debate é o mundo da educação. Tanto em termos dos cânones de autores acreditados, podendo considerar, além dos “brancos-machos-mortos”, também as mulheres e autores de culturas não européias. Ou seja:

A premissa de base dessas exigências é a de que o reconhecimento forja a identidade, em particular na aplicação fanonista: os grupos dominantes tendem a consolidar sua hegemonia ao inculcar no subjugado uma imagem de inferioridade. A luta pela liberdade e pela igualdade tem, portanto, de passar por uma revisão dessa imagem. Os currículos multiculturais pretendem ajudar nesse processo de revisão.³⁸

Portanto, educar para a autenticidade é possibilitar reconhecimento pessoal e multicultural. A igualdade universal se junta ao reconhecimento das diferenças.

35 TAYLOR, 2000, p. 265.

36 TAYLOR, 2000, p. 266-67.

37 TAYLOR, 2000, p. 268-269.

38 TAYLOR, 2000, p. 269.

Bens irredutivelmente sociais e autenticidade

Reconhecimento e multiculturalismo estão ancorados na concepção tayloriana de que alguns bens são necessariamente sociais e por isso necessitam de uma articulação coletiva. Não basta que sejam definidos de forma abstrata, eles precisam de uma encarnação sócio-histórica.

Diferente da Revolução Francesa, a Revolução Americana é situada por Taylor como a impulsionadora de associações independentes. Junto com a idéia de independência pessoal estava uma certa transformação social, a abertura das fronteiras, a expansão do mercado interno e o crescimento econômico. Novos ideais morais, novos vínculos sociais, novo fervor religioso e novo modelo de patriotismo... tudo isso significou uma tremenda revolução cultural. Como diz o autor:

Portanto, a revolução da independência pessoal serviu também para aguçar o sentimento de pertença à sociedade mais ampla. Tirou as pessoas de suas estreitas comunidades, porém não para deixá-las nalgum tipo de isolamento ensimesmado. Muito mais tornou possível um sentimento mais intenso de pertença a uma sociedade impessoal de iguais. Podemos ver um reflexo disso no espetacular aumento dos periódicos, e em sua circulação por toda a república. Uma sociedade permeada pelas relações de hierarquia personalizada deu lugar a outra baseada na igualdade impessoal (tradução própria).³⁹

Taylor recorda que a Revolução Americana começou olhando para o passado, isto é, dos colonizadores que lutavam por seus direitos como ingleses, mas, aos poucos vai se constituindo o “Nós, o povo” que vai caracterizar a nova constituição e, segundo o autor uma nova forma de entender as coisas está no ar:

surge assim uma das premissas chave do nacionalismo moderno, sem a qual não teria sentido a demanda de uma autodeterminação nacional. Este é o direito do povo de ter sua própria constituição, desencadeado por sua organização política histórica (tradução própria).⁴⁰

39 *Indeed, this revolution of personal independence heightened the sense of belonging to the wider society. It broke people out of narrower communities, but not to leave them in a kind of self-absorbed isolation. Rather, it allowed for a more intense sense of belonging to an impersonal society of equals. This was reflected, among other places, in the phenomenal growth of newspapers and periodicals and their circulation throughout the republic. A society permeated by relations of personalized hierarchy had gone over fully to one based on impersonal equality.* (TAYLOR, 2004, p.151-152).

40 *One of the key premises of modern nationalism is in place, because without this, the demand for self-determination of nations would make no sense. This is the right for people to make their own constitution, unfettered by their historical political organization.* (TAYLOR, 2004, p. 156-157).

O que está em jogo, segundo Taylor, é uma concepção horizontal de sociedade, ou o que ele denomina de sociedade do acesso direto, onde cada membro mantém uma relação imediata com o todo. “Cada um de nós se acha numa posição equidistante do centro; mantemos uma relação imediata com o todo. Isto descreve o que nós podemos chamar de sociedade do acesso direto”.⁴¹ E Taylor resume desta forma, o que tratou até agora:

A esfera pública, onde as pessoas se vêem a si mesmas como participantes diretas em um debate de escala nacional (às vezes até internacional); a economia de mercado, onde todos os agentes econômicos se acham vinculados por relações contratuais que os situam num plano de igualdade; e, naturalmente, a moderna cidadania estatal. Contudo o acesso direto se tornou um lugar em nossa imaginação através de outras vias também. Estamos imersos num espaço de moda, por exemplo, onde adotamos e transmitimos estilos; consideramos-nos parte de uma audiência mundial para as estrelas midiáticas. E mesmo que esses espaços sejam também hierárquicos a sua maneira – se centram em figuras quase legendárias –, oferecem a todos os participantes um acesso não-mediado por nenhuma lealdade ou pertença de outra ordem. Algo parecido encontramos, junto com uma forma de participação mais sustentável, nos diversos movimentos de tipo social, político e religioso, que são um aspecto essencial da vida moderna e que enlaçam as pessoas, a nível translocal e internacional, em uma agência coletiva unificada (tradução própria).⁴²

Para Taylor, nesse mundo secular e horizontal, as pessoas se imaginam integradas numa agência coletiva e concebemo a sociedade como algo objetivo, como no caso da economia que segue suas próprias regras. Isto é, por um lado imaginam novas formas de agência coletiva livre e horizontal; por outro lado objetivam a sociedade, a naturalizamos. São dois pontos indissociáveis e coextensivos. Um exemplo disso é a esfera pública:

41 *Each of us is equidistant from the center; we are immediate to the whole. This describes what we could call a direct-access society.* (TAYLOR, 2004, p. 158).

42 *The public sphere, in which people conceive themselves as participating directly in a nationwide (sometimes even international) discussion; market economies, in which all economic agents are seen as entering into contractual relations with others on an equal footing; and, of course, the modern citizenship state. But we can think of other ways as well in which immediacy of access takes hold of our imagination. We see ourselves in spaces of fashion, for instance, taking up and handing on styles; we see ourselves as part of the worldwide audience of media stars. And though these spaces are in their own sense hierarchical – they center on quasi-legendary figures – they offer all participants an access unmediated by any of their other allegiances or belongings. Something of the same kind, along with a more substantial mode of participation, is available in the various movements, social, political, religious, that are a crucial feature of modern life and that link people translocally and internationally into a single collective agency.* (TAYLOR, 2004, p. 159-160).

Vista desde certa perspectiva ideal, a opinião pública devia ser racional, produto de um debate tranqüilo e racional. Porém, desde outro ângulo, a esfera pública também era vista inevitavelmente como uma forma de ação coletiva. O debate tinha um resultado: cristalizava numa opinião pública, uma idéia comum ou um juízo coletivo. Mais fatídica, esta opinião se converteu gradualmente, porém irresistivelmente num princípio de legitimação (tradução própria).⁴³

Segundo Taylor, há duas maneiras mediante as quais se podem identificar um bem como irredutivelmente social:

Primeiro, se referindo ao pano de fundo de práticas, instituições e compreensões que formam o análogo da *langue* em termos de ação numa dada sociedade, está claro que a cultura pode ser o lócus de bens. Posso valorizar a gratificação que vem da auto-expressão autêntica ou a experiência advinda de certas obras de arte, ou então resultados em que as pessoas estejam umas diante das outras numa atitude de franqueza e igualdade. “Mas tudo isso só é possível contra o pano de fundo de certa cultura”.⁴⁴

Para Taylor a cultura não é mero instrumento dos bens individuais. Ou seja:

Não pode se distinguir deles como sua condição meramente contingente, algo sem o que eles pudessem em princípio existir. Isso não faz sentido. A cultura tem um vínculo essencial com aquilo que identificamos como bem.⁴⁵

Dizer que certo tipo de heroísmo que envolve a auto-entrega é bom, ou dizer isso de certa qualidade da experiência estética, significa julgar as culturas em que esse tipo de heroísmo e de experiência merecem ser cultivadas, as culturas merecem ser promovidas, não como instrumentos contingentes, mas por si mesmas.

E a segunda forma de compreender bens irredutivelmente sociais, para Taylor, é considerando que a cultura valiosa é uma característica irredutível da sociedade como um todo. As compreensões comuns são indecomponíveis. É essencial para que elas sejam o que são, que não sejam só para mim e para você, mas para um nós. O fato de cada um ter uma

43 *Public opinion was seen from one perspective as ideally rational, the product of calm and reasoned discussion. But from another angle the public sphere was also inevitably seen as a common action. The discussion had an upshot: it crystallized into public opinion, a common mind or collective judgment. More fateful, this opinion became gradually but irresistibly a principle of legitimation.* (TAYLOR, 2004, p.166).

44 TAYLOR, 2000, p. 152.

45 TAYLOR, 2000, p. 153.

compreensão comum pressupõe que se forme uma unidade, um “nós” que compreende junto, que é por definição analiticamente indecomponível. Uma relação de amizade é um exemplo de relação que repousa sobre uma compreensão comum e que em consequência não é suscetível de uma análise atomista. “Eis, pois, outra maneira pela qual um bem pode ser social de modo irreduzível: quando é essencial para sua condição de bem que essa sua condição seja objeto de uma compreensão comum”.⁴⁶

Dessa forma, Taylor mostra que há duas maneiras de definir bens irreduzivelmente comuns: “(1) os bens de uma cultura que torna concebíveis ações, sentimentos, modos de vida valorizados, e (2) bens que incorporam essencialmente compreensões comuns de seu valor”.⁴⁷ E conclui que,

Como doutrina filosófica, o bem-estarismo age como uma cortina que nos impede de ver nossa tarefa moral real e de identificar as verdadeiras alternativas. Ele pretende ter uma neutralidade de que na realidade não goza. O resultado é que distorce o que dizem seus oponentes e, talvez de modo ainda mais fatídico, esconde de si mesmo a rica perspectiva moral que motiva aqueles. Rejeita-lo é mais do que uma exigência de rigor intelectual; é também um requisito da lucidez política e moral.⁴⁸

Em Taylor, ao se tratar da tarefa educativa, se está lidando com a construção de bens e valores eminentemente sociais e culturais. Não basta centrar a atenção no indivíduo, também é preciso articular o contexto no qual o sujeito se coloca e se forma enquanto tal. Tematizar o social, o político, o cultural é viabilizar a autenticidade pessoal.

Referências

COSTA, Paolo. Modernità e transcendenza. **Paradigmi. Revista di critica filosofica**. Schena editore, Anno XVIII, n. 54, nuova serie, p. 601-617, set/dic 2000. p. 616-617.

COSTA, Paolo. **Verso un'ontologia dell'umano**. Antropologia filosofica e filosofia politica in Charles Taylor. Milano: Edizioni Unicopli, 2001. 255p.

FERRATER MORA, José. Autenticidad. In.: **Diccionario de filosofia**. Tomo I. Barcelona: Ariel, S.A., 1994, p. 274-275.

46 TAYLOR, 2000, p. 155.

47 TAYLOR, 2000, p. 155.

48 TAYLOR, 2000, p. 161.

HONNETH, Alex. Reconhecimento. In.: CANTO-SPERBER, Monique (Org.). **Dicionário de ética e filosofia moral**. Vol 2. São Leopoldo: Unisinos, 2003, p.473-478.

MONTESQUIEU, Charles L. **O espírito das leis**. São Paulo: Saraiva, 2000.

RICOEUR, Paul. **Interpretação e ideologias**. Rio de Janeiro: F. Alves, 1983. 171p.

SOUZA, Jessé. **A modernização seletiva: uma reinterpretação do dilema brasileiro**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2000. 276p.

SOUZA, Jessé. A sytematic social study on the Brazilian unevenness. **Rev. bras. Ci. Soc.**, São Paulo, v. 19, n. 54, 2004. Available from: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69092004000100005&lng=en&nrm=iso>. Access on: 06 Oct 2006. doi: 10.1590/S0102-69092004000100005

TAYLOR, Charles. **Hegel**. Cambridge, EUA: Cambridge University Press, 1975. 580p.

TAYLOR, Charles. **Human agency and language: Philosophical papers I**. Cambridge: Cambridge University Press, 1985a. 294p.

TAYLOR, Charles. **Philosophy and the human sciences: Philosophical papers II**. Cambridge: Cambridge University Press, 1985b. 340p.

TAYLOR, Charles. **La ética de la autenticidad**. Barcelona: Paidós, 1994. 146p.

TAYLOR, Charles. **As fontes do self**. A construção da identidade moderna. São Paulo: Loyola, 1997. 670p.

TAYLOR, Charles. A catholic modernity? In: HELFT, James L. **A católic modernity. Charles Taylor's marianist award lecture**. Oxford University Press, 1999. 130p.

TAYLOR, Charles. **Argumentos Filosóficos**. São Paulo: Loyola, 2000. 311p.

TAYLOR, Charles. **Varieties of Religion Today: William James Revisited**. Cambridge, Massachussts: Harvard University Press, 2003. 127p.

TAYLOR, Charles. **Modern social imaginaries**. Durham and London: Duke university press, 2004. 215p.

TAYLOR, Charles. **Hegel e a Sociedade moderna**. São Paulo: Loyola, 2005. 210p.

TAYLOR, Charles. **A secular age**. Cambridge, Massachusetts, and London, England: The Belknap Press of Harvard University Press, 2007. 874p.

VENTURI JR., Gustavo. **Democracia e autonomia moral. Universalismo moral e relativismo ético em teorias normativas da democracia**. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciência Política da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Orientador: Prof. Dr. Gabriel Cohn. São Paulo, 2003.

DA MISSIVA AO PENSAMENTO POLÍTICO: UMA LEITURA DA CARTA DE ARENDT A SCHOLEM NO CONTEXTO DA CONTROVÉRSIA DE EICHMANN

Cristiéle Santos de Souza¹

“A correspondência organiza os vestígios de histórias em migalhas.” Cécile Dauphin

Olhar para o passado é sempre um exercício de compreensão no qual as ausências são dores inevitáveis: documentos lacunares, políticas de salvaguarda restritivas e, a maior de todas as dores, a certeza de que, ainda que sejamos capazes de ler os inícios e construir narrativas verossímeis, as histórias continuarão sendo “histórias em migalhas”. No mesmo sentido, compreendemos que, ao olhar para o passado, olhamos a partir do presente e de tudo que ele encerra. Os documentos são, assim, pequenas ilhas de informação que acessamos sempre como estrangeiros.

Neste capítulo², proponho olhar para o passado a partir de uma tipologia documental híbrida e rebelde a qualquer enquadramento genérico (Diaz, 2016). Isso porque, como documentos produzidos em ambientes privados, mediados por relações de intimidade e confiança, as correspondências de foro íntimo são, a um só tempo, arquivos, documentos e testemunhos.

Por mais de dois mil anos, as cartas foram a principal forma de comunicação à distância, e nelas foram preservados os bastidores da construção de teorias, obras de arte, articulações políticas e relações de amor e frustração. No entanto, nem todas as cartas sobrevivem ao tempo e às oscilações das políticas de preservação, perdendo-se diante do

1 Doutora em Memória Social e Patrimônio Cultural pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel) e docente da rede municipal de ensino de Erechim-RS. E-mail: cristiele.hst@gmail.com.

2 Parte desta mesma discussão foi apresentada pela autora no X Ciclo Hannah Arendt, 2019.

esquecimento que recai sobre os seus correspondentes e sobre suas ações no mundo.

Mas há aquelas correspondências que se tornam testemunhas do pensamento de homens e mulheres que, de alguma forma, deixaram sua marca na história. Assim, protegidas pela notoriedade de seus autores, essas cartas sobrevivem ao descarte e são publicizadas das mais diversas formas, desde a publicação em coletâneas até a exposição em museus e galerias de arte. A carta escrita por Hannah Arendt à Gerhard Scholem em julho de 1963, objeto de análise deste capítulo, exemplifica esse tipo de correspondência, pois constitui-se como um documento singular na vasta e amplamente publicizada correspondência de Arendt, ao mesmo tempo em que rompe com o lugar comum da preservação de correspondências de foro íntimo, pois, como leremos a seguir, traz em si indícios que nos permitem afirmar que tanto remetente quanto destinatário estavam cientes de sua importância histórica.

A leitura desses indícios no sentido ginzburguiano, isto é, a partir do entendimento de que “quando as causas não são reproduzíveis, só resta inferi-las a partir dos efeitos” (Ginzburg, 1989, p.169), precisa considerar que a correspondência constitui-se de texto, materialidade e contextos, de modo que sua leitura não pode prescindir do entendimento das condições de enunciação dos correspondentes, dos mediadores de sua circulação e das circunstâncias de sua salvaguarda e publicização, pois, como lembra Haroche-Bouzinac (2016, p. 22), “toda correspondência é uma espécie de sobrevivência milagrosa”, uma vez que, diferentemente dos documentos revestidos de uma aura de oficialidade, as cartas íntimas estão sujeitas às escolhas individuais dos correspondentes e de seus herdeiros.

Há, contudo, uma segunda camada de fragilidade, aquela que decorre das relações de reconhecimento que medeiam a atribuição de valor histórico, cultural, artístico e intelectual às cartas como legado documental. Nesses casos, a fragilidade está diretamente relacionada às oscilações dos diferentes “regimes de historicidade” (Hartog, 2015) que revestem a nossa relação, enquanto sociedade, com as noções de passado, presente e futuro. Sendo assim, a leitura de uma carta é sempre lacunar, fragmentária e dependente da nossa capacidade de compreender o lugar da ausência nas correspondências publicadas.

A epistolografia arendtiana e a correspondência com Gerhard Scholem

Do crescente interesse pela obra de Hannah Arendt (Hanover, 1906 – Nova York, 1975) e pelos temas centrais de sua reflexão, decorre o interesse de leitores e editores por sua vida privada, pelos lugares em que viveu, pelas escolhas que fez e, obviamente, pelas pessoas com as quais conviveu. Para além das biografias, que constituem um importante viés de acesso ao universo da autora, as cartas escritas e recebidas por Arendt apresentam-se como fragmentos de um tempo que pode, ainda que parcialmente, ser conhecido e, assim como os demais documentos produzidos e preservados nos ambientes de intimidade, causam a perigosa sensação de proximidade com os sujeitos e acontecimentos do passado.

Em seu estudo acerca da epistolografia de Hannah Arendt, Celso Lafer³ chama a atenção para a importância de se conhecer a vida e as experiências vividas pela autora como parte fundamental de sua elaboração teórica. Sua formação intelectual clássica, a atuação junto a organizações de resistência ao regime nazista, a prisão, o refúgio e a vida na América são pontos cruciais para compreender a complexidade de sua obra. De acordo com Celso Lafer (2000, p. 125):

Daí o significado profundo, na sua vida, com relevantes desdobramentos na sua obra, das amizades, das simpatias, das afinidades e do amor, bem como da importância de cultivá-los por meio de cartas, quando a distância geográfica impedia o contato direto. É por essa razão, de ordem existencial, que ela enriqueceu a epistolografia do século XX com uma extraordinária e densa correspondência, cuja publicação vem sendo estimulada pela irradiação de sua fortuna crítica.

Hannah Arendt manteve inúmeros diálogos epistolares, muitos deles por vários anos e por diferentes motivos. Figuram entre seus correspondentes Karl Jaspers, Martin Heidegger, Mary McCarthy, Hermann Broch, Kurt Blumenfeld, Heinrich Blücher e Gerhard Scholem, entre outros. A necessidade de refúgio impôs distâncias, para as quais as cartas

3 Ao concluir sua análise da correspondência de Arendt, Lafer (2000, p.128) faz a seguinte consideração: “Hannah Arendt, como mostram as suas biografias e a correspondência até agora publicada, não era uma pessoa linear nem era de trato necessariamente fácil, em função da assertiva rebeldia constitutiva de “pária consciente” que a singularizava. Era, no entanto, concomitantemente, uma personalidade fascinante e generosa, capaz de pensar pela própria cabeça com excepcional originalidade. A sua correspondência espelha a densidade e a *vis atractiva* da sua pessoa, da qual dou testemunho não só como alunos, mas também à luz da pequena correspondência que com ela mantive, depois do privilégio do encontro em Cornel.

foram o meio mais eficiente de superação. No entanto, essas cartas, mais do que diminuir as distâncias, também registraram ausências e conflitos, burlando os limites do tempo e da memória. Algumas delas ganharam notoriedade por registrarem divergências e por serem publicizadas como forma de expor a relação entre os correspondentes. É esse o caso da carta sobre a qual se debruça este texto.

Escrita por Hannah Arendt a Gerhard Scholem em meio à controvérsia gerada pela obra *Eichmann em Jerusalém: um relato sobre a banalidade do mal* (1963), a carta aqui considerada foi uma resposta a outra, redigida por Scholem, na qual o já conhecido autor sionista e amigo de Arendt discute os argumentos defendidos pela autora em sua análise do julgamento do burocrata nazista Adolf Eichmann, bem como questiona sua “formação intelectual e política alemã, sua identidade judaica e sugere que falta a ela ‘amor pelo povo judeu’” (Kohn; Feldman, 2016, p. 755). Ainda que o objeto deste estudo seja a carta escrita por Arendt, nela é possível depreender muito do conteúdo daquela redigida por Scholem, assim como reconhecer traços da relação estabelecida entre os correspondentes. A carta, reconhecidos os seus limites, documenta a controvérsia em torno de Eichmann, mas também expõe os correspondentes pelo modo como se mostram um ao olhar do outro. Nessa perspectiva, Michel Foucault (1992, p. 150) defende que:

Escrever é, pois, mostrar-se, dar-se a ver, fazer aparecer o rosto próprio junto ao outro. E deve entender-se por tal que a carta é simultaneamente um olhar que se volve para o destinatário (por meio da missiva que recebe ele sente-se olhado) e uma maneira de o remetente se oferecer ao seu olhar pelo que de si mesmo lhe diz.

Evidenciando tanto o destinatário quanto o remetente, a carta pode ser compreendida como um documento essencialmente relacional e, nesse sentido, a carta de Arendt a Scholem pode representar uma via de acesso ao pensamento da autora, às críticas de Scholem e, sobretudo, ao modo como Arendt as percebia. Datada de 20 de julho de 1963, na cidade de Nova York, a carta começa sem formalidades, o que é coerente com o fato de que entre Arendt e Scholem havia uma relação epistolar consolidada⁴. Conheceram-se na França, durante o período em que Arendt vivia naquele país como refugiada e atuava em uma organização sionista que ajudava jovens judeus alemães e do leste europeu, com idade entre

4 Arendt e Scholem mantiveram trocas epistolares de 1939 a 1964, hoje publicadas em: KNOTT, Marie Luise. *The Correspondence of Hannah Arendt and Gershom Scholem*. The University of Chicago, 2017.

treze e dezessete anos, a deixarem a Europa e migrarem para a Palestina. A correspondência tem início em 1939 e se estende até 1964, quando Scholem escreve a última carta desse intercâmbio epistolar — que começa em meio a um ambiente de afinidades gerado pela resistência judaica e pela amizade que ambos mantinham com Walter Benjamin e termina com os desdobramentos da controvérsia de Eichmann.

Em seu estudo sobre a correspondência entre Arendt e Scholem, Steven Aschheim (2011, s/d) chama a atenção para o fato de que havia entre os correspondentes uma relação de amizade, com expressões de admiração recíproca e evidências de assistência mútua, mas também períodos de desacordo e tensão, superados apenas pelo compromisso de ambos com a memória e com a obra de Walter Benjamin. Em vinte e cinco anos de cartas trocadas, foi em torno da questão judaica que emergiu a primeira divergência entre eles. De acordo com Steven Aschheim (2011, p. s/d):

It was, of course, around the question of Zionism that Arendt and Scholem's first serious conflict emerged. This was occasioned by Arendt's fierce 1945 article "Zionism Reconsidered" in The Menorah Journal. In the article, Arendt argued that, unlike previous resolutions, that of the American Zionist Convention in October 1944, demanding "a free and democratic commonwealth ... [which] shall embrace the whole of Palestine, undivided and undiminished," had entirely omitted to mention the Arabs, and simply left "them the choice between voluntary emigration or second-class citizenship ... It is a deadly blow to those Jewish parties in Palestine that have tirelessly preached the necessity of an understanding between the Arab and the Jewish peoples."⁵

A “extraordinária sionista”, tal como Arendt foi descrita por Scholem em uma carta a Shalom Spiegel, em 1941⁶, percebia e evidenciava as contradições da política sionista, demarcando aquela que viria a ser a sua característica mais definitiva: pensar por si própria. As cartas trocadas nesse período demonstram as divergências, mas também apontam para o

5 Em tradução livre: Foi, é claro, em torno da questão do sionismo que o primeiro conflito sério de Arendt e Scholem surgiu. Isso foi ocasionado pelo feroz artigo de Arendt, de 1945, “Sionismo Reconsiderado”, no *The Menorah Journal*. No artigo, Arendt argumentou que, diferentemente das resoluções anteriores, a da Convenção Sionista Americana em outubro de 1944 exigia “uma comunidade livre e democrática. . . [que] deve abranger toda a Palestina, indivisa e íntegra”, omitiu completamente mencionar os árabes e simplesmente deixou “a escolha entre emigração voluntária ou cidadania de segunda classe. . . É um golpe mortal para os partidos judeus na Palestina que pregaram incansavelmente a necessidade de um entendimento entre os árabes e os povos judeus”.

6 De acordo com Steven Aschheim (2011, p. s/d): “Those who only know of their later animosity will be considerably surprised by Scholem's enthusiastic 1941 description of Arendt (to his New York friend, Shalom Spiegel) as ‘a wonderful woman and an extraordinary Zionist.’”

esforço de ambos em manter os vínculos estabelecidos. Cerca de dezoito anos depois, um outro texto publicado por Arendt voltaria a incitar a controvérsia em sua correspondência, dando origem à carta sobre a qual se dedica este texto.

A carta de 1963: da controvérsia de Eichmann ao pensar por si mesma

Retomando a carta de julho de 1963, é preciso ressaltar que as condições de enunciação que permeiam a sua escrita são fundamentais para a compreensão dos argumentos apresentados por Arendt, sobretudo no sentido de expor os limites do texto epistolar quando pensado como documento. Nesse sentido, convém lembrar que Arendt escreve a referida carta como cidadã estadunidense, mas também como alguém que viveu por quatorze anos na condição de apátrida e que sofreu o trauma da perseguição étnica e do refúgio. Do mesmo modo, ela responde à carta de um amigo que lhe faz duras críticas e que se propõe a publicá-las. Assim, Arendt não escreve apenas a Scholem, mas a todos aqueles que, tendo lido ou não a sua análise do julgamento de Eichmann, lançaram críticas sobre a sua leitura do evento.

Para Arendt, os limites do texto epistolar não eram, de modo algum, desconhecidos, seja pelo fato de ter utilizado essa tipologia textual como fonte de pesquisa — como se observa na obra *Rahel Varnhagen: a vida de uma judia alemã na época do romantismo* —, seja por considerar que a escrita epistolar pode ser um meio de acesso a ideias e concepções de mundo (Arendt, 1994, p. 11)⁷. Isso fica evidente quando Arendt é questionada por Scholem sobre a possibilidade de tornar pública a carta que ele lhe havia escrito. Em resposta, a autora afirma:

Você propõe a publicação de sua carta e pergunta se eu tenho alguma objeção a isto. Eu desaconselharia que você reescrevesse a carta em terceira pessoa. O valor desta controvérsia consiste em seu caráter epistolar, especialmente no fato de que ela é influenciada por

7 Ao expor os seus objetivos para a elaboração da obra *Rahel Varnhagen: a vida de uma judia alemã na época do romantismo*, Arendt afirma que: “Nunca foi minha intenção escrever um livro sobre Rahel, sobre sua personalidade, que se poderia emprestar a várias interpretações de acordo com os padrões e categorias psicológicos adotados pelo autor; nem sobre sua posição no romantismo e o efeito do culto a Goethe em Berlim, do qual ela foi verdadeiramente iniciadora; nem sobre a significação de seu salão para a história social do período; nem sobre suas ideias e concepção de mundo, na medida em que possam ser reconstituídas a partir de suas cartas” (Arendt, 1994, p. 11).

amizade pessoal. Assim, se você está preparado para publicar a minha resposta juntamente com a sua carta, não tenho, evidentemente, nenhuma objeção (Arendt, 2016, p. 763).⁸

Ao salientar que o valor da controvérsia residia em seu caráter epistolar, Arendt chama a atenção para o fato de que o texto epistolar exige um protocolo de leitura distinto daquele aplicado a um texto crítico redigido em terceira pessoa. A leitura de uma carta é, em última instância, a leitura de um diálogo escrito, no qual os correspondentes e suas condições de enunciação dependem, mais do que em qualquer outro gênero, da relação estabelecida entre eles. O leitor pressuposto constitui um elemento-chave da escrita epistolar, assim como a possibilidade de publicização configura um ponto de inflexão na construção da narrativa. Ao redigir sua resposta a Scholem, Arendt considerou a possibilidade de publicação e, conseqüentemente, a existência de outros leitores.

Todavia, cabe questionar: nessas condições, a carta de Arendt seria uma carta aberta/ pública? Por definição, as cartas abertas possuem caráter predominantemente discursivo-argumentativo e são escritas com o propósito de se dirigirem ao público. Não é esse, contudo, o caso da correspondência entre Arendt e Scholem, ainda que, como intelectuais conscientes de sua condição e da importância do diálogo que mantinham, ambos tivessem no horizonte a possibilidade de publicação de suas cartas. Ainda assim, Arendt escrevia a um amigo, e sua escrita era orientada pela relação de amizade construída e preservada entre ambos ao longo de muitos anos.

Nas primeiras linhas dessa controvérsia epistolar, Arendt expõe os motivos pelos quais só naquela ocasião respondia à carta recebida cerca de trinta dias antes, dizendo, ainda, não estar atentando às questões apresentadas por Scholem de modo tão elaborado quanto gostaria. Na sequência, enumera cada um dos argumentos e os discute, contra-argumentando e exemplificando. Ressalta, no entanto, que entre as questões apresentadas por Scholem há afirmações que não estão “sujeitas a controvérsia porque são simplesmente falsas” (Arendt, 2016, p. 756).

Com o propósito de desfazer esses equívocos, Arendt faz a seguinte afirmação, citando um trecho da carta de Scholem: “Eu não estou entre ‘estes intelectuais precedentes da esquerda alemã’” (Arendt, 2016, p. 756).

8 De acordo com Kaposi (2017, p. 2): “*The exchange was first published in Mitteilungsblatt, No.33, 16 August 1963, and reprinted in Neue Zürcher Zeitung, 20 October 1963, as well as in Encounter (January 1964)*”. Neste texto foi utilizada a transcrição da carta de Hannah Arendt a Gerhard Scholem publicada na obra *Escritos Judaicos* (2016).

Ao citar e contradizer esse trecho, a autora expõe o modo como Scholem a compreende em um contexto de Guerra Fria, no qual a legitimidade dos discursos estava diretamente associada ao posicionamento político assumido por quem os proferia. Arendt chama a atenção para o fato de que ela e Scholem não se conheceram na juventude e que, portanto, ele não poderia conhecer as origens de sua formação intelectual. Do mesmo modo, afirma ter reconhecido tardiamente a importância de Karl Marx e o interesse pela política. Arendt, como demonstra a sua obra, nunca aceitou ser enquadrada em correntes político-teóricas, mas afirma, nesta carta, o seu lugar de fala ao dizer: “Se é possível dizer que ‘venho de algum lugar’, venho da filosofia alemã” (Arendt, 2016, p. 756). Cabe destacar, contudo, que essa frase, citada repetidas vezes como uma declaração de Arendt referente à sua filiação teórica, é parte de um diálogo epistolar datado e contextual, no qual a autora procura expor os equívocos e as fragilidades dos argumentos de Scholem.

A sequência da carta incitou duas das maiores polêmicas relacionadas à vida de Hannah Arendt, a saber: a sua condição de mulher judia e a sua relação com o “povo judeu”. Em sua carta, Scholem chama a atenção para a existência de um “problema judeu”, o qual Arendt reconhece, mas do qual também declara que nunca foi, para ela, um problema. Em suas palavras:

Ser judia pertence, para mim, aos fatos incontestáveis da minha vida e jamais tive o desejo de alterar ou renunciar aos fatos deste tipo. Existe algo como uma gratidão fundamental por tudo o que é como é; por tudo o que foi dado e não feito; por tudo o que é *physei* e não *nomos* (Arendt, 2016, p. 757).

Arendt entende que esse modo de perceber a sua condição de judia é uma atitude pré-política, mas destaca que, nas circunstâncias da política judaica, “ela porta consequências políticas” e que o seu entendimento acerca dessas questões era do conhecimento de Scholem — fato que a leva a questionar por que ele lhe teria atribuído certa indiferença em relação ao povo judeu.

Com esses argumentos, Arendt introduz a discussão acerca da principal crítica feita por Scholem: a de que sua percepção sobre os fatos analisados seria influenciada pela falta de um “amor pelo povo judeu”. Sobre essa afirmação, a autora faz duas considerações. A primeira diz respeito ao seu pensamento, como indivíduo, diante da possibilidade de amar um povo ou uma coletividade. Em suas palavras:

Você está completamente certo – eu não sou movida por nenhum “amor” desse tipo, e por duas razões: em toda a minha vida eu jamais amei um povo ou coletividade – nem o povo alemão, nem o povo francês, nem o povo americano, nem a classe trabalhadora ou qualquer coisa desse tipo. Eu amo realmente, “apenas” meus amigos e o único tipo de amor que eu conheço e em que eu acredito é o amor por pessoas (Arendt, 2016, p. 757).

Arendt conclui o argumento ressaltando que, ao considerar o fato de ser judia como parte essencial de sua própria pessoa, esse “amor pelo povo judeu” lhe pareceria bastante suspeito. Do mesmo modo, sublinha que se trata de questões pré-políticas e que, uma vez discutidas em termos políticos, deveriam levar em consideração o patriotismo, o qual, segundo a autora, só é possível quando há oposição e crítica permanentes. Nesses termos, o “amor pelo povo judeu”, pensado no âmbito político, poderia turvar as noções de oposição e crítica necessárias a uma noção de patriotismo.

A segunda consideração é complementar à primeira, no sentido de considerar questionável o papel do “coração” na política. Nesse ponto, mais uma vez, Arendt chama Scholem à responsabilidade por aqueles conhecimentos e opiniões que, como amigos, ambos compartilham:

Você sabe tão bem quanto eu com que frequência aqueles que simplesmente relatam certos fatos incômodos são acusados de falta de alma, falta de coração ou falta disso que você chama *Herzenstakt* [tato do coração]. Em outras palavras, nós dois sabemos com que frequência estas emoções são usadas afim de ocultar a verdade factual (Arendt, 2016, p. 759).

Arendt chama a atenção para os riscos que se corre quando as emoções passam a integrar as relações políticas, mas reconhece que o texto epistolar impõe limites e relembra que esse tema já fora discutido em sua obra *Sobre a Revolução* (1963), na qual expõe o papel da compaixão na formação do espírito revolucionário.

A carta segue como uma longa conversa, na qual Arendt procura desfazer equívocos e chamar a atenção de Scholem para o fato de que muito do que se diz sobre a obra em que ele baseia suas críticas nunca foi, de fato, escrito. No ano seguinte, em uma conferência hoje publicada em *Responsabilidade e Julgamento* (2004, p. 79), Arendt afirmaria que, no caso das críticas dirigidas a *Eichmann em Jerusalém*, “uma grande parte da controvérsia se dirigia a um livro que jamais fora escrito”.

A memória e a relação com o passado traumático são pontos relevantes na carta, assim como a capacidade e/ou a necessidade de julgar os responsáveis pelo sofrimento infligido ao povo judeu. Na carta, Arendt menciona ter sido acusada, não apenas por Scholem, de considerar que os judeus “se deixaram ser mortos” e de fazer de Eichmann um “sionista”. Ao negar ambas as acusações, afirma ter limitado o seu relato às temáticas tratadas durante o julgamento, discutindo a colaboração de funcionários judeus durante a “solução final”. Essa temática é vista por Arendt como algo “desconfortável”, pois, segundo a autora, não é possível considerar traidores todos os que viveram tal situação, mas tampouco é possível ignorar o fato de que houve colaboração.

A culpa, o medo, as responsabilidades, assim como as decisões tomadas em uma atmosfera de terror nos diferentes contextos de colaboração com o regime nazista, configuram o que Arendt reconhece como um passado não superado. Nas palavras da autora:

Isto constitui nossa parte do assim chamado passado não superado e, ainda que você possa estar certo ao dizer que é cedo demais para um “juízo equilibrado” (embora eu duvide), eu acredito realmente que só poderemos nos acertar com este passado se começarmos a julgar e a ser francos com relação a ele (Arendt, 2016, p. 760).

Para Arendt, não se trata, portanto, de vingança ou de algum tipo de restituição à memória do Holocausto, mas de reconhecer a necessidade de superar o passado olhando-o nos olhos. Para a autora, que já nessa época era conhecida por defender a capacidade de agir no espaço público como elemento fundamental do exercício da política, parece redundante sustentar que os julgamentos fossem parte importante do processo de superação do passado.

Por fim, Arendt questiona a capacidade de Scholem, assim como a de outros membros dos círculos sionistas, de ouvir opiniões e argumentos que estão fora de sua zona de conforto. O tom de amizade que permeia a carta como um todo converte-se em uma assertiva desafiadora quando Arendt escreve: “O que te confunde é que meus argumentos e minha abordagem são muito diferentes daquilo com o que você está acostumado; em outras palavras, o problema é que sou independente” (Arendt, 2016, p. 762).

Nos anos seguintes, Arendt retomaria muitos dos temas tratados na carta, desenvolvendo, para vários deles, reflexões mais elaboradas. A controvérsia de Eichmann cobrou um preço muito alto à autora, mas

também evidenciou o que ela já afirmava nessa carta, ou seja: “[...] tenho grande confiança no *selbstdenken* [pensar por si mesmo] de Lessing, para o que, penso eu, nenhuma ideologia, nenhuma opinião pública e nenhuma ‘convicção’ jamais será substituto” (Arendt, 2016, p. 762).

Considerações finais

A carta escrita por Hannah Arendt a Gerhard Scholem no verão de 1963, cuja leitura comentada foi o objetivo deste texto, é apenas uma das dezenas de cartas trocadas entre eles ao longo de vinte e cinco anos de correspondência. Do mesmo modo, os argumentos redigidos por Arendt em resposta às críticas feitas por Scholem à obra *Eichmann em Jerusalém: um relato sobre a banalidade do mal* (1963) configuram apenas uma, dentre as muitas vezes em que a autora precisou defender suas ideias e o seu direito de pensar por si mesma. No entanto, a carta possui suas singularidades, como um lugar único, em tempo e espaço, dentro do complexo universo de escrita de Hannah Arendt.

Nessa perspectiva, o texto epistolar pode ser compreendido como uma importante fonte para o estudo da obra de Arendt, mas também pode conduzir a equívocos quando interpretado da mesma forma que o restante da produção escrita da autora. Ao longo deste texto, procurou-se evidenciar as singularidades do texto epistolar, que vão desde a escrita em primeira pessoa até a evocação de memórias. Tais singularidades demonstram, ao leitor contemporâneo, que a carta foi escrita para um destinatário específico e que está mais próxima de um diálogo do que de um discurso, pressupondo uma relação de intimidade e de memórias compartilhadas.

Daí a importância de se pensar o texto epistolar dentro de uma complexa rede de produção, guarda e publicização, sem a qual não é possível transpor os limites impostos pela escrita lacunar e pelos códigos gerados pela relação de intimidade existente entre os correspondentes. Nesse sentido, compreende-se que a relação entre Arendt e Scholem não se resume à controvérsia de Eichmann, tampouco pode ser apreendida apenas com a leitura de suas cartas. No entanto, se pensadas como “artefatos culturais” (Lyons, 1999), as cartas podem preencher algumas das lacunas deixadas pelo tempo e pelo legado intelectual de seus autores.

Referências

- ARENDT, Hannah. **Eichmann em Jerusalém**. Tradução José Rubens Siqueira. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.
- ARENDT, Hannah. **Escritos Judaicos**. Barueri, SP: Amarelly, 2016.
- ARENDT, Hannah. **Rahel Varnhagen**: a vida de uma judia alemã na época do Romantismo. Trad. Antônio Trânsito e Gernot Kludasc. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.
- ARENDT, Hannah. **Responsabilidade e Julgamento**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.
- ARENDT, Hannah. **Sobre a Revolução**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.
- ASCHHEIM, Steven E. **Between New York and Jerusalem**. Jewish Review of Books, 2011. Disponível em: <https://jewishreviewofbooks.com/articles/78/between-new-york-and-jerusalem/> Último acesso em 20/07/26
- DAUPHIN, Cécile e POUBLAN, Daniele. Maneiras de escrever, maneiras de viver cartas familiares no século XIX. In. BASTOS, Maria Helena C.; CUNHA, Maria Teresa S. e DIAZ, Brigitte Diaz. **O gênero Epistolar ou o Pensamento Nômade**: Formas e funções da correspondência em alguns percursos de escritores no século XIX. Trad. Brigitte Hervot e Sandra Ferreira. Editora da USP, 2016.
- FOUCAULT, Michel. A escrita de si. In. **O que é um autor?** Lisboa: Passagens. 1992.
- GINZBURG, Carlo. Sinais: Raízes de um paradigma indiciário. In. GINZBURG, Carlo. **Mitos, Emblemas e Sinais**: morfologia e história. Trad. Federico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. p. 143-180.
- HAROCHE-BOUZINAC, Geneviève. **Escritas Epistolares**. Trad. Ligia Fonseca Ferreira. São Paulo: Editora da USP, 2016.
- HARTOG, François. **Regimes de Historicidade**: presentismo e experiências do tempo. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.
- KNOTT, Marie Luise. **The Correspondence of Hannah Arendt and Gershom Scholem**. The University of Chicago, 2017.
- KOHN, Jerome; FELDMAN, Ron H. **A controvérsia de Eichmann**:

uma carta a Gershom Scholem. In. ARENDT, Hannah. **Escritos Judaicos**. Barueri, SP: Amarelly, 2016.

LAFER, Celso. **Sobre a correspondência de Hannah Arendt**. In. GALVÃO, Walnice N; GOTLIB, Nádia B. Prezado senhor, Prezada senhora: estudo sobre cartas. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

LYONS, Martyn. Práticas de leitura, práticas de escritura: cartas de amor e escritas íntimas – França e Austrália, século XIX. In. LYONS, Martyn; LEAHY, Cyana. **A palavra impressa**: Histórias da leitura no século XIX. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 1999.

MIGNOT, Ana Chrystina (org). **Destino das Letras**: História, Educação e Escrita Epistolar. Passo Fundo: UPF, 2002.

KAPOSI, Dávid. **The breakdown of discourse: post-Holocaust Jewish identity and the Scholem-Arendt exchange**. European Journal of Jewish Studies, v. 11, n. 1, p. 85-110, 2017. Disponível em: https://oro.open.ac.uk/49315/3/The%20Breakdown%20of%20Discourse_EJJS_REVISED%20MANUSCRIPT.pdf último acesso em 30/07/2026.

UM DIÁLOGO ENTRE DOIS SILÊNCIOS: A INVISIBILIDADE DAS MULHERES NA FILOSOFIA E NA MEMÓRIA INSTITUCIONAL DO IFRS – CAMPUS ERECHIM¹

Jhenyffer Eduarda Castanho Schneider²

Eduarda Wallor Zwirter³

Giovane Rodrigues Jardim⁴

Introdução

Há perguntas cuja importância vem sendo cada vez mais reconhecida nas pesquisas contemporâneas sobre a filosofia e sobre o modo como a sua história tem sido narrada: por que são tão poucas as mulheres que figuram no cânone da filosofia ocidental? Por que são tão poucas as que compõem as grades curriculares dos cursos e as ementas das disciplinas de filosofia? Tais questões não supõem que as mulheres não tenham filosofado — supô-lo seria já ceder ao preconceito que se quer investigar —, mas interrogam por que seu pensamento raramente foi preservado, transmitido e reconhecido como pensamento filosófico. A história da filosofia, tal como chegou até nós, é quase exclusivamente masculina; e essa quase-exclusividade não é um dado natural, mas o efeito

1 O presente capítulo foi realizado com apoio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS).

2 Discente do Curso Técnico em Design Gráfico Integrado ao Ensino Médio no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS campus Erechim), bolsista do Projeto de Pesquisa *O IFRS campus Erechim como tempo e espaço de memórias* (Edital PROPI nº 25/2025 - Fomento Interno para Projetos de Pesquisa e Inovação).

3 Discente do Curso Técnico em Mecatrônica Integrado ao Ensino Médio no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS campus Erechim), bolsista do Projeto Indissociável de Ensino-Pesquisa-Extensão Pluralidade, Mundo e Política: a educação como experiência formativa do humano (Edital Conjunto nº 07/2025 - Fomento Interno para Projetos Indissociáveis de Pesquisa, Ensino e Extensão).

4 Doutor em Memória Social e Patrimônio Cultural (UFPEL); mestre em Ética e Filosofia Política (UFPEL); docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS – Campus Erechim). Líder do Grupo de Pesquisa Memória, Democracia e Direitos Humanos. Email: giovane.jardim@erechim.ifrs.edu.br.

de uma longa série de exclusões: das academias, das universidades, das bibliotecas e, sobretudo, da memória que uma tradição faz de si mesma.

Este artigo parte da hipótese de que essa pergunta filosófica encontra um eco preciso, em escala local, não na história da filosofia, mas na história de uma instituição pública de ensino. A constituição e o desenvolvimento das instituições públicas brasileiras — entre elas os institutos federais — dependem da atuação de uma pluralidade de sujeitos cujos trabalhos e experiências tornam possível sua existência. No entanto, quando essa história é narrada, os grandes marcos administrativos ocupam o primeiro plano, e boa parte dos registros tende a não reconhecer o conjunto dos indivíduos que os tornaram possíveis. Tal ausência não é neutra: ela decide, ainda que tacitamente, quem será lembrado e quem permanecerá à margem da memória institucional — do mesmo modo como o cânone filosófico decidiu, ao longo dos séculos, quais vozes mereceriam a posteridade.

O presente trabalho, realizado com apoio do IFRS e vinculado ao projeto de pesquisa *O IFRS – Campus Erechim como tempo e espaço de memórias*, nasce desta indagação: haveria também uma invisibilização das mulheres na recente história do IFRS Campus Erechim? A pergunta surgiu a partir de uma atividade proposta pelo Laboratório de Filosofia Política na Feira do Livro de Erechim, em 2026, em uma oficina sobre as mulheres na filosofia. Não foram poucas as mulheres presentes — servidoras do IFRS Campus Erechim e de outras universidades e instituições — que narraram suas trajetórias acadêmicas e que, nesse exercício, externaram questões relacionadas à violência de gênero e à invisibilidade das mulheres e de seu protagonismo na construção e no funcionamento de institutos, universidades e escolas. Esta investigação parte, portanto, de uma percepção incômoda: embora as mulheres estejam presentes ao longo de toda a trajetória da instituição, nem sempre há visibilidade sobre quem são e sobre quais foram suas contribuições, mesmo quando participaram de eventos e momentos significativos dessa história. É a mesma incômoda constatação que, séculos antes e em outra escala, a filosofia feminista tem realizado a respeito da própria disciplina.

Delineia-se, assim, o problema que orienta o trabalho: como as atuais mulheres trabalhadoras e servidoras, cujas trajetórias são constantemente invisibilizadas nas narrativas institucionais, percebem sua própria presença no IFRS – Campus Erechim? De que modo suas identidades pessoais são afetadas por sua inserção nessa instituição, compreendida simultaneamente como espaço de memória e de transformação? Por que, ao pesquisarmos a

história do Campus, deparamo-nos, sobretudo, com informações relativas à participação masculina? E, sob essa perspectiva, a memória de qual grupo social importa mais? A ideia que este artigo sustenta é a de que essas questões, em última análise, remetem à mesma pergunta que a filosofia dirige a si própria ao interrogar a ausência das mulheres em sua história. Não se pretende, neste momento, oferecer-lhes respostas conclusivas, uma vez que a pesquisa empírica — que envolve a realização e a análise de entrevistas — ainda se encontra em desenvolvimento e em coleta de dados. Importa-nos, antes, trazer essas questões ao presente e mantê-las abertas ao debate, possibilitando a emergência de múltiplas perspectivas e narrativas sobre a presença das mulheres na história e na memória institucional.

O percurso teórico articula frentes complementares, cada uma iluminando um aspecto da analogia. A filosofia da memória de Ecléa Bosi e de Jeanne Marie Gagnebin mostra como o arquivo, à semelhança do cânone, seleciona e hierarquiza o que merece sobreviver. A analítica da diferença sexual de Simone de Beauvoir expõe a lógica comum que constitui a mulher como *Outro* — tanto na filosofia quanto na instituição. E a crítica do lugar de fala de Djamila Ribeiro, em diálogo com Lélia Gonzalez, Sueli Carneiro e Conceição Evaristo, revela o mecanismo epistêmico pelo qual se nega às mulheres a autoridade de conhecer e de ser lembradas como sujeitos do saber. Convém, desde já, registrar um dado significativo: tanto Beauvoir quanto Ribeiro são, elas próprias, casos exemplares da exclusão que teorizam — filósofas cuja originalidade foi tardia ou parcialmente reconhecida. Suas obras não apenas descrevem o fenômeno; testemunham-no.

As mulheres na filosofia: uma história de silêncios

O cânone filosófico que se ensina nas escolas e universidades é povoado, quase sem exceção, por nomes masculinos. Diante disso, a interpretação mais cômoda — e mais antiga — seria supor que as mulheres simplesmente não se dedicaram ao pensamento, ou que, tendo-se dedicado, nada produziram digno de memória. Essa interpretação, porém, inverte a ordem dos fatos. Não foi a ausência de mulheres pensadoras que produziu sua ausência do cânone; foi a exclusão sistemática das mulheres das instituições que produziam e transmitiam filosofia — as academias, as escolas, mais tarde as universidades — que as manteve à margem da memória da disciplina. Onde não se permite o acesso, não há como haver registro; e onde não há registro, a posteridade lê ausência.

A figura de Hipátia de Alexandria, filósofa neoplatônica e matemática morta por uma turba no início do século V, tornou-se emblema dessa condição dupla: presença efetiva e apagamento posterior. Sua existência atesta que houve mulheres no coração da vida filosófica antiga; seu destino atesta a violência com que essa presença podia ser suprimida. Entre a Antiguidade e a modernidade, incontáveis mulheres pensaram, escreveram e ensinaram — em conventos, salões, correspondências e margens de uma vida intelectual que não lhes reservava lugar oficial. O que lhes faltou não foi pensamento, mas as condições institucionais de sua conservação e legitimação.

O caso de Simone de Beauvoir é, a esse respeito, especialmente eloquente. Autora de uma obra filosófica de grande importância, Beauvoir foi, durante décadas, lida sobretudo como companheira de Jean-Paul Sartre, e sua contribuição teórica frequentemente subordinada — ou atribuída — ao pensamento dele. Apenas mais recentemente a crítica passou a reconhecer sua originalidade filosófica própria. Há aqui uma ironia reveladora: a pensadora que formulou, como ninguém, o conceito da mulher como *Outro* foi ela mesma tratada, na recepção de sua obra, como o Outro da filosofia — o suplemento, o acessório, aquilo que se define por referência a um sujeito tido como principal. Beauvoir não apenas descreveu o mecanismo da invisibilização; sofreu-o.

Algo análogo se pode dizer de Djamila Ribeiro. Filósofa brasileira contemporânea, ela cunhou a expressão *lugar de fala* precisamente para nomear as estruturas que determinam quais vozes são ouvidas e legitimadas em um campo do saber. O conceito nasce, portanto, da experiência de quem conhece, por dentro, os mecanismos de exclusão da própria filosofia — uma disciplina que, no Brasil como alhures, custou e ainda custa a reconhecer como interlocutoras plenas as mulheres, e mais ainda as mulheres negras. Ribeiro é, assim, ao mesmo tempo teórica e testemunha do fenômeno que analisa.

O que esses casos revelam é que a história da filosofia é, ela própria, um exercício de memória seletiva. O cânone não é o depósito neutro de tudo o que se pensou; é o resultado de escolhas sucessivas sobre o que merecia ser copiado, comentado, ensinado e lembrado. Compreender isso é fundamental para o argumento que se segue, pois estabelece a ponte entre as duas escalas deste artigo: se a mais prestigiosa das tradições intelectuais — a filosofia — pôde apagar de sua memória as mulheres que a habitaram, não surpreende que uma instituição de ensino faça, em sua própria escala e

sem qualquer intenção deliberada, algo semelhante com as servidoras que a construíram.

Vale notar, contudo, que esse apagamento não é irreversível. Nas últimas décadas, um extenso trabalho de pesquisa vem reconstituindo a presença das mulheres na história do pensamento, resgatando pensadoras esquecidas, reeditando obras que haviam saído de circulação e reinterpretando, sob nova luz, autoras que a tradição só admitira à margem. Esse esforço mostra que a memória filosófica pode ser reescrita de modo mais justo — não pela invenção de méritos inexistentes, mas pela restituição de méritos que a seletividade havia obscurecido. É esse mesmo princípio que orienta, na escala do Campus, a presente investigação: se a memória é construída, ela pode ser reconstruída, e reconstruí-la de maneira mais inclusiva é uma tarefa tanto acadêmica quanto ética.

Um cânone habitado: pensadoras do século XX e a pergunta pelo currículo

Poder-se-ia conceder que a Antiguidade e a modernidade, ao vedar às mulheres o acesso às instituições do saber, produziram uma ausência quase inevitável de registros; mas objetar-se-ia que o século XX, com as universidades enfim abertas à presença feminina, teria corrigido a distorção. A objeção, porém, não resiste ao exame. Precisamente no período mais bem documentado da história da filosofia — aquele em que as mulheres finalmente puderam estudar, doutorar-se, publicar e lecionar —, uma extensa constelação de pensadoras produziu obra de primeira grandeza e, ainda assim, permanece à margem das ementas e dos programas de ensino. A persistência do silêncio onde já não há barreira institucional formal é a prova mais decisiva de que o problema não era apenas de acesso, mas de memória: aquilo que decide quem se transmite, quem se comenta, quem se ensina.

Considere-se, primeiro, a geração que atravessa a fenomenologia, o existencialismo e a filosofia política de língua alemã e francesa. Edith Stein (1891–1942), assistente de Husserl, fez da empatia, da pessoa e da antropologia filosófica o centro de uma obra rigorosa, antes de ser assassinada em Auschwitz. Hannah Arendt (1906–1975) reelaborou os conceitos de ação, poder, responsabilidade e julgamento, e ofereceu ao século uma das mais penetrantes análises do totalitarismo e da relação entre memória e política. Simone Weil (1909–1943) pensou o trabalho,

a opressão, a atenção e o sofrimento com uma radicalidade ética que poucos igualaram. María Zambrano (1904–1991), no exílio, formulou a *razão poética*, mediando filosofia e literatura em chave própria. Se a essas somarmos Beauvoir — cuja centralidade já se assinalou —, tem-se um núcleo de pensadoras cuja contribuição é indispensável e cuja presença nas grades, no entanto, quase sempre se reduz a uma menção de passagem, quando não ao silêncio.

Um segundo foco desloca-se para a filosofia moral de língua inglesa, em que um grupo de pensadoras reorientou o debate ético do século XX. Elizabeth Anscombe (1919–2001), tradutora e intérprete de Wittgenstein, refundou a filosofia da ação a partir das noções de intenção e cunhou o vocabulário com que ainda se discute a moralidade contemporânea. Philippa Foot (1920–2010) devolveu dignidade teórica à ética das virtudes e legou à disciplina experimentos mentais que se tornaram lugar-comum das salas de aula — frequentemente sem que se lhes credite a autora. Iris Murdoch (1919–1999) reconduziu a moral à atenção, ao bem e ao amor, articulando filosofia e literatura; e Judith Jarvis Thomson (1929–2019) reformulou os debates sobre direitos e sobre os limites da vida moral com engenho argumentativo raro. Ao lado delas, ainda que mais propriamente ensaísta e intelectual do que filósofa acadêmica, Susan Sontag (1933–2004) marcou a estética, a crítica da cultura e a reflexão sobre a interpretação e sobre a dor dos outros. São nomes cuja ausência de uma ementa de ética ou de estética é, a rigor, uma lacuna difícil de justificar.

Um terceiro foco alcança a teoria crítica, o feminismo e a filosofia política contemporâneos. Angela Davis (1944–), formada, entre outros, junto a Herbert Marcuse e à tradição de Frankfurt, articulou como poucas as relações entre racismo, capitalismo, gênero e encarceramento. Nancy Fraser (1947–) reconfigurou a teoria da justiça ao tensionar redistribuição e reconhecimento. Judith Butler (1956–) redefiniu os debates sobre gênero, identidade e performatividade e, mais recentemente, sobre precariedade e ética da não-violência. Seyla Benhabib (1950–), leitora e herdeira de Arendt, pensou a democracia, os direitos humanos e o cosmopolitismo no interior da teoria crítica. Também aqui a distância entre a envergadura da obra e a raridade da presença curricular é flagrante.

A pergunta impõe-se, então, em sua forma mais aguda: se nenhuma dessas pensadoras é obscura em seu campo — se são, ao contrário, indispensáveis à história da fenomenologia, da ética, da teoria crítica —, por que aparecem tão pouco, ou quase nunca, nos currículos? A resposta

não está na qualidade do que produziram, mas na inércia de uma tradição que, tendo aprendido a imaginar o filósofo como masculino, continua a reproduzir o cânone que herdou mesmo quando as condições que o produziram já não vigoram. O currículo é, nesse sentido, o lugar onde a memória seletiva da filosofia se perpetua de geração em geração: ensina-se quem se aprendeu a ensinar, cita-se quem se aprendeu a citar, e a ausência, repetida, adquire a aparência de dado natural. Interrogar o currículo é, por isso, interrogar a própria máquina de conservação do esquecimento.

No Brasil, essa constatação assume contornos particulares, e três eixos ajudam a organizá-la. No eixo de uma *filosofia e crítica da invisibilidade*, Marilena Chaui — uma das maiores intérpretes brasileiras da ideologia, da cultura popular e do mito fundador da nacionalidade — costuma figurar como a única mulher admitida em muitas ementas nacionais, funcionando, ironicamente, como a exceção que confirma a regra; ao seu lado, Lélia Gonzalez, Sueli Carneiro, Djamila Ribeiro e Márcia Tiburi permanecem, com frequência, fora do programa. No eixo da *memória, narrativa e experiência*, Jeanne Marie Gagnebin — leitora de Benjamin e de Adorno — e Ecléa Bosi oferecem, junto de Chaui, os instrumentos conceituais para pensar o que o arquivo guarda e o que ele deixa cair. E no eixo do *feminismo e da crítica epistemológica*, Lélia Gonzalez, Sueli Carneiro e Djamila Ribeiro elaboram, a partir da experiência das mulheres negras, uma crítica das condições sociais do conhecer, à qual se soma Conceição Evaristo que, embora não seja filósofa de formação, é decisiva para pensar memória, experiência, narrativa e *escrevivência*.

Esses três eixos não são compartimentos estanques, e sim linhas de força que se cruzam: quem pensa a invisibilidade pensa também a memória e a epistemologia. É segundo eles, contudo, que se organiza o percurso teórico das seções seguintes — a memória e o arquivo (Bosi, Gagnebin, Chaui), a lógica da diferença que constitui a mulher como Outro (Beauvoir) e a crítica epistemológica do lugar de fala (Ribeiro, Gonzalez, Carneiro, Evaristo). O que importa reter, por ora, é que a pergunta pelo currículo e a pergunta pela memória institucional do Campus são, no fundo, a mesma pergunta em escalas distintas: em ambas, decide-se, pela via do que se transmite e do que se registra, quem conta como sujeito legítimo de pensamento e de história.

Memória, história e os silêncios do arquivo

Para pensar o apagamento na escala institucional, é preciso primeiro compreender como opera a memória. A história que se apoia apenas nos documentos oficiais deixa de perceber os fatores humanos que se escondem para além dos arquivos, bem como as camadas da população historicamente excluídas das narrativas institucionais — entre elas, as mulheres, as pessoas negras, os idosos e os trabalhadores. As memórias desses grupos constituem uma mediação singular do passado e devem ser consideradas tão relevantes quanto os documentos formalizados. É nesse registro que Ecléa Bosi situa a memória como matéria daquilo que hoje se chama *a História das Mentalidades, a História das Sensibilidades* (BOSI, 2022, p. 15) — uma história que o documento administrativo, voltado à comprovação de atos e feitos, não é capaz de captar.

Convém distinguir memória e história, pois sua proximidade não anula suas diferenças. Bosi observa:

A memória se enraíza no concreto, no espaço, gesto, imagem e objeto. A história se liga apenas às continuidades temporais, às evoluções e às relações entre as coisas. (BOSI, 2022, p. 16).

A memória permanece ancorada na concretude da experiência vivida — no gesto, no lugar, no objeto que guarda o afeto de quem o manuseou —, ao passo que a história tende à abstração das continuidades. Essa distinção ilumina a analogia central do artigo. O cânone filosófico é uma forma de história: uma cadeia de continuidades e influências que liga um autor a outro, um sistema a outro. O que essa cadeia perde é justamente a memória concreta das mulheres que pensaram nas margens, sem discípulos que as citassem nem instituições que as guardassem. Do mesmo modo, o arquivo institucional registra a continuidade dos marcos administrativos — a sucessão de inaugurações, projetos e gestões —, mas perde a memória concreta do trabalho cotidiano que os sustentou.

É aqui que a obra de Jeanne Marie Gagnebin oferece um aprofundamento decisivo. Leitora de Walter Benjamin e de Theodor Adorno, Gagnebin mostra que lembrar, escrever e esquecer não são operações neutras, mas gestos atravessados por uma exigência de justiça para com os vencidos da história. Contra a narrativa que celebra apenas os feitos dos vencedores, a autora reivindica uma escrita da memória capaz de dar lugar ao que ficou sem registro — ao testemunho, ao rastro, àquilo que a história oficial recalca. Essa perspectiva reforça o argumento deste

trabalho em suas duas escalas: tanto a filósofa apagada do cânone quanto a servidora ausente do arquivo pertencem à categoria daqueles cuja memória só sobrevive se um trabalho deliberado de escrita e de escuta a resgatar do esquecimento. Não por acaso, é também de uma tradição próxima — a da crítica da cultura e da ideologia — que Marilena Chaui extrai a tese de que toda memória social carrega a marca das relações de poder que a produziram, e de que há sempre um conflito latente entre a memória oficial e as memórias subterrâneas dos grupos subalternizados.

Há, portanto, uma dimensão política no ato de lembrar, e ela é comum às duas escalas. Toda memória — a do cânone e a do arquivo — resulta de seleção: alguém decide o que se registra, o que se guarda, o que se comemora e o que se deixa cair no esquecimento. Convém distinguir, aqui, dois modos de esquecer. Há um esquecimento passivo, que decorre da erosão do tempo; e há um esquecimento ativo, socialmente organizado, que resulta de critérios de relevância. A invisibilidade das mulheres — na filosofia e no Campus — participa sobretudo do segundo. Ela reflete uma hierarquia que valoriza certos feitos e certos sujeitos e desvaloriza outros. A memória, nesse sentido, guarda a marca das relações de poder que a produziram.

A mulher como Outro: a lógica comum da invisibilização

Se tanto o cânone quanto o arquivo são seletivos, é preciso perguntar segundo qual critério operam. A obra de Simone de Beauvoir oferece a resposta decisiva. Em *O segundo sexo* (1970), Beauvoir demonstra que as sociedades organizam simbolicamente o mundo por meio de dualidades que posicionam determinados sujeitos como referência universal e relegam outros a posições subordinadas. O homem é constituído como o sujeito por excelência — o Um, o absoluto, o parâmetro a partir do qual tudo se mede —, enquanto a mulher é constituída como o *Outro*.

Essa é a lógica única que subjaz às duas invisibilidades. Na filosofia, o sujeito que pensa é imaginado, por padrão, como masculino: fala-se do filósofo, e a mulher que pensa aparece como exceção que confirma a regra, caso notável precisamente por destoar do universal presumido. Na instituição, o sujeito que funda, dirige e realiza é igualmente imaginado como masculino: os registros consagram as figuras que assinaram os feitos, e a servidora aparece — quando aparece — como figura de fundo, particular, digna de menção apenas quando excepcional. Em ambos os

casos, o masculino ocupa o lugar daquilo que, por ser a norma, dispensa justificação, e o feminino o lugar do que precisa justificar sua presença.

A analítica beauvoiriana fornece ainda um par conceitual que aprofunda o paralelo: a oposição entre transcendência e imanência. Historicamente, atribuiu-se ao homem o domínio da transcendência — o projeto, a obra pública, a criação reconhecida — e confinou-se a mulher à imanência — a repetição, a manutenção, o cuidado, atividades tão indispensáveis quanto invisíveis. Essa divisão explica, de um só golpe, as duas exclusões. Na filosofia, o pensamento exigia condições — tempo livre, educação, acesso às instituições — que a atribuição das tarefas de imanência às mulheres precisamente lhes negava. Na instituição, o trabalho de sustentação cotidiana, muitas vezes feminino, é o que menos deixa marca nos registros, voltados aos atos de transcendência. Em ambos os planos, valoriza-se aquilo que se destaca e apaga-se aquilo que sustenta.

Beauvoir nos lega, por fim, a tese de que a condição feminina não é um dado natural, mas uma construção: não se nasce mulher, torna-se mulher. Essa tese tem alcance libertador nas duas escalas, porque o que é construído pode ser transformado. A ausência das mulheres no cânone não decorre de uma suposta inaptidão para o pensamento, e sim de práticas históricas de exclusão. A invisibilidade das servidoras nos arquivos do Campus não decorre da menor importância de suas contribuições, e sim de práticas de registro, nomeação e comemoração que a produziram ao longo do tempo. Reconhecer ambas como produzidas — e não como naturais — é o primeiro passo para revertê-las.

Cabe uma ressalva importante. Apontar essa assimetria não implica atribuir a qualquer sujeito particular a intenção deliberada de excluir. A força da análise de Beauvoir está em mostrar que a subordinação se reproduz estruturalmente, por meio de categorias e hábitos que precedem os indivíduos. Um manual de filosofia que só cita homens, uma fotografia institucional que não nomeia a servidora ao fundo, uma ata que registra apenas as chefias — nenhum desses gestos precisa ser mal-intencionado para produzir invisibilidade. É o acúmulo silencioso dessas práticas que sedimenta, com o tempo, uma memória enviesada.

Essa leitura permite compreender, ainda, por que a presença feminina costuma ser lembrada de modo genérico e apagada de modo específico. Nas duas escalas, as mulheres aparecem com frequência como coletividade anônima — as mulheres da filosofia, o corpo de servidoras —, mas raramente são individualizadas com o mesmo cuidado dedicado às

figuras masculinas de destaque. O anonimato, aqui, não é ausência total; é uma presença rebaixada, admitida sob a condição de não ter nome próprio. Recuperar os nomes — os das pensadoras esquecidas, os das servidoras não creditadas — é, por isso, um gesto de resistência a essa forma sutil de invisibilização, que tolera a mulher como número e a recusa como sujeito.

Lugar de fala: quem pode conhecer e ser lembrado

Se Beauvoir explica por que a mulher é constituída como Outro, Djamilia Ribeiro permite compreender as consequências epistemológicas dessa constituição — de novo, nas duas escalas. Em *Lugar de fala* (2019), Ribeiro problematiza as estruturas sociais e epistemológicas que historicamente privilegiam determinados grupos, evidenciando como certos saberes são desconsiderados em razão da posição social de quem os enuncia. O conceito não se reduz a uma reivindicação sobre quem pode falar do quê; designa a análise das condições que determinam quais discursos serão ouvidos, autorizados e legitimados — e quais serão descartados.

Aplicada à filosofia, essa perspectiva esclarece por que o pensamento das mulheres, mesmo quando existiu e circulou, tantas vezes não foi recebido como filosofia legítima: faltava-lhes o reconhecimento como sujeitos plenos do saber. Aplicada à memória institucional, ela esclarece que, quando as mulheres são silenciadas nos registros, não é apenas sua presença que se apaga, mas seu lugar como sujeitos legítimos de conhecimento sobre a própria instituição. O silenciamento opera, nos dois casos, em dois níveis: apaga a contribuição e, simultaneamente, nega a autoridade para narrá-la ou teorizá-la.

O pensamento de Ribeiro não surge isolado, mas se inscreve numa genealogia do feminismo negro brasileiro que oferece a este artigo alguns de seus conceitos mais precisos. Lélia Gonzalez, ao formular a categoria de *amefricanidade* e ao denunciar o que chamou de *racismo por omissão*, mostrou como a cultura brasileira invisibiliza sistematicamente a mulher negra sob o disfarce de uma harmonia inexistente. Sueli Carneiro, por sua vez, cunhou a noção de *epistemicídio* para nomear o processo pelo qual se desqualificam e se destroem os saberes de grupos subalternizados, negando-lhes o próprio estatuto de produtores de conhecimento. E Conceição Evaristo, com o conceito de *escrevivência* — a escrita que nasce da experiência vivida e do lugar social de quem escreve —, reivindica para a narrativa das mulheres negras a dignidade de um conhecimento situado,

irredutível ao saber que a academia canonizou. Ainda que Evaristo não seja filósofa de formação, sua *escrevivência* fornece à pesquisa uma chave preciosa para pensar a escuta das servidoras: narrar a própria experiência é, também, um modo de conhecer e de existir na memória.

Convém evitar um mal-entendido frequente. Falar em lugar de fala não é afirmar que só quem viveu determinada experiência pode sobre ela discorrer, nem que toda voz vale o mesmo independentemente de argumentos. Trata-se de reconhecer que a posição social de quem fala condiciona as chances de que sua fala seja ouvida e levada a sério. Grupos historicamente subalternizados enfrentam um obstáculo suplementar: mesmo quando falam, arriscam-se a não ser escutados, a ter seu testemunho desqualificado como parcial ou pouco confiável. É contra esse obstáculo que se posicionam tanto a recuperação das filósofas esquecidas quanto a escuta das servidoras do Campus.

O conceito aproxima-se, assim, do que se pode chamar de justiça epistêmica: a distribuição equitativa da credibilidade e da autoridade para conhecer, narrar e ser lembrado. A injustiça epistêmica consoma-se quando alguém é diminuído em sua condição de sujeito do conhecimento em razão de preconceitos ligados à sua identidade social. Reparar essa injustiça, no plano da filosofia, significa reconstruir a genealogia das mulheres pensadoras; no plano do Campus, significa reconstruir a genealogia das mulheres servidoras. São dois gestos do mesmo tipo, movidos pela mesma exigência de justiça.

Da filosofia ao Campus: a memória como transformação

As análises anteriores permitem enunciar a tese central em sua forma mais nítida: a invisibilidade das atuais mulheres servidoras na memória do IFRS – Campus Erechim é uma instância local de um fenômeno muito mais antigo e amplo — a invisibilidade das mulheres na própria história do pensamento. Bosi e Gagnebin mostram que o arquivo, como o cânone, seleciona; Beauvoir expõe a lógica que constitui a mulher como Outro em ambos; Ribeiro, Gonzalez e Carneiro revelam o mecanismo epistêmico que, nos dois casos, nega às mulheres a autoridade do saber e da memória. A mesma estrutura, portanto, produz os dois silêncios — e, por isso mesmo, o mesmo tipo de gesto pode desfazê-los.

Esse gesto é, em ambas as escalas, um trabalho de reconstrução. Assim como a filosofia feminista das últimas décadas se dedicou a

recuperar nomes, textos e trajetórias de mulheres apagadas do cânone — devolvendo-lhes o estatuto de filósofas —, a presente pesquisa se dedica a recuperar nomes, funções e trajetórias de mulheres pouco visíveis nos registros do Campus, devolvendo-lhes o estatuto de sujeitos plenos da história institucional. Em ambos os casos, não se trata de inventar uma presença que não existia, mas de restituir a visibilidade a uma presença que sempre esteve ali e que a seletividade da memória havia obscurecido.

Há, nesse ponto, uma exigência de coerência que interpela particularmente uma instituição de ensino que abriga a própria filosofia. Um Campus que ensina a pensar criticamente sobre exclusão e reconhecimento, mas que reproduz em sua memória — e, poderíamos acrescentar, em suas ementas — a mesma invisibilização que o cânone filosófico praticou com as mulheres, entra em contradição consigo mesmo. A memória institucional integra aquilo que se pode chamar de currículo oculto: ensina, silenciosamente, quem conta e quem não conta. Quando estudantes e servidores percebem que apenas certos sujeitos merecem ser lembrados, aprendem uma lição sobre valor e hierarquia que nenhuma disciplina precisaria enunciar. Democratizar a memória — e democratizar o currículo — é, por isso, também uma tarefa formativa, e, para uma instituição que ensina filosofia, uma tarefa de coerência.

Um dos eixos do problema de pesquisa diz respeito, ademais, ao impacto dessa dinâmica sobre as identidades pessoais das servidoras. Memória e identidade revelam-se intimamente ligadas: o modo como uma instituição lembra — ou esquece — seus membros incide sobre o modo como esses membros se percebem nela. Ser reconhecida na memória institucional é ver confirmada a própria pertença; ser sistematicamente omitida é experimentar um estranhamento em relação ao espaço que se ajudou a construir. Do mesmo modo, a estudante de filosofia que jamais encontra uma mulher no cânone que estuda recebe, tacitamente, a mensagem de que aquele não é inteiramente o seu lugar. Reconhecer as mulheres — na filosofia e no Campus — é, portanto, condição para que se reconheçam como parte legítima de uma comunidade.

Investigar a presença feminina no IFRS – Campus Erechim implica, assim, refletir sobre os mecanismos que produzem reconhecimento e pertencimento, tal como investigar a presença feminina na filosofia implica refletir sobre os mecanismos que produzem autoridade intelectual. Em ambos os casos, a análise permite problematizar não apenas quem aparece nos registros, mas as formas pelas quais determinadas experiências são

valorizadas, narradas e preservadas. E, em ambos, uma memória que exclui produz não-pertencimento, ao passo que uma memória que inclui produz pertencimento — e, com ele, a possibilidade de uma cultura mais justa.

Não é indiferente, por fim, que esta reflexão se publique no âmbito de um evento e de uma obra dedicados ao ensino de filosofia. Refletir filosoficamente sobre a invisibilidade das mulheres — no cânone, no currículo e no Campus — e inscrever essa reflexão em uma publicação da área é, ele próprio, um pequeno ato de reparação da memória: contribui para que o pensamento produzido por mulheres e sobre mulheres encontre registro, circulação e reconhecimento. A pesquisa, nesse sentido, não apenas descreve o gesto de restituir visibilidade; realiza-o, ao dar às trajetórias das servidoras — e aos nomes das pensadoras — um lugar no discurso filosófico e ao afirmar, no próprio ato de escrever, que essas trajetórias importam.

Percurso metodológico

Para responder ao problema formulado, a pesquisa adota abordagem quali-quantitativa, articulando o levantamento e a análise de registros documentais à escuta das experiências das servidoras. Em um primeiro momento, procedeu-se ao mapeamento do acervo digital mantido pelo Setor de Comunicação do Campus, abrangendo o período de 2009 a 2026. Esse levantamento permitiu identificar, de modo quantitativo, a distribuição das representações masculinas e femininas nos registros oficiais — notícias, fotografias, atas e materiais de divulgação — e, de modo qualitativo, os modos pelos quais as mulheres aparecem, ou deixam de aparecer, nomeadas e reconhecidas.

A fundamentação teórica constituiu-se pela leitura e interpretação das obras que orientam a análise: *Memórias de uma moça bem-comportada* (2009) e *O segundo sexo* (1970), de Simone de Beauvoir; *O tempo vivo da memória: ensaios de psicologia social* (2022), de Ecléa Bosi; *Lembrar esquecer* (2006), de Jeanne Marie Gagnebin; e *Lugar de fala* (2019), de Djamila Ribeiro, em diálogo com a produção de Lélia Gonzalez, Sueli Carneiro e Conceição Evaristo. A escolha dessas autoras não é indiferente ao argumento: são pensadoras cuja obra tematiza a exclusão das mulheres e que, em graus distintos, a experimentaram. Ler o Campus à luz de sua filosofia é já um modo de inscrever a pesquisa na tradição que ela busca recuperar.

A etapa atualmente em curso consiste na realização de entrevistas orais semiestruturadas com as servidoras do Campus. Inspirada, no plano do método, no gesto historiográfico de recuperar as filósofas esquecidas, a entrevista oral não apenas coleta informações; constitui um espaço no qual a servidora se reconhece como narradora legítima de sua própria experiência. Há, no ato de narrar diante de quem escuta, uma dimensão reparadora: o testemunho que durante anos não encontrou registro passa, enfim, a existir publicamente. O tratamento ético do material observa o consentimento das participantes e o cuidado com a preservação de suas narrativas.

Esse desenho exige, por fim, uma postura reflexiva. Tratar a memória como reconstrução e as narrativas como conhecimento situado implica reconhecer que também a pesquisa ocupa um lugar de fala e opera seleções. Não há aqui a pretensão de produzir a versão definitiva da história do Campus, mas a de abrir espaço para versões até então ausentes. As considerações que seguem devem, portanto, ser lidas como resultados preliminares de um trabalho em curso, cujos achados serão aprofundados à medida que as entrevistas avancem.

Considerações finais

O trabalho encontra-se em fase de desenvolvimento, com a realização de entrevistas orais semiestruturadas com as servidoras do IFRS – Campus Erechim atualmente em curso. Essa etapa busca aprofundar a compreensão das trajetórias, experiências e percepções das mulheres que atuam na instituição, ampliando as possibilidades de análise sobre os processos de visibilidade, reconhecimento e construção da memória institucional.

Embora a pesquisa ainda não esteja concluída, as atividades realizadas até o momento evidenciam a relevância da temática e o interesse das participantes em narrar suas experiências e refletir sobre os desafios enfrentados em sua atuação profissional. Os relatos preliminares e a receptividade à pesquisa indicam que questões relacionadas à invisibilidade, às desigualdades de gênero e às dificuldades de ser mulher no contexto institucional constituem temas significativos para a compreensão da história e da cultura organizacional do Campus.

A perspectiva comparativa adotada permite, contudo, situar essas constatações em um horizonte mais amplo. A invisibilidade das servidoras

no Campus não é um acidente isolado, mas a manifestação local de um fenômeno que atravessa toda a história do pensamento: o mesmo que fez com que, por séculos, as mulheres filosofassem sem entrar no cânone — e que ainda hoje faz com que pensadoras incontornáveis, de Edith Stein a Judith Butler, mal apareçam nas ementas — faz com que as servidoras trabalhem sem entrar plenamente no arquivo. Com Bosi e Gagnebin, aprende-se que a memória dos grupos silenciados é fonte legítima de conhecimento e não pode ser substituída pelo documento oficial. Com Beauvoir, que a invisibilidade feminina não é natural, mas construída — e, por isso, transformável. Com Ribeiro, Gonzalez e Carneiro, que reconhecer o lugar de fala das mulheres é um ato de justiça epistêmica que redistribui a autoridade de conhecer e de narrar.

Daí a conclusão que dá sentido ao título deste artigo. Reconstruir a memória das servidoras é, na escala do Campus, o mesmo gesto que a filosofia feminista realiza na escala do cânone e do currículo: restituir as mulheres que sempre estiveram ali. Trata-se, em ambos os casos, de fazer da memória não um instrumento de conservação das hierarquias herdadas, mas um espaço de transformação. Nesse sentido, a pesquisa reafirma a importância de produzir espaços de escuta e reflexão que permitam reconhecer trajetórias frequentemente pouco visibilizadas. Tornar a memória do Campus mais pública e inclusiva — reconhecendo o feminino como parte constitutiva de sua história — é, em última análise, uma forma de fazer justiça a quem o construiu e de honrar, na própria vida institucional, aquilo que a filosofia, em sua melhor tradição, ensina a pensar: que a memória verdadeiramente pública é aquela que dá lugar a todas as vozes que a produziram.

Referências

- BEAUVOIR, Simone de. *Memórias de uma moça bem-comportada*. Tradução de Sérgio Milliet. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.
- BEAUVOIR, Simone de. *O segundo sexo*. Tradução de Sérgio Milliet. 4. ed. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1970.
- BOSI, Ecléa. *O tempo vivo da memória: ensaios de psicologia social*. 4. ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2022.
- CARNEIRO, Sueli. *Escritos de uma vida*. São Paulo: Pólen, 2019.
- DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado (org.).

Escrevivência: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo.

Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte; Itaú Social, 2020.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. *Lembrar escrever esquecer*. São Paulo: Editora 34, 2006.

GONZALEZ, Lélia. *Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos*. Organização de Flavia Rios e Márcia Lima. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

RIBEIRO, Djamila. *Lugar de fala*. São Paulo: Pólen, 2019. (Coleção Feminismos Plurais).

UM PEDAGOGO ANTICOLONIAL: A FILOSOFIA DE AMÍLCAR CABRAL E A “REAFRICANIZAÇÃO DAS MENTES” NA HISTÓRIA DE CABO VERDE E GUINÉ-BISSAU

Guilherme José Schons¹

Fernanda Schons²

Gilmar José Schons³

Introdução

Jurei a mim mesmo que tenho que dar a minha vida, toda a minha energia, toda a minha coragem, toda a capacidade que posso ter como Homem, até ao dia em que morrer, ao serviço do meu povo da Guiné e Cabo Verde. Ao serviço da causa da humanidade, para dar a minha contribuição na medida do possível, para a vida do homem se tornar melhor no mundo. Este é meu trabalho (Cabral, 2000, p.13).

Ao afirmar que Amílcar Cabral construiu uma pedagogia revolucionária, o centenário patrono da educação brasileira, Paulo Freire, resgata o papel dado à educação pelo líder das lutas pela independência da Guiné-Bissau e de Cabo Verde. Nas suas *Cartas...* (Freire, 1978, p. 16), o grande esperançoso destrincha a centralidade da dinâmica

-
- 1 Guilherme José Schons – Mestrando no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas (PPGICH) da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) – Campus Erechim. Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). E-mail: guilherme.schons@estudante.uffs.edu.br.
 - 2 Mestra em Ciências Humanas pela Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). Graduada em Matemática. Graduanda em Letras. Especialista em Currículo e Prática Docente pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). E-mail: fernanda.schons@estudante.uffs.edu.br.
 - 3 Gilmar José Schons - Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGGeo) da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) – Campi Chapecó e Erechim. Graduado em Matemática. Graduado em Geografia. Especialista em Currículo e Prática Docente pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). E-mail: gilmar.schons@estudante.uffs.edu.br.

escolar – enquanto espaço de experimentação e produção cultural – para que o novo país pudesse romper, não apenas com o colonialismo, mas também com a colonialidade. Parte desse esforço, incluiu, evidentemente, a viagem de Freire à Guiné no intuito de contribuir com a “reafricanização das mentalidades” e a produção de novos sujeitos, quais sejam, aqueles libertos das estruturas sociais e epistemológicas capitalistas e portuguesas. Apesar de Cabral não ter tido a oportunidade de enxergar o seu sonho por autonomia (e, muito menos, os desafios suscitados com isso) se concretizar, esse processo esteve radicalmente marcado pelas suas contribuições em vida, bem como em união ao seu legado intelectual – compreendido como a “arma da teoria” (Cabral, 2020, p. 88).

Neste capítulo, pretendemos entender o pensamento político cabraliano tendo como eixo gerador da investigação a realidade na qual ele estava inserido – com vistas à percepção de como as condições materiais forjaram as estratégias e táticas desenvolvidas em determinado momento da história. Não obstante, examinaremos a influência que recebeu das diversas linhas teóricas em ascensão na metade do século XX – com atenção especial ao marxismo-leninismo (ao qual Cabral, sem dúvidas, se filia) e ao pan-africanismo (que informa o seu ideal de revolução). Assim, poderemos também analisar como essas duas visões distintas puderam se entrecruzar e formar sínteses em prol da libertação guineense e cabo-verdiana. Ademais, será possível inquirir a originalidade das elaborações do militante, uma vez que ele reinventa o marxismo desde a perspectiva dos povos colonizados – o que acarreta em discordâncias em relação ao próprio Marx, assim como na reformulação de categorias como “unidade” e “luta”. Por fim, esperamos situar Amílcar Cabral em um contexto do qual o presente carrega muitas reminiscências (Benjamin, 1987, p. 224) e em que contradições e acontecimentos posteriores à sua morte revelam limites e erros do seu pensamento (sem, dessa forma, idealizá-lo), mas também pontos interessantes para se pensar a realidade de África.

Amílcar Cabral: um africano em Cabo Verde e na Guiné-Bissau

Não existem ideias em abstrato, elas sempre partem de sujeitos políticos com uma biografia construída. Desse modo, entendemos ser inviável apreender os conceitos operados por determinado autor – e muito menos a chave de luta posta em prática – sem que nos debrucemos sobre a história de sua vida. Não nos restringimos a palavras registradas e nem a ações documentadas: somos gente, que se forma em uma realidade marcada

por uma ampla conjuntura, a qual, por sua vez, está alicerçada em certa estrutura econômica, política e social. Fugir dessa postura seria um erro e, ademais, uma restrição à pesquisa. Nesse caso, portanto, não separaremos o *corpus* do corpo.

Amílcar Lopes Cabral nasceu no dia 12 de setembro de 1924, em Bafatá – na então Guiné portuguesa. Contudo, seus pais eram provenientes de Cabo Verde (eles somente deixaram o arquipélago em razão de uma seca). Vale pontuar que eles não possuíam uma origem popular ao extremo – como se poderia pensar de alguém cujo filho lutou por uma independência socialista. Como mostra Ndjai, natural do país, (2012, p. 74), o pai de Amílcar (Juvenal) chegou a ser enviado para estudar em Portugal, o que seria factível considerar um privilégio que, inclusive, gerou elementos para que ele conseguisse influenciar as concepções políticas do filho. Apesar disso, é notória a dificuldade que Juvenal teve para estabelecer uma identidade. Entre dois mundos: não era nem português, mas também, por ter tido acesso à metrópole, não era visto com bons olhos na Guiné. Esse elemento, por óbvio, é instrumentalizado até hoje para questionar a sua nacionalidade guineense. Ter um pai em posições superiores na pirâmide social e que era de Cabo Verde (cujos habitantes, de princípio, atuavam como exploradores no continente) é uma oportunidade interessante para detratores do “pedagogo da revolução”. Assim:

Talvez a causa dessa frágil e curta vivência inicial de Amílcar Cabral na Guiné seja o motivo de um debate surdo que ainda acontece no círculo de seus críticos guineenses, procurando lançar dúvidas acerca de sua verdadeira naturalidade, na tentativa de negar-lhe qualquer possibilidade de identidade guineense (Ndjai, 2012, p. 76).

Dando continuidade a essa discussão sobre a identidade nacional de Cabral, é preciso resgatar a definição dada pelo escritor angolano José Eduardo Agualusa na contracapa de *O fazedor de utopias: uma biografia de Amílcar Cabral*, de António Tomás. De maneira muito poética, o autor de *Teoria geral do esquecimento* e *O vendedor de passados* advoga que “[...] nasceu guineense e cabo-verdiano, numa generosidade pan-africanista que, paradoxalmente, haveria de ser a sua desgraça” (Agualusa, 2007, n.p.). Com isso, institui-se a noção de que – mediante o movimento pan-africano, ao qual se insere – Amílcar teve sua autorrepresentação erigida na união de Guiné-Bissau e Cabo Verde. Por outro lado, Ndjai (2012, p. 77) rejeita essa definição revelando que, por não existirem identidades naturais, haveremos de voltar para quando do nascimento do líder e inspecionar as concepções então presentes. Nessa análise, veremos que conseguiríamos

taxá-lo e enquadrá-lo em distintas formulações nacionalistas e, desse jeito, rechaçar a sentença de Agualusa. Em todo caso, discordaremos de Ndjai: é necessário compreender o caráter literário dado pelo angolano à frase, bem como pensar que, se não existem identidades imanentes dos sujeitos, podemos pensar em Cabral, de fato, como ele se enxergava – um guineense e cabo-verdiano.

De qualquer maneira, embora a identidade híbrida de Amílcar possa ser assimilável, ela não era unanimidade entre os povos de Guiné-Bissau e Cabo Verde – o que desencadeou uma série de problemas, entre os quais, em última instância, a derrocada do processo revolucionário e a separação formal dos dois países. Nessa lógica, pontuamos – e demonstraremos na sequência do ensaio – que um dos fatores para o insucesso da experiência foi, justamente, o recurso a uma noção abstrata como essa. Pensar na unidade entre guineenses e cabo-verdianos tornou-se difícil porque as duas populações não tinham vínculos históricos, mas sim rixas pontuais pela maior dominação portuguesa em cima da Guiné. Além do mais, o termo “africanos” não dava conta de produzir consensos. Ou seja, não é à toa todo o conjunto de desafios vivenciados logo após a independência e, sob essa perspectiva, podemos indagar a defesa cabraliana de que a autonomia só viria com um país unido a partir dos dois territórios.

Assim como seu pai Juvenal, Amílcar Cabral pôde estudar em Portugal. Ndjai (2012) postula que o líder teria sido um bom aluno e chegara em Lisboa no ano de 1945 para cursar Agronomia no Instituto Superior de Agronomia (ISA) – o que coloca essa atividade na ânsia da metrópole em formar certa força de trabalho (a menor possível) para atuar com técnica nas plantações. No mesmo ano do fim da Segunda Guerra Mundial e em que Portugal segue sob o domínio da ditadura fascista de Salazar, Cabral passa a ter contato, para muito além dos ensinamentos de seu pai, com uma diversidade de autores, intelectuais e colegas inseridos no bojo da luta anticolonial. O horror do nazismo havia sido eliminado (embora, o seu braço português não), mas as suas causas e consequências continuavam vivas nas colônias. Lembremos de Aimé Césaire: “A Europa é indefensável”, já que explora e domina em nome de poder e dinheiro. Outrossim, é preciso saber que no “[...] fim do capitalismo, desejoso de sobreviver, há Hitler. No fim do humanismo formal e da renúncia filosófica, há Hitler” (1978, p. 19).

Ficando em Portugal até 1952, Cabral morou e foi bolsista da Casa dos Estudantes do Império, órgão criado tendo em vista a proibição

portuguesa de universidades nas colônias e como mecanismo de controle unificado dos colonizados presentes na metrópole. Desde essa época, já é notória a defesa, em suas elaborações, da produção de novos sujeitos para que a libertação viesse. Assim, Amílcar participou do grupo de pesquisa Centro de Estudos Africanos, que tinha “[...] como objetivos, estudar e conhecer África nas mais diferentes áreas, e ajudar os membros a se redescobrirem enquanto negros africanos inseridos num contexto colonial” (Cassama, 2014, p. 43). Foi ao lado de Alda do Espírito Santo, Agostinho Neto, Francisco José Tenreiro e Mário Pinto de Andrade que Cabral reafirmou em seus escritos o “negro” e a “negritude”.

Não parando por aí, outro elemento importante na formação de Amílcar foi o Partido Comunista Português (PCP). Em clandestinidade diante da ditadura salazarista, informou inúmeros estudantes e os permitiu o acesso a leituras do marxismo-leninismo. Entretanto, alguns “[...] acreditam que uma possível falta de debate sobre a situação dos territórios colonizados e também a falta de uma posição, por parte dos movimentos políticos em relação ao futuro dos mesmos, pode ter afastado Amílcar Cabral de uma participação direta e ativa nos movimentos” (Cassama, 2014, p. 46) do PCP. Todavia, em linhas gerais, percebe-se que a estadia em Portugal fortaleceu a sua bagagem intelectual e o pôs em contato com as referências teóricas que o guiarão na luta pela independência da Guiné-Bissau e de Cabo Verde: o pan-africanismo e o marxismo-leninismo.

De volta à Guiné-Bissau em 1952, passa a trabalhar como adjunto de Serviços Agrícolas e Florestais, na estação experimental de agricultura de Pessubé, em Bissau. Um período de muito trabalho que foi interrompido, conforme Cassama (2014, p. 49), por causa de suas atividades políticas – em associações com outros trabalhadores e procurando instigar a formação de uma consciência política nos guineenses. Ele é obrigado a voltar a Portugal, com direito a poucas visitas à Guiné-Bissau, em uma das quais, em diálogo com amigos, funda o Partido Africano da Independência da Guiné e Cabo Verde (PAIGC). Tendo se deslocado também para a Angola, é nesse processo que ganha força a luta por autonomia, da qual participará ativamente, mas não chegará a ver a vitória. Amílcar Cabral morre assassinado por um traidor em Conakri (Guiné) no dia 20 de janeiro de 1973. A independência foi declarada, após mais de uma década de luta armada, unilateralmente pelo PAIGC, em 24 de setembro de 1973. Portugal reconheceu a liberdade somente em 10 de setembro de 1974.

Guiné-Bissau e Cabo Verde: o território das (e pelas) lutas

Além de o marxismo africano de Amílcar Cabral partir de um corpo – marcado por experiências diversas –, ele provém de uma determinada espacialidade. À luz desse fato, faz-se pertinente que nos direcionemos à busca por compreender o lugar no qual as vivências do líder aqui estudado se desenrolaram. Em outras palavras: que investiguemos as condições materiais que impactaram a sua forma de apreender o mundo. Nessa lógica, queremos vislumbrar o “*locus* de enunciação” (Bernardino-Costa; Grosfoguel, 2016) do discurso cabraliano. Uma vez que o sentido é dado socialmente e é em coletividade que as experiências individuais são formadas, poderíamos reivindicar, no limite, que estudar Amílcar é, por conseguinte, pesquisar sobre Guiné-Bissau e Cabo Verde.

A Guiné-Bissau está localizada na costa ocidental do continente africano e abrange algumas ilhas do Oceano Atlântico. Atualmente, faz fronteira a norte com o Senegal e Guiné (ex-colônia francesa) ao sul. Sua capital é Bissau, uma cidade portuária. Com clima tropical, a economia depende fortemente da agricultura. Com a libertação do domínio secular de Portugal, o aparelho de Estado passou a ser controlado pelo PAIGC com uma concepção socialista. Entretanto, houve um processo de liberalização que contribuiu para a derrocada do poder do partido – e, assim, registou-se uma série de golpes.

Cabo Verde é uma nação localizada em um arquipélago do Oceano Atlântico. A maior ilha do país, Santiago, abriga a capital Praia. Durante a colonização portuguesa atuou como entreposto e eixo de conexão do continente africano com o Brasil. No processo anticolonial, foi inserida nos movimentos advindos da Guiné-Bissau – sobretudo por causa da atuação de Cabral e em razão da criação do PAIGC. Contudo, não houve significativas lutas armadas nas ilhas, ao contrário do continente. Tendo em vista a posição estratégica, sua autonomia esteve em debate a partir de argumentos das potências estrangeiras vinculadas à Guerra Fria. Embora o PAIGC tenha radicalizado e conseguido a liberdade formal com a chance de indicar membros do governo cabo-verdiano, a unificação não aconteceu. Usando o direito de autodeterminação, Cabo Verde é hoje soberano e, assim, separado do território guineense.

Por meio do exposto, percebemos que a unidade de Guiné-Bissau e Cabo Verde, como sonhada por Amílcar Cabral, foi sempre um sonho difícil. Até mesmo devido às diferenças culturais, pensar um só país para

os dois povos é complexo – mesmo diante do modelo pan-africano. Não é fruto do acaso o insucesso das tentativas de incorporação cabo-verdiana. Ademais, a proposta socialista não chegou a ser consenso no povo. Com isso em mente, já podemos inferir que as ambições de Cabral não partiam de desejos da população, mas sim eram parte de um projeto defendido por um determinado grupo do qual ele era líder. Não se trata de negar a legitimidade da proposta, mas é preciso perceber suas contradições e que ela não agradava a todos. Em última instância, tanto o território como as lutas nele (e por ele) são diversos e, assim, há brecha para um conjunto de problemáticas.

O marxismo-leninismo em Amílcar Cabral

Sendo parte integrante da luta anticolonial em África, o pensamento cabraliano partiu de categorias típicas do marxismo-leninismo. Como já dito neste ensaio, o primeiro contato com a corrente foi através do Partido Comunista Português (PCP), embora esse não desse centralidade – ou mesmo importância – à exploração das populações africanas. Sob essa óptica, inclusive, é que, no contexto do materialismo histórico e dialético, Cabral pondera, conforme Cassama (2014, p. 64), que a leitura marxiana não se adequava à realidade material das sociedades africanas colonizadas. Nesse ponto cabe uma ressalva: Amílcar não discorda do método, mas sim de sua aplicação no mundo colonial – que demandava especificidades e a clareza, ademais, de que não é possível olhar para a metrópole sem ver a exploração nas colônias. Dessa forma, cristaliza um entendimento que veio a ser publicizado no discurso *A arma da teoria*, na Primeira Conferência Tricontinental dos Povos da Ásia, África e América Latina, de janeiro de 1966 em Havana, Cuba:

Aqueles que afirmam – e quanto a nós com razão – que a força motora da história é a luta de classes, decerto estariam de acordo em rever esta afirmação, para precisá-la e dar-lhe até maior aplicabilidade, se conhecessem em maior profundidade as características essenciais de alguns povos colonizados (dominados pelo imperialismo) (Cabral, 2020, p. 93).

Por meio dessa frase, conseguimos verificar em que sentido Cabral reatualiza o marxismo desde o ponto de vistas dos sujeitos africanos. Ao rechaçar que o motor da história seja a luta de classes, o intelectual orgânico inclui a África no palco da história. Levando em consideração as formulações originais de Marx, Amílcar pensa que os sujeitos colonizados

somente seriam colocados na história no momento em que tiveram contato com a categoria classe e, portanto, passaram a ser explorados por europeus. Além disso, essa ressalva era importante para a própria existência de um movimento socialista na Guiné-Bissau e em Cabo Verde – tendo no horizonte a inexistência do proletariado e o baixo desenvolvimento das forças produtivas em razão da espoliação perpetrada pela metrópole.

Na sequência desse mesmo discurso, Cabral defende que o motor da história era, na verdade, a cultura gerada a partir do livre crescimento das forças produtivas – que seria limitado pela colonização e, por isso, o movimento anticolonial deveria ser socialista desde o princípio, de forma a romper com o capitalismo dominador (mesmo que fosse necessário aliar-se a uma pequena burguesia nacional que, posteriormente, precisaria fazer o famoso “suicídio de classe”). Assim, as condições para superação do modo de produção capitalista seriam atingidas através do recurso ao desenvolvimento de uma consciência libertada, ou seja, de novos homens e mulheres. Ora, essa ideia vai, realmente, ao encontro do que Paulo Freire pensou e, à vista disso, não foi à toa sua ida ao país quando dos anos iniciais da independência. Não obstante, a valorização do aspecto cultural – com destaque para a educação e a escola – remete a Gramsci (que, em uma interpretação possível, corrobora a concepção do PAIGC e o subsidia ainda dentro do espectro marxista-leninista). Isso sem, por outro lado, abdicar do caráter violento da luta armada. Ele abre aquele discurso dizendo que palavras não seriam suficientes para derrubar o imperialismo. Isto é, era indispensável reconhecer o “papel da violência” (Cabral, 2020, p. 106).

Em todo caso, é preciso dar destaque especial à visão que Amílcar possuía de Lenin. Ele era muito elogioso ao revolucionário soviético, do qual se apropriava dos conceitos de “centralismo democrático” e “direção coletiva” para pensar a atuação e a organização do PAIGC. O tom de reverência pode ser visto em:

O valor e o caráter transcendente do pensamento e da obra humana, política, científica, cultural – histórica – de Vladimir Ilitch Lenin são há muito já um fato universalmente reconhecido. Mesmo os mais ferozes adversários das suas ideias tiveram de reconhecer em Lenin um revolucionário conseqüente, que soube dedicar-se totalmente à causa da revolução e fazê-la, um filósofo e um sábio cuja grandeza só é comparável à dos maiores pensadores da humanidade (Cabral, 2020, p. 110-111).

Como um ser humano integral, soube amar e odiar. Amar a causa da libertação do homem de qualquer espécie de opressão, a aventura maravilhosa que é a vida humana, tudo o que há de belo e construtivo no planeta. Odiar os inimigos do progresso e da felicidade do homem, o inimigo de classe, os oportunistas, a covardia, a mentira, todos os fatores de aviltamento da consciência social e moral do homem. Sempre considerou o homem como o valor supremo do Universo (Cabral, 2020, p. 112).

Em linhas gerais, concluímos que o marxismo-leninismo de Amílcar Cabral é muito original. Apesar de existir grande fidelidade às ideias originais de Marx, Engels e, principalmente, Lenin, o pensamento cabraliano rompe com uma das grandes certezas marxianas: para Cabral, o motor da história não é a luta de classes, mas as forças produtivas – o que corresponde a uma compreensão pioneira localizada na África e marcada por sangue, suor e lágrimas de quem sofreu nas mãos de Portugal. Não parando por aí, seria interessante verificar se o intelectual chegou a ler Gramsci e se é dessa possível leitura que parte a centralidade dada à cultura na lógica cabraliana (ou, então, se a lógica é, verdadeiramente, original do líder guineense e cabo-verdiano). Por fim, cabe sustentar que, mesmo indo além dos clássicos, Cabral se filia a eles entendendo que são fundamentais para uma partida rumo à revolução:

Sendo marxista ou não, leninista ou não, é difícil a alguém não reconhecer a validade, mesmo o caráter genial da análise e das conclusões de Lenin, que se revelam de um alcance histórico imenso, iluminando com uma claridade fecunda o caminho quantas vezes espinhoso e mesmo sombrio dos povos que se batem pela sua libertação total do domínio imperialista (Cabral, 2020, p. 121).

O pan-africanismo em Amílcar Cabral

O intelectual orgânico cujo marxismo é aqui analisado pretendia a unidade de dois territórios que ele considerava africanos. Mesmo diante de todos os desafios (e também contradições) de se pensar na ligação formal da Guiné-Bissau e de Cabo Verde, é preciso reconhecer a energia de luta dispendida pelo PAIGC nesse processo – derrotado –, que se enquadra no movimento nominado de “pan-africanismo”, o qual encontrou o marxismo-leninismo após a Revolução Russa e, sobretudo, depois da Segunda Guerra Mundial. De um modo geral, a ideia seria fortalecer uma identidade africana que reunisse o continente em um projeto. Nesse ponto, contudo, Cabral diverge: sua fórmula se resume à conexão de dois povos

(que embora ele não considerasse distintos, eram muito diferentes) em um único projeto de descolonização.

Aqui, cabe fazer uma pontuação. É comum que comunistas se declarem “internacionalistas”, precipuamente pelo legado de figuras como Trotsky e Che Guevara, os quais pensavam a luta para além das fronteiras nacionais, seja por necessidade demandada por revoluções já em andamento ou por solidariedade. No entanto, Amílcar Cabral não era, sob hipótese alguma, “internacionalista”. E, além disso, o seu pan-africanismo tem limites e se distingue de perspectivas mais gerais e radicais. Dessa forma, dizemos que Amílcar era, na verdade, um nacionalista que, em contraposição à dominação colonial europeia/portuguesa, defendia a unidade nacional guineense e cabo-verdiana. Nessa visão, a leitura pan-africana fornece elementos para que o líder do PAIGC pensasse em certa união, mas ele jamais aderiu à defesa de uma africanidade extremada, no sentido da unificação total sob um único aparelho de Estado ou, então, mesmo somente da soma de forças. Isto é:

Com a ideia de unidade, sustentou as reivindicações nacionalistas de independência dos dois povos e, com a luta, tentou cimentar a consciência de uma identidade nacional. Assim, ela foi concebida como resolução de diferenças, enquanto a equação identidade igual luta por aspirações comuns ou afronta de problemas comuns foi a condicionante (Ndjai, 2012, p. 168).

No que tange a um histórico do pan-africanismo, Cassama (2014, p. 78) destaca que ele teve origem na América e após foi levado à África por intelectuais – propiciando movimentos de unificação institucional de alguns territórios. Exemplo disso é a tentativa de Ahmed Sékou Touré em fundar a Grande Guiné. Ele, que era da Guiné Conacri (colônia francesa) almejava anexar a Guiné-Bissau e a província senegalesa do sul. Entretanto, encontrou no próprio Amílcar Cabral um opositor. Ou seja, a disputa por poder também foi um entrave ao pan-africanismo, bem como questões de ordem étnica, cultural, linguística e fronteiriça. Assim, não é possível idealizar o processo, já que se faz necessário apreender os problemas que levaram à queda da proposta.

Tendo em vista que Aimé Césaire diz querer que o marxismo e o comunismo sejam colocados a serviço dos povos negros (e não que os povos negros sejam colocados a serviço do marxismo e do comunismo), pensaremos a relação entre descolonização, pan-africanismo e marxismo africano à luz de Barbosa (2021). Ele sustenta (p. 66) que o pan-africanismo entrou em diálogo com o marxismo quando tornou-se um

movimento político de práxis da descolonização que incluía a libertação do colonialismo e a unidade contra o neocolonialismo – logo após o Congresso de Manchester, de 1945. Em todo caso, vale mencionar que a corrente intelectual é absolutamente plural e abrange desde quem pensava a unidade enquanto soma de vozes em favor do continente até os que queriam uma institucionalidade única – passando por Amílcar Cabral que defendia a conjunção da Guiné-Bissau e de Cabo Verde.

Para Cabral, outrossim, o pan-africanismo era uma matriz teórica fundamental porque levava a pensar na “reafricanização das mentes”, indispensável para a independência socialista, uma vez que ele considerava que a cultura gerada a partir do desenvolvimento das forças produtivas era o motor da história. Com isso, fazer a revolução era romper com a colonialidade, pois o “[...] o imperialismo bloqueava o desenvolvimento destas forças, impedindo o livre desenvolvimento destas no plano nacional” (Barbosa, 2021, p. 74). Em análise ampla, Amílcar sabia que Guiné-Bissau e Cabo Verde somente estariam livres com a liberdade de toda a África e, por isso, lutou pela independência de todo o continente. Entretanto, seu pan-africanismo tem limites e, assim, ele se apegava a uma identidade nacional que seria fruto da unificação de duas colônias portuguesas – o que não aconteceu.

Unidade e luta: duas categorias do marxismo-africano de Amílcar Cabral

Aproximando-nos do encerramento deste ensaio, convém apontar as particularidades de dois conceitos presentes no pensamento cabraliano. Começando pelo de unidade, para Ndjai (2012, p. 44), ele parte da noção de que é preciso reconhecer a diferença. Só é necessário falar em união diante da dessemelhança. Indo além, para Cabral – tendo em vista sua orientação marxista-leninista – a unidade seria, em última instância, do militante e do partido na luta rumo ao modo de produção comunista. Além de Lenin, aparecem aqui elementos gramscianos, quais sejam, coesão partidária e desempenho de uma função histórica. Ou seja, a autonomia seria consequente à organização revolucionária.

Examinando outro aspecto desse debate, a unidade pode também ser compreendida como associação (inspirada, com as ressalvas já feitas anteriormente, no pan-africanismo) da Guiné-Bissau e de Cabo Verde, ou melhor, de ambos os povos desses territórios. As suas populações eram

diversas e marcadas por um contexto de desigualdade em favor dos cabo-verdianos. Diante do projeto do PAIGC, era impreterível uma unidade que superasse esse ponto em prol da luta por libertação. Isto é, o caminho que restara a Amílcar “[...] só poderia ser o de produzir um povo” (Ndjai, 2012, p. 54).

No que se refere à categorização de luta, Cabral entende ser o partido um elemento central para se pensar a libertação colonial e a construção dos novos sujeitos cuja concretização da sociedade comunista carecia. Em todo caso, lutar abrangeria tanto a criação de mentalidades outras do europeu como também a própria mobilização armada – que Amílcar compreendia como a única capaz de derrotar o imperialismo:

Não vamos utilizar esta tribuna para dizer mal do imperialismo. Diz um ditado africano muito corrente nas nossas terras – onde o fogo é ainda um instrumento importante e um amigo traiçoeiro – o que prova o estado de subdesenvolvimento em que nos vai deixar o colonialismo – diz esse ditado que “quando a tua palhota arde, de nada serve tocar o tam-tam”. À dimensão tricontinental, isso quer dizer que não é gritando nem atirando palavras feias faladas ou escritas contra o imperialismo, que vamos conseguir liquidá-lo. Para nós, o pior ou o melhor mal que se pode dizer do imperialismo, qualquer que seja a sua forma, é **pegar em armas e lutar**. É o que estamos a fazer e faremos até a liquidação total da dominação estrangeira nas nossas pátrias africanas (Cabral, 2020, p. 90, grifo nosso).

A pedagogia revolucionária emerge da África

Paulo Freire estava certo ao dizer que Amílcar Cabral fora um pedagogo da revolução. Sua luta pela independência da Guiné-Bissau e de Cabo Verde com vistas à libertação africana através do socialismo pressupunha a formação de novos sujeitos para que se desenvolvesse as forças produtivas, o motor da história. Assim, pensar uma educação comprometida com esse projeto envolveria criar uma nova cultura que levasse para além da exploração colonial portuguesa.

Não obstante, vimos que o projeto cabraliano possuía contradições. Ele pretendia edificar uma identidade conjunta para dois territórios com trajetórias de exploração diferentes, o que a história mostrou não ser possível. Guineenses e cabo-verdianos nunca se viram como um só povo e pensar que isso seria superado facilmente foi uma falha do PAIGC. Além disso, o caráter socialista foi perdido em ambos os países. O campo

educacional não deu conta de produzir novos homens e novas mulheres e a pequena-burguesia não se suicidou como classe. Com isso, deveremos refletir acerca dos desafios de se pensar a superação da colonização e rumar diretamente ao socialismo em uma conjuntura complexa e sem que houvesse o desenvolvimento das forças produtivas.

Neste ensaio, foi possível entender o contexto no qual Cabral estava presente e atuou, assim como verificar as suas filiações teóricas. A partir desse exercício, podemos concluir que o marxismo-leninismo se sobrepõe em suas formulações. Diante da amplitude do pan-africanismo, é preciso perceber que ele advoga por uma interpretação específica da corrente, a qual aceita a existência de uma identidade nacional produzida na unidade guineense e cabo-verdiana a ser elaborada na luta por autonomia. Em última instância, reconhecemos que Amílcar Cabral apresenta um pensamento absolutamente original formado na urgência das mobilizações revolucionárias daquela conjuntura histórica.

Por fim, é preciso reconhecer que foi o marxismo-leninismo o movimento a impulsionar as lutas anticoloniais e a suscitar uma pedagogia revolucionária em África. Ficamos com os gritos de Amílcar Cabral na Cuba de 1966 (Cabral, 2020, p. 110, grifos do autor): “*PÁTRIA O MUERTE, VENCEREMOS!* Morte para as forças imperialistas! Pátria livre, próspera e feliz para cada um dos nossos povos! VENCEREMOS!”.

Referências

AGUALUSA, José Eduardo. A história do homem que liderou a independência das colônias portuguesas em África. In: TOMÁS, António. **O fazedor de utopias: uma biografia de Amílcar Cabral**. Lisboa: Trinta-da-China, 2007.

BARBOSA, Muryatan S. Pan-africanismo e marxismo: aproximações e diferenças a partir do pensamento africano contemporâneo. **Revista Fim do Mundo**, Marília, v. 1, n. 4, p. 60-86, 27 mar. 2021. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/RFM/article/view/11675>. Acesso em: 10 jun. 2026.

BENJAMIN, Walter. **Obras Escolhidas**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BERNARDINO-COSTA, Joaze; GROSGOUEL, Ramón. Decolonialidade e perspectiva negra. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 31, n. 1, p. 15-24, abr. 2016. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/sociedade/article/view/6077>. Acesso em: 10 jun. 2026.

CABRAL, Amílcar. A arma da teoria. In: MANOEL, Jones; LANDI, Gabriel (org.). **Revolução africana**: uma antologia do pensamento marxista. São Paulo: Autonomia Literária, 2020. p. 88-121.

CABRAL, Amílcar. **Sou um simples africano**. Cabo Verde: Fundação Mário Soares, 2000, p. 13.

CASSAMA, Daniel Júlio Lopes Soares. **Amílcar Cabral e a independência da Guiné-Bissau e Cabo Verde**. 2014. 92 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Ciências Sociais, Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2014. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/122090>. Acesso em: 11 jun. 2026.

CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre o colonialismo**. Lisboa: Livraria Sá da Costa, 1978.

FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné-Bissau**: registros de uma experiência em processo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

NDJAI, Tchernó. **O pensamento político de Amílcar Cabral**: teoria e prática em momentos decisivos na libertação da Guiné-Bissau (1959-1969). 2012. 185 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de História, Centro de Ciências Humanas e Naturais, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufes.br/handle/10/6336>. Acesso em: 10 jun. 2026.

“O AVESSO DA PELE”: UMA CRÍTICA SOB A ÓTICA DE PAULO FREIRE

Gabriel Elias Josende¹

Leonardo Froner Moreira²

Jayne de Fátima Rittes Machado³

Introduzindo a questão

A censura à literatura foi uma prática com longa tradição na Idade Média ou mesmo em outros períodos ditatoriais. No Brasil, antecedeu até mesmo a vinda da família real portuguesa para o país (Reimão, 2011, p. 118). No entanto, o fenômeno permanece fresco na memória do povo brasileiro, seja pela instituição do Decreto-Lei Nº 1.077/1970 da Constituição de 1967 durante o regime militar, que vetava a circulação de quaisquer publicações consideradas pelo Estado “contrárias à moral e aos bons costumes”, ou pelas queimas de livros promovidas em praça pública, constitucionalizadas no parágrafo segundo do Art. 5º do mesmo decreto (BRASIL, 1970). Décadas depois do fim da ditadura, as praças não são mais palco da incineração literária: foram substituídas pelas redes sociais. Em março de 2024, o livro “O avesso da pele”, de Jeferson Tenório, vencedor do Jabuti 2021, foi alvo de críticas em plataformas como o Facebook e o Instagram por seu conteúdo ter sido considerado impróprio para alunos do Ensino Médio, o que o levou a ser retirado das bibliotecas escolares em três estados. (Estrela, 2024).

Apesar de aprovada pelo PNLD (Programa Nacional do Livro Didático), várias instituições de ensino no país tomaram medidas contra a obra, que aborda o racismo estrutural e a violência social. A controvérsia inflou debates nas redes sociais sobre o preconceito e causou uma rejeição ao livro, mostrando como a prática de apagamento da literatura pode persistir no país a partir de outros meios (Martins, 2024). Tudo isso

1 Graduado em Letras (IFRS) e Especialista em Docência para o Ensino Superior (IMES); Professor da rede pública e privada. E-mail: gejosende@gmail.com.

2 Graduado em Letras (IFRS) e Especialista em Biblioteconomia (UniBF); Professor da rede privada. E-mail: leonardokgfmoreira@gmail.com.

3 Acadêmica do curso de Licenciatura em Letras (IFRS). E-mail: jaymachado123@gmail.com.

conversa diretamente com as críticas ao autoritarismo feitas por Paulo Freire, importante filósofo brasileiro e um dos mais citados teóricos dos estudos das áreas de humanas do mundo (Montesanti, 2016).

Sendo Freire um dos autores brasileiros mais lidos e traduzidos em outros idiomas, a partir de sua perspectiva, é possível discutir possibilidades de superação de preconceitos, a exemplo dos denunciados em “O avesso da pele.” Assim, estabelece-se um diálogo na ótica daquele filósofo para compreender a importância da leitura nas diversas esferas da vida e para conceber uma visão crítica quanto ao racismo estrutural na sociedade.

Não nos esqueçamos que um dos mais recorrentes temas na obra de Paulo Freire é sua visão crítica quanto às opressões do ensino tradicional. O autor critica o posicionamento autoritário de antigas concepções pedagógicas, que muitas vezes controlam em excesso os alunos e restringem seu acesso à cultura em suas diferentes manifestações. Para o pensador:

O autoritarismo do educador não se manifesta apenas no uso repressivo da autoridade, que restringe arbitrariamente os movimentos dos educandos. Manifesta-se igualmente num sem-número de oportunidades. Na vigilância doentia sobre os educandos, na falta de respeito à sua criatividade, à sua identidade cultural. Na falta de acatamento à maneira de estar sendo dos alunos das classes populares, na maneira como os adverte ou os censura (Freire, 2015, p. 89).

Assim, segundo Freire, estabelecer essa “vigilância literária”, como foi o caso daquela represália à obra de Tenório, não é também, uma certa forma de rejeição literária?

A leitura do mundo

Freire (1989, p. 21) traz uma abordagem quanto à importância da leitura crítica e propositiva. Ele ressalta a imprescindibilidade de se ter um entendimento claro das interações entre o texto e seu contexto. Essa prática filosófica é importante para entendermos a relevância da obra de Tenório em prol da criação de uma visão crítica relativa ao racismo estrutural que permeia a sociedade. Para Freire (2011, p. 24), “ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação”, ou seja, privar os alunos da exposição a novas perspectivas cidadãs sobre o mundo é negligenciar uma das principais responsabilidades do educador: despertar a consciência dos educandos sobre questões sociais e culturais mais amplas do que sua experiência individual.

Ainda segundo o educador, “a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente” (Freire, 1989, p. 8). Nesse sentido, o entendimento do contexto social em que estamos inseridos, uma sociedade que historicamente desfavoreceu a população preta do país, é crucial e deve preceder a experiência com a obra literária de Tenório. Há uma discriminação racial que precisa ser refletida e superada para com a população preta (Ribeiro, 2019, p. 11). Esse tratamento negativo pode ser disseminado por diversas formas, que incluem agressões físicas, morais ou, como foi observado com o livro de Tenório, pela censura às obras que tratam do tema.

Freire também discute, em seu livro “Conscientização”, sobre a tendência do opressor de enxergar o contexto do oprimido como um mito, algo irreal:

Ao contrário, pelo fato de que sou opressor, tenho a tendência de mistificar a realidade que se dá à apreensão dos oprimidos, para os quais então essa apreensão se dá de maneira mítica, e não crítica. O trabalho humanizador não poderá ser outro que não o de desmistificação. Por isso mesmo, a conscientização é a abordagem da realidade mais crítica possível, desvelando-a para conhecê-la, e para conhecer os mitos que enganam e ajudam a manter a realidade da estrutura dominante. (Freire, 2018, p. 55)

Isso se torna especialmente evidente na restrição de “O avesso da pele”, em que temáticas tão importantes quanto as diferenças raciais foram ignoradas e diminuídas (mitificadas) em detrimento das chamadas “insinuações sexuais”, as quais foram retiradas de seus contextos e que, de maneira alguma, são o foco da obra (Estrela, 2024). Como se soube, ele foi alvo de censura em três estados da federação: Mato Grosso do Sul, Goiás e Paraná ordenaram a retirada dos exemplares das bibliotecas escolares, atribuindo maior valor a ditas palavras de “baixo calão” do que ao conteúdo que denuncia o racismo estrutural presente na obra (Santos, 2024).

Custódio (2020, p. 38) atenta para o fato de que, desde a década de 1970, Paulo Freire já refletia sobre a descolonização do currículo, ou seja, o respeito às manifestações culturais dos oprimidos, o que inclui a população preta do Brasil. Para a autora, o pensador critica a opressão como uma forma de desumanização, ao que complementa: “Freire argumenta que a desumanização, para além de viabilidade ontológica, é uma realidade histórica que, junto da humanização, consiste em possibilidade dos sujeitos como seres inconclusos”.

Ainda que Paulo Freire não tenha se aprofundado abertamente no tema raça, ele se aproxima de “pensadores engajados na luta anticolonial e com as teorias pós-coloniais, como Franz Fanon, Amílcar Cabral e Albert Memmi” (Custódio, 2020, p. 27). Freire luta contra práticas racistas e a favor do direito dos oprimidos à educação (Custódio, 2020, p. 38).

É preciso também ressaltar que Paulo Freire foi o pioneiro em um debate que se instaurou décadas depois e que até os dias de hoje ainda é pertinente. Sua filosofia educacional conversa com movimentos populares, como é o caso do Movimento Negro da atualidade, bem como com demais pensadores do multiculturalismo étnico-racial (Custódio, 2020, p. 40). Sua defesa à vivência de valores éticos como o diálogo, o respeito, a justiça e a fraternidade nos demonstram etapas muito importantes para a superação de todo e qualquer preconceito que possa existir entre nós, humanos.

Considerações finais

“O avesso da pele” foi selecionado pelo PNLD 2021, sob o código 0311L21603 (COMPANHIA DAS LETRAS, 2021). Portanto, é uma de muitas outras obras que foram analisadas por um grupo de professores e julgadas adequadas para a etapa do Ensino Médio. Além disso, as escolas participantes do programa têm o poder de escolha sobre os livros sugeridos, direcionando, dessa maneira, os que julgarem apropriados à sua instituição (BRASIL, 2018). Na ótica freiriana, o contato com a leitura é uma ferramenta que forma cidadãos com uma visão crítica da nossa sociedade, aptos a perceber, repensar e propor soluções às desigualdades e problemas que nela existem.

Para Paulo Freire, saber ler e viver com ética, justiça e cidadania é ter a chance de melhorar o próprio mundo a partir de nós mesmos. Em prol de uma sociedade com mais dignidade humana, “qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever” (Freire, 2011, p. 40); e talvez, o poder de combater as injustiças cometidas contra a populações minoritárias possa iniciar na própria leitura reflexiva e propositiva do mundo em que estamos inseridos, como explicada pelo filósofo (1989). Portanto, fica o convite: façamos a diferença! Sejamos a diferença! Todo ser humano tem imenso valor!

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **PNLD**. Disponível em: <<https://encurtador.com.br/jtST7>>. Acesso em: 01 abr. 2024.

BRASIL. **Decreto-lei nº1.077, de 26 de janeiro de 1970**. Dispõe sobre a execução do artigo 153, parágrafo oitavo, parte final, da Constituição da República Federativa do Brasil. Brasil: Presidência da República, [1970]. Disponível em: <<https://encurtador.com.br/txOW1>>. Acesso em: 12 abr. 2024.

COMPANHIA DAS LETRAS. PNLD 2021: 1º ao 3º ano do Ensino Médio. Disponível em: <<https://encurtador.com.br/dpP04>>. Acesso em: 01 abr. 2024.

CUSTÓDIO, Crislei de Oliveira. Racismo à brasileira e possíveis contribuições do pensamento de Paulo Freire para uma educação antirracista. **Educação & Linguagem**, São Paulo, v. 23, n. 2, p. 23-46, jul-dez. 2020. Disponível em: <<https://encurtador.com.br/dgq03>>. Acesso em: 11 abr. 2024.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 23ª ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. 11ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**. São Paulo: Cortez, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

ESTRELA, Giovanna. Entenda polêmica em torno de “O avesso da pele”, censurado em escolas. Brasília, **Metrópoles**, 08 mar. 2024. Disponível em: <<https://encurtador.com.br/izF16>>. Acesso em: 30 mar. 2024.

MARTINS, Dayhara. Censura de “O avesso da pele” prova que o medo real é de que pessoas negras alcancem o topo, **Estadão Expresso**, 12 mar. 2024. Disponível em: <<https://encurtador.com.br/nozBU>>. Acesso em: 30 mar. 2024.

MONTESANTI, Beatriz. Paulo Freire é o terceiro pensador mais citado em trabalhos pelo mundo. São Paulo, **Nexo**, 04 jun. 2016. Disponível em: <<https://encurtador.com.br/acO23>>. Acesso em: 12 abr. 2024.

REIMÃO, Sandra. **Repressão e resistência** – censura a livros na ditadura

militar. São Paulo: Edusp/FAPESP, 2011.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SANTOS, Emily. 'O Averso da Pele': livro que debate racismo é censurado em escolas de 3 estados por reação equivocada ao conteúdo, alertam especialistas. Brasília, **G1**, 08 mar. 2024. Disponível em: <<https://encurtador.com.br/ahqCY>>. Acesso em: 01 abr. 2024.

TENÓRIO, Jeferson. **O Averso da Pele**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

A BIBLIOTECA COMO ESPAÇO DE MEDIÇÃO DA LEITURA FILOSÓFICA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO

Bárbara Pilatti Piffer¹
Tiago Felipe Ambrosini²

Introdução

As práticas de leitura contemporâneas vêm passando por transformações significativas em razão da expansão das tecnologias digitais e da circulação acelerada de informações³. A leitura realizada em telas, especialmente em dispositivos móveis, ocorre frequentemente em meio à alternância entre diferentes conteúdos, aplicativos, notificações e estímulos visuais e sonoros. Essas transformações também se expressam na preferência por textos breves, resumos, comentários, publicações instantâneas e conteúdos de rápida circulação. Os estudantes não deixaram de ler; ao contrário, estão continuamente envolvidos em diferentes práticas de leitura, tanto no ambiente escolar quanto fora dele. Entretanto, muitas dessas práticas são organizadas pela velocidade, pela fragmentação e pela busca de informações imediatas,

- 1 Doutorando em Filosofia (UFRGS), Mestre e Especialista em Educação Profissional e Tecnológica (IFRS); licenciado em Filosofia (UNF). E-mail: tiago.ambrosini@bento.ifrs.edu.br.
- 2 Mestre em Memória Social e Bens Culturais (UNILASALLE). Biblioteconomia (UFRGS). E-mail: barbara.piffer@bento.ifrs.edu.br.
- 3 O relatório da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), elaborado a partir dos resultados do PISA 2018, indica que os estudantes estão cada vez mais envolvidos com a leitura em ambientes digitais. Em estudo anterior, a OCDE já havia advertido que o simples acesso às tecnologias não garante melhores resultados educacionais, pois seus efeitos dependem das condições de uso e das práticas pedagógicas que orientam a interação dos estudantes com as informações (OECD, 2015). Essa discussão também aparece no relatório da UNESCO sobre tecnologia na educação, segundo o qual os recursos digitais podem ampliar o acesso ao conhecimento, mas exigem competências de seleção, avaliação e aprofundamento das informações, uma vez que a abundância e a velocidade de circulação dos conteúdos podem intensificar formas superficiais ou descontínuas de atenção (UNESCO, 2023). No Brasil, a pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil* (2024) demonstra que os jovens continuam envolvidos em diferentes práticas de leitura, embora essas práticas ocorram em meio à expansão dos conteúdos digitais e à diversificação dos suportes.

o que pode dificultar a permanência diante de textos longos, densos e conceitualmente complexos. Desse modo, mais do que classificar os jovens como “maus leitores”, é necessário compreender as condições e os modos de leitura que caracterizam sua experiência cotidiana.

Esse cenário coloca desafios particulares ao ensino de Filosofia, uma vez que a leitura filosófica exige tempo, atenção, continuidade e disposição para acompanhar conceitos, argumentos e problemas que não se revelam imediatamente. A compreensão de um texto filosófico dificilmente se esgota em uma leitura rápida ou na apreensão de fragmentos isolados, pois demanda releituras, elaboração de perguntas, identificação das relações entre as partes e interpretação compartilhada. Nesse sentido, pensar estratégias de mediação da leitura filosófica torna-se fundamental para ampliar as experiências leitoras dos estudantes e favorecer o desenvolvimento de uma relação mais reflexiva, crítica e aprofundada com os textos.

Elementos metodológicos e delimitação da temática da pesquisa

A presente proposta delimita-se à investigação das possibilidades de articulação entre a biblioteca escolar e o ensino de Filosofia no contexto do Ensino Médio Integrado, considerando a atuação conjunta da bibliotecária e do docente como forma de promover a leitura orientada de textos clássicos⁴ e enfrentar práticas marcadas pela fragmentação⁵, pela rapidez e pela descontinuidade.

Metodologicamente, trata-se de uma proposta de pesquisa de caráter interventivo, desenvolvida nas seguintes etapas: levantamento e

4 Entende-se, neste trabalho, o clássico não simplesmente como uma obra antiga, consagrada ou pertencente a determinado cânone, mas como aquela que permanece capaz de produzir novas leituras, suscitar perguntas e dialogar com diferentes experiências históricas. Trata-se de um texto que, embora situado em um contexto específico de produção, não se esgota em sua época, podendo oferecer ao leitor possibilidades renovadas de interpretação e compreensão do presente. Nessa perspectiva, a leitura de um clássico envolve tanto o reconhecimento de sua inscrição histórica quanto a percepção de sua capacidade de continuar interrogando os leitores e as questões de seu tempo (CALVINO, 1993).

5 Não se pretende, nesta proposta, problematizar de forma exaustiva as diferentes modalidades de leitura, tais como a leitura fragmentada, não linear, hipertextual, breve, superficial e digital. Embora essas práticas possam apresentar características distintas, elas não são equivalentes nem devem ser avaliadas a partir de uma oposição simplista entre leitura impressa e leitura digital. Uma leitura não linear, por exemplo, pode ser complexa, crítica e produtiva, assim como uma leitura realizada em suporte impresso pode ocorrer de maneira superficial. Estudos dedicados à história da leitura, à leitura em ambientes digitais e aos processos cognitivos envolvidos nessas práticas desenvolvem essa discussão de modo específico, como Chartier (1999), Santaella (2004), Carr (2011) e Wolf (2019).

organização do acervo de clássicos da Filosofia disponível na biblioteca do campus; implementação de uma sequência de mediação da leitura de uma obra filosófica, por meio de leitura orientada, rodas de conversa e atividades interpretativas; e avaliação da experiência mediante questionários, observação participante e análise de produções textuais.

A partir desse desenho metodológico, a pesquisa orienta-se pelo seguinte problema: como a atuação articulada entre bibliotecário e professor de Filosofia pode favorecer a leitura orientada de textos filosóficos no Ensino Médio Integrado? Em consonância com essa questão, o objetivo geral consiste em analisar as possibilidades de atuação da biblioteca escolar como espaço pedagógico e de mediação cultural para o desenvolvimento da leitura filosófica. De modo específico, pretende-se identificar obras clássicas de Filosofia disponíveis no acervo institucional, planejar e desenvolver estratégias de leitura orientada em articulação com o docente, observar a participação e as dificuldades dos estudantes durante as atividades e analisar em que medida essa experiência pode contribuir para o desenvolvimento da interpretação, da argumentação e da reflexão crítica.

Como resultados esperados, pretende-se analisar a leitura filosófica como possibilidade de enfrentamento de práticas marcadas pela fragmentação, pela rapidez e pela preferência por conteúdos breves e de rápida circulação digital. Outro propósito do projeto é realizar um levantamento de obras clássicas de Filosofia, com potencial formativo, presentes nos acervos do IFRS. Além disso, almeja-se que as atividades iniciais de mediação favoreçam a leitura orientada em ambiente bibliotecário com maior engajamento dos estudantes, ampliando as oportunidades de interpretação coletiva e contribuindo para a construção de uma relação mais reflexiva com os textos filosóficos.

Por se tratar de uma proposta ainda não implementada⁶, as discussões apresentadas a seguir correspondem à sua fundamentação teórica, construída a partir de uma revisão bibliográfica sobre as transformações históricas e contemporâneas das práticas de leitura, a leitura em ambientes digitais, as especificidades da leitura filosófica, a formação integral no Ensino Médio Integrado e o papel da biblioteca escolar como espaço de mediação

6 Ressalta-se que, no estágio atual, o projeto ainda não foi implementado, razão pela qual as etapas descritas correspondem ao desenho metodológico proposto e ao planejamento estratégico da investigação, e não a procedimentos já realizados. A realização das etapas de campo e a produção dos dados deverão ocorrer após a aprovação institucional e, quando aplicável, a observância dos procedimentos éticos exigidos para pesquisas envolvendo seres humanos.

pedagógica e cultural. Essa revisão possibilita estabelecer o diálogo entre diferentes contribuições teóricas e situar o problema de pesquisa nos campos da Educação, do ensino de Filosofia e da Biblioteconomia, oferecendo as bases conceituais para a análise das possibilidades de articulação entre a biblioteca e a prática docente.

História das práticas de leitura filosófica

Ao longo da história, diferentes sociedades desenvolveram modos distintos de se relacionar com os textos, de acordo com os suportes disponíveis, as condições de circulação das obras e as finalidades atribuídas à leitura. A leitura em voz alta, a leitura compartilhada e, posteriormente, a leitura silenciosa constituem diferentes configurações históricas de uma mesma prática. Durante a Antiguidade, a leitura estava fortemente relacionada à oralidade. Muitos textos eram compostos para serem declamados ou lidos em voz alta diante de um público, de modo que a experiência de leitura não correspondia necessariamente à atividade individual e silenciosa que hoje associamos ao ato de ler. A leitura podia envolver escuta, compartilhamento, diálogo e participação coletiva (CHARTIER, 1999). A passagem para a leitura silenciosa, portanto, representou uma transformação significativa na relação entre leitor e texto.

Um dos registros mais conhecidos dessa mudança encontra-se nas *Confissões*, de Santo Agostinho. Ao narrar sua experiência em Milão, Agostinho observa o bispo Ambrósio absorto e silencioso diante das páginas de um livro. A atitude lhe causa estranhamento justamente porque, na sua época, a leitura em voz alta era uma prática predominante. O episódio, posteriormente retomado por diferentes historiadores da leitura, tornou-se emblemático da passagem para uma forma mais silenciosa e individualizada de relação com o texto (MANGUEL, 1997). A leitura silenciosa possibilitou uma relação mais íntima entre leitor e texto, permitindo que o indivíduo estabelecesse seu próprio ritmo de leitura e diminuindo a necessidade da vocalização e da presença de um ouvinte.

Essa transformação, entretanto, não deve ser compreendida como uma simples substituição de uma prática por outra. As diferentes formas de leitura coexistiram durante longos períodos e assumiram funções distintas. A própria existência da leitura em voz alta não significa ausência de silêncio nos espaços destinados aos livros. Bibliotecas e outros ambientes de estudo desenvolveram regras e práticas específicas para organizar a convivência

entre leitores, especialmente à medida que a leitura silenciosa se consolidava. Assim, a história da leitura não corresponde a uma sucessão linear de formas que desaparecem para dar lugar a outras, mas a um processo de sobreposição, adaptação e transformação das práticas leitoras.

Além disso, as mudanças nos modos de ler frequentemente foram acompanhadas por desconfiças e críticas. Novas formas de leitura podiam ser percebidas como ameaças aos modos considerados legítimos de relação com o conhecimento. A própria consolidação da leitura silenciosa foi, em determinados contextos, acompanhada pelo receio de que a leitura individual favorecesse a ociosidade, a preguiça ou formas inadequadas de apropriação dos textos (MANGUEL, 1997). Chartier (1999) chama atenção para a coexistência de diferentes características nas formas contemporâneas de leitura ao observar que o leitor de tela se aproxima, em alguns aspectos, tanto do leitor da Antiguidade quanto do leitor medieval e do leitor do livro impresso. Diante da tela, o texto se apresenta em movimento diante dos olhos, enquanto recursos como paginação, índices e recortes remetem a formas de organização e consulta desenvolvidas em suportes anteriores. A leitura digital, portanto, não constitui uma ruptura absoluta com a história da leitura, mas incorpora e reorganiza práticas que possuem diferentes antecedentes históricos. Cada mudança amplia determinadas possibilidades de leitura e restringe ou modifica outras. O livro impresso, por exemplo, favoreceu formas de leitura mais individualizadas e possibilitou maior estabilidade na localização e na continuidade do texto; os ambientes digitais, por sua vez, ampliaram as possibilidades de acesso, busca, seleção e conexão entre diferentes conteúdos.

Leitura contemporânea e formação do leitor no Ensino Médio Integrado

É nesse contexto que se insere a leitura fragmentada contemporânea. Conforme discutem Chartier (1999) e Santaella (2004), a passagem do texto impresso para os ambientes digitais modificou as formas de circulação, organização e apropriação dos conteúdos, permitindo que o leitor percorra diferentes textos por meio de links, menus, imagens e outras conexões hipertextuais. Nos dispositivos conectados, a leitura frequentemente ocorre de modo não linear, entre interrupções, notificações e alternâncias entre notícias, mensagens, vídeos, comentários, livros e páginas da internet. Estudos sobre os efeitos da leitura digital também apontam

que a abundância de informações e a constante mudança de estímulos podem favorecer uma atenção mais dispersa e dificultar a permanência diante de textos longos e complexos, embora não seja adequado estabelecer uma oposição absoluta entre leitura impressa e leitura digital ou afirmar que uma modalidade é, em todos os casos, superior à outra (CARR, 2011; WOLF, 2019). A especificidade da fragmentação contemporânea, portanto, não está simplesmente na existência de excertos, resumos ou formas não lineares de leitura, que já fazem parte da história cultural dos leitores, mas na velocidade de produção e circulação dos conteúdos, na facilidade de acesso, na simultaneidade dos estímulos e na possibilidade de transitar continuamente entre diferentes unidades de informação. Nesse sentido, relatórios internacionais sobre tecnologia e educação destacam que os recursos digitais ampliam significativamente o acesso ao conhecimento, mas seus efeitos formativos dependem das condições de uso, das finalidades pedagógicas e da capacidade dos sujeitos de avaliar, selecionar, relacionar e aprofundar as informações acessadas (UNESCO, 2023).

Nesse cenário, é importante distinguir a leitura fragmentada da leitura aprofundada. Esta pressupõe uma relação mais prolongada com o texto, permitindo acompanhar sua estrutura, retomar argumentos, identificar conceitos e construir interpretações. Essa distinção é especialmente relevante para a leitura filosófica, pois os textos clássicos desenvolvem argumentos progressivamente, retomam conceitos, estabelecem distinções e respondem a objeções. Assim, a compreensão de uma passagem pode depender de elementos apresentados em outras partes da obra, o que limita a interpretação de fragmentos isolados.

Isso não significa que o fragmento seja inadequado à leitura filosófica. Um excerto pode despertar uma questão, introduzir uma obra ou possibilitar a análise detalhada de um argumento. Entretanto, sua compreensão exige atenção às relações que estabelece com o contexto mais amplo do texto, pois, como afirma Freire, “a compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto” (FREIRE, 1989, p. 9). Nessa perspectiva, o problema surge quando o fragmento substitui sistematicamente a experiência de acompanhar o desenvolvimento do pensamento no conjunto da obra, retirando conceitos e argumentos de seu contexto.

A questão central não é definir qual modo de leitura é universalmente superior, mas compreender como cada prática interfere na formação filosófica. Essa discussão adquire contornos específicos quando situada no

Ensino Médio Integrado, modalidade vinculada à Educação Profissional e Tecnológica, cuja proposta formativa busca articular a preparação para o trabalho à formação humana, científica, cultural e cidadã dos estudantes. A educação profissional e tecnológica no Brasil consolidou-se historicamente por meio de um processo marcado por disputas entre modelos formativos distintos, passando de uma concepção dual e instrumental, voltada à preparação imediata para o trabalho, para uma perspectiva que busca articular formação técnica e formação humana integral. Nesse percurso, a instituição dos Institutos Federais e a reconfiguração da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica⁷ representaram marcos importantes, ao propor uma formação que não se limita ao domínio de competências operacionais, mas incorpora dimensões científicas, culturais, éticas e políticas. É nesse contexto que se insere a especificidade do Ensino Médio Integrado, cuja proposta pedagógica se fundamenta na integração curricular entre conhecimentos gerais e específicos, buscando superar a fragmentação entre saberes técnicos e saberes humanísticos. Conforme discutem autores como Frigotto (1998), Moura (2015) e Ramos (2006), a integração curricular no Ensino Médio Integrado não se reduz a uma simples justaposição de disciplinas, mas exige a construção de um projeto educativo que relacione trabalho, ciência, cultura e tecnologia em função da formação cidadã e da transformação social. Assim, o Ensino Médio Integrado assume a peculiaridade de formar sujeitos críticos, autônomos e socialmente comprometidos, capazes de compreender e intervir nas complexas dinâmicas do mundo contemporâneo, articulando o desenvolvimento de competências profissionais à ampliação de horizontes éticos, políticos e culturais.

Nesse contexto, a leitura filosófica ocupa um papel essencial no Ensino Médio Integrado, pois contribui para articular a formação humana, científica, técnica e cultural dos estudantes. Ao entrar em contato direto com textos filosóficos, o educando é convidado a compreender conceitos, reconstruir argumentos, formular perguntas e confrontar diferentes perspectivas sobre a realidade, desenvolvendo, assim, sua autonomia intelectual e sua capacidade de interpretar criticamente o mundo. Para Gallo e Kohan (2000), o ensino de Filosofia deve possibilitar uma

7 A reconfiguração da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica no Brasil consolidou-se com a promulgação da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que instituiu os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Essa lei representou um marco ao reorganizar e ampliar a antiga estrutura composta por Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), Escolas Agrotécnicas Federais e Escolas Técnicas vinculadas a universidades, promovendo sua integração em uma rede articulada de institutos.

experiência de pensamento, isto é, uma atividade na qual o estudante não apenas assimila informações sobre autores e doutrinas, mas se envolve com problemas e produz suas próprias questões. Nesse sentido, a filosofia é uma experiência de pensamento, perspectiva que desloca o ensino de uma abordagem meramente informativa para uma prática de problematização e reflexão. No âmbito da Educação Profissional e Tecnológica, essa dimensão é particularmente relevante, uma vez que, conforme Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), o Ensino Médio Integrado deve superar a separação entre formação geral e preparação profissional, articulando trabalho, ciência e cultura em um projeto de formação humana integral. A leitura crítica de textos filosóficos favorece essa articulação ao desenvolver capacidades importantes para diferentes áreas do conhecimento, como a interpretação de informações, a análise de argumentos, a tomada fundamentada de decisões e a resolução de problemas. Além disso, ao promover reflexões sobre ética, política, trabalho, tecnologia, sociedade e cidadania, a Filosofia⁸ contribui para que a formação técnica não se reduza ao domínio instrumental de procedimentos, mas possibilite aos estudantes compreender os sentidos sociais e humanos de sua atuação profissional.

A leitura filosófica pode contribuir significativamente para a preparação dos estudantes para a participação social e cidadã, na medida em que promove reflexões sobre ética, política, justiça, liberdade, responsabilidade e os sentidos da própria formação profissional. Ao colocar os estudantes em contato com os clássicos da Filosofia, a escola possibilita o acesso a conhecimentos produzidos e acumulados historicamente pela humanidade, entendidos não como conteúdos ultrapassados ou verdades intocáveis, mas como produções culturais capazes de iluminar problemas do presente e ampliar as formas de compreensão da realidade. Na perspectiva

8 A presença da Filosofia no Ensino Médio brasileiro passou por diferentes configurações legais nas últimas décadas. A Lei nº 11.684/2008 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional — LDB — e tornou obrigatória a inclusão da Filosofia e da Sociologia em todas as séries do Ensino Médio. Entretanto, a Lei nº 13.415/2017, responsável pela reforma do Ensino Médio, modificou essa previsão ao estabelecer que a etapa deveria contemplar “estudos e práticas” de Filosofia, sem assegurar necessariamente sua oferta como componente curricular autônomo em todas as séries. Essa formulação foi incorporada às orientações curriculares posteriores, especialmente à Base Nacional Comum Curricular — BNCC, homologada em 2018, que inseriu os conhecimentos filosóficos no campo das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e os relacionou ao desenvolvimento de competências voltadas à análise crítica da realidade, à argumentação, à ética, à cidadania e à participação social. Mais recentemente, a Lei nº 14.945/2024, reorganizou o Ensino Médio e manteve expressamente a exigência desses estudos e práticas na formação geral básica. Isso significa que a Filosofia permanece como conhecimento obrigatório nessa etapa da Educação Básica, embora a legislação não determine, necessariamente, sua organização como disciplina independente, com carga horária e oferta iguais em todas as redes de ensino.

da pedagogia histórico-crítica, Saviani (2011) defende que a educação escolar deve assegurar às novas gerações a apropriação dos conhecimentos sistematizados, uma vez que o acesso ao saber elaborado constitui condição para o desenvolvimento das capacidades intelectuais e para a participação consciente na vida social. Em sentido semelhante, Duarte (2016) argumenta que os conteúdos clássicos possuem valor formativo porque ultrapassam as circunstâncias imediatas de sua produção e podem contribuir para o desenvolvimento da individualidade e da compreensão crítica do mundo. Assim, a leitura de textos filosóficos permite questionar ideias naturalizadas, analisar criticamente as relações sociais e compreender que o trabalho, a técnica e a tecnologia estão inseridos em contextos históricos, econômicos, políticos e culturais mais amplos. Desse modo, a mediação pedagógica da leitura filosófica pode favorecer não apenas a compreensão dos conceitos e argumentos dos autores, mas também a formação de estudantes capazes de interpretar criticamente a realidade, posicionar-se diante dos problemas coletivos e reconhecer-se como sujeitos históricos, dotados de condições para questionar e transformar o mundo em que vivem.

Leitura filosófica e experiência formativa

Para Jorge Larrosa (2014), a leitura pode ser compreendida como uma experiência formativa quando produz algum tipo de transformação no sujeito, deslocando-o de suas certezas, ampliando suas formas de perceber o mundo e possibilitando novas maneiras de compreender a si mesmo. Nessa perspectiva, ler não significa apenas receber informações, acumular conhecimentos ou identificar conteúdos previamente definidos, pois a informação, embora importante, não se converte necessariamente em experiência. A leitura como experiência exige abertura, disponibilidade e disposição para encontrar algo que não se deixa dominar imediatamente pelo leitor, permitindo que o texto provoque estranhamento, dúvidas e questionamentos. De modo semelhante, para Michèle Petit (2009), a leitura pode ser compreendida como uma prática de apropriação simbólica por meio da qual os sujeitos constroem sentidos sobre si mesmos, sobre os outros e sobre o mundo em que vivem. A partir dessa visão, podemos compreender que a leitura participa da constituição subjetiva, contribui para a elaboração da identidade e pode fortalecer sentimentos de pertencimento, especialmente quando o leitor encontra nos textos palavras, personagens, conflitos e perspectivas capazes de dialogar com sua própria experiência.

No caso da leitura filosófica, essa dimensão é particularmente significativa, uma vez que os textos não apresentam respostas prontas, mas elaboram problemas e conceitos que exigem tempo, atenção, pausa e reflexão (COSSUTTA, 1994). A resistência de uma obra filosófica à compreensão imediata não deve ser vista como uma deficiência ou como um obstáculo a ser simplesmente eliminado, mas como parte de seu potencial formativo, pois é justamente diante daquilo que não compreende inteiramente que o leitor é levado a reler, formular perguntas, confrontar suas próprias interpretações e buscar novas possibilidades de sentido. Assim, ler filosoficamente não se reduz a conhecer dados sobre determinado autor, período ou corrente de pensamento, mas implica estabelecer um encontro com o texto capaz de produzir deslocamentos e modificar a relação do leitor com os problemas discutidos.

A reflexão sobre a leitura filosófica também pode retomar a crítica de Sócrates à escrita, apresentada por Platão no diálogo *Fedro*: por meio do mito de Theuth e Thamus⁹, Sócrates observa que o texto escrito, uma vez produzido, circula entre diferentes leitores, mas não pode responder às perguntas, esclarecer dúvidas ou defender adequadamente aquilo que afirma. Essa crítica, contudo, não precisa ser interpretada como uma rejeição absoluta dos livros ou da leitura individual, mas como um alerta para os limites de uma relação solitária e passiva com o texto. A leitura filosófica pode começar no encontro individual do estudante com a obra, mas ganha novas possibilidades quando é compartilhada em situações de diálogo, debate e interpretação coletiva. Nesse processo, a mediação do professor é fundamental, não para impor uma leitura definitiva, mas para formular questões, contextualizar conceitos, confrontar interpretações e estimular os estudantes a justificar seus pontos de vista.

A leitura do texto filosófico apresenta especificidades que a distinguem de uma leitura voltada apenas à localização de informações ou à identificação de dados históricos sobre determinado autor, escola ou período. Com base nas contribuições de Frédéric Cossutta (1994), Ricardo Fabbri (2005), Silvio Gallo e Walter Kohan (2000) e Danilo Marcondes (2008), pode-se compreender a leitura filosófica como uma prática de aproximação direta aos problemas, conceitos, argumentos e formas de

9 O mito de Theuth e Thamus, narrado por Platão no diálogo *Fedro* (274c–275b), ilustra a crítica socrática aos impactos da escrita na cognição humana. Na fábula, a divindade inventora Theuth apresenta a escrita ao rei Thamus como um *pharmakon* — termo grego com o duplo sentido de “remédio” e “veneno” —, prometendo expandir a sabedoria e a memória do povo. O monarca, contudo, recusa o invento por prever que a dependência de suportes externos geraria o esquecimento interno e uma falsa ilusão de saber.

expressão que constituem uma obra. Nesse processo, o leitor é convidado a identificar o problema central do texto, compreender o sentido e a função dos conceitos mobilizados, reconstruir o percurso da argumentação e analisar as posições defendidas pelo autor, sem desconsiderar os exemplos, as distinções e as objeções presentes no desenvolvimento da obra. Também é necessário reconhecer os interlocutores do texto, isto é, as perspectivas, autores ou problemas com os quais o filósofo dialoga, pois nenhum texto filosófico se constitui de maneira isolada em relação à tradição e ao contexto em que foi produzido.

Ao organizar conceitos e estabelecer relações entre eles, o filósofo constrói um modo de compreender a realidade, tornando possível interpretá-la, questioná-la e problematizá-la. “Os conceitos não são dados como se preexistissem à própria filosofia, mas são construídos, e esta elaboração constitui uma parte determinante da atividade filosófica. É preciso então analisar igualmente o movimento que instala os conceitos fundamentais de uma teoria” (COSSUTTA, 1994, p. 40). Assim, para ler um texto filosófico, não basta localizar definições isoladas ou identificar palavras importantes: é necessário acompanhar o movimento de construção dos conceitos, compreender suas relações com outros conceitos e perceber o problema que eles procuram esclarecer. A leitura filosófica, portanto, exige atenção à estrutura do argumento e ao universo de significados produzido pelo texto.

Para Fabbrini (2005), a leitura filosófica ultrapassa a simples decodificação das palavras ou a identificação das ideias principais de um texto e passa a ser um “exercício de escuta”. O leitor participa ativamente da elaboração do texto, confrontando suas próprias formas habituais de compreender e permitindo que novas questões e interpretações surjam desse encontro. Segundo Fabbrini, ler filosoficamente é interromper o fluxo das falas correntes e dos lugares-comuns, evitando aceitar imediatamente como naturais ou evidentes os sentidos difundidos pela linguagem cotidiana e pelos discursos da mídia. Essa suspensão não significa abandonar a razão, negar a possibilidade de argumentação ou considerar todas as interpretações igualmente válidas. Ao contrário, significa criar condições para analisar os argumentos, reconhecer seus critérios de coerência e compreender as diferentes perspectivas antes de formular um juízo. O professor, nesse processo, não atua apenas como transmissor de informações, mas como mediador da escuta, ajudando os estudantes a examinar o texto, identificar seus problemas e sustentar interpretações fundamentadas. “O ensino de filosofia é fundamental, portanto, nessa tarefa de constituição de um

espaço público [...] A leitura filosófica pode contribuir, em outros termos, para que ‘as idéias que migram soltas’, ou que se encontram enclausuradas, se evidenciem, em novas configurações lógicas, ou seja, em novos discursos de razoabilidade” (FABBRINI, 2005, p. 25). A leitura filosófica contribui para formar sujeitos capazes de falar e pensar coletivamente sobre problemas comuns, reconhecendo a pluralidade dos interlocutores e a necessidade de justificar publicamente suas posições.

O ensino de Filosofia ganha densidade quando os estudantes são colocados diante do texto filosófico e estimulados a percorrê-lo de maneira atenta, retomando passagens, relacionando suas partes e confrontando diferentes possibilidades de interpretação. A mediação pedagógica, nesse caso, deve criar condições para que a leitura seja simultaneamente rigorosa e aberta à problematização, de modo que o estudante não apenas reproduza uma interpretação previamente estabelecida, mas aprenda a acompanhar o movimento do pensamento, reconhecer suas tensões e posicionar-se criticamente diante dele. Assim, a leitura do texto filosófico constitui uma experiência formativa que articula compreensão conceitual, interpretação, argumentação e participação ativa na construção do conhecimento.

A biblioteca escolar como espaço de mediação pedagógica

A biblioteca escolar pode ser compreendida para além de sua função tradicional de reunir, organizar e disponibilizar livros. Configura-se também como um espaço de aprendizagem, convivência, pesquisa e produção de conhecimento, ao proporcionar acesso a diferentes fontes de informação e a obras literárias e científicas que contribuem para a formação dos estudantes e para o desenvolvimento do hábito da leitura (Santos [et al.], 2014). Nesse sentido, seu papel não se limita à disponibilização de materiais, mas envolve a criação de oportunidades para que a leitura seja vivenciada por diferentes razões, seja para o lazer e o entretenimento, seja para o estudo e a pesquisa, ou ainda em atividades planejadas especificamente para essa finalidade, como clubes de leitura e rodas de conversa sobre determinadas obras. Dessa forma, a biblioteca escolar também tem o papel de promover ações de mediação da leitura e oferecer aos estudantes diferentes possibilidades de leitura. Ao fazer isso, contribui para que a biblioteca se constitua como um espaço de aprendizagem e construção do conhecimento, estimulando, desde a infância e ao longo da vida, o desenvolvimento de leitores capazes de buscar, compreender,

selecionar e utilizar informações de maneira autônoma, articulando-as às experiências escolares e sociais dos estudantes (Melo; Carvalho, 2024).

Essa compreensão implica reconhecer a biblioteca como parte efetiva do processo pedagógico, e não como um cenário neutro onde as atividades escolares são simplesmente transferidas. A biblioteca escolar pode “ser uma extensão integrada do ambiente educacional, complementando e enriquecendo o trabalho realizado em sala de aula.” (Melo; Carvalho, 2024, p. 5). Sua organização, seu acervo, seus profissionais e suas práticas podem contribuir diretamente para os objetivos formativos da instituição, especialmente quando articulados ao trabalho docente. No caso do ensino de Filosofia, a biblioteca pode constituir-se como espaço de encontro com os textos, de leitura orientada, de discussão e de elaboração de interpretações, apoiando práticas que ultrapassem a transmissão de conteúdos. Ao estabelecer relações com os componentes curriculares e com os projetos educativos da escola, a biblioteca torna-se um ambiente pedagógico dinâmico, capaz de promover o acesso à cultura, estimular a autonomia intelectual e fortalecer a participação dos estudantes em experiências de aprendizagem mais reflexivas e significativas.

O bibliotecário desempenha um papel importante como mediador cultural e educativo, uma vez que sua atuação ultrapassa a organização técnica e a manutenção do acervo. Cabe a ele fazer a mediação entre a obra e o leitor, fazendo a “ponte” para o acesso à informação, conhecimento e às práticas de leitura, colaborando com a criação do hábito de ler (Melo; Carvalho, 2024). Na leitura filosófica, essa atuação pode envolver a seleção de exemplares, a organização de exposições temáticas, a indicação de obras relacionadas aos conteúdos trabalhados e o acompanhamento das dificuldades apresentadas pelos estudantes durante o processo de leitura. Ao observar os hábitos, as dúvidas e as formas de participação dos leitores, o bibliotecário contribui para a construção de estratégias que tornem o acervo mais acessível e significativo.

Essa função, entretanto, não substitui o trabalho do professor de Filosofia, responsável pela condução da problematização conceitual, pela contextualização da obra e pela orientação da análise filosófica. Trata-se, antes, de uma atuação colaborativa, na qual bibliotecário e docente articulam conhecimentos e responsabilidades em favor da formação dos estudantes. Enquanto o bibliotecário contribui especialmente para a mediação cultural, a organização do acervo e a aproximação entre leitores e obras, o professor mobiliza os instrumentos próprios do ensino de Filosofia

para orientar a compreensão dos problemas e argumentos presentes nos textos. Essa parceria pode fortalecer uma cultura institucional de leitura, ampliar o uso pedagógico da biblioteca e criar condições para que os estudantes desenvolvam uma relação mais autônoma, crítica e contínua com os livros e com o conhecimento.

Considerações finais

Considerando a fundamentação apresentada, sustenta-se que a biblioteca pode desempenhar um papel decisivo na formação de leitores filosóficos no Ensino Médio Integrado, desde que seja compreendida como espaço vivo de encontro, diálogo, interpretação e produção de sentidos. A leitura de textos filosóficos, quando mediada de forma colaborativa pelo professor e pelo bibliotecário, pode contribuir para que os estudantes ultrapassem práticas de consumo rápido e fragmentado de informações, desenvolvendo maior capacidade de atenção, argumentação, reflexão crítica e participação cidadã. Ao articular leitura, Filosofia, cultura, trabalho e formação humana integral, o texto oferece uma contribuição pertinente para pensar práticas educativas capazes de relacionar os conhecimentos historicamente produzidos aos problemas concretos do presente.

Referências

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 3**, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. **Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008**. Altera o art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do Ensino Médio. Brasília, DF: Presidência da República, 2008.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 2017.

BRASIL. **Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024**. Altera a Lei nº 9.394,

de 20 de dezembro de 1996, e estabelece diretrizes para o Ensino Médio. Brasília, DF: Presidência da República, 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio**. Brasília, DF: MEC, 2018.

CALVINO, Ítalo. **Por que ler os clássicos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

CARR, Nicholas. **A geração superficial: o que a internet está fazendo com os nossos cérebros**. Rio de Janeiro: Agir, 2011.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: Editora UNESP; Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1999.

COSSUTTA, Frédéric. **Elementos para a leitura dos textos filosóficos**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

DUARTE, Newton. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo**. Campinas: Autores Associados, 2016.

FABBRINI, Ricardo Nascimento. **O ensino de Filosofia: a leitura e o acontecimento. Trans/Form/Ação**, Marília, v. 28, n. 1, p. 7-27, 2005.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1989.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. Petrópolis: Vozes, 1998.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (org.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

GALLO, Silvio; KOHAN, Walter. **Filosofia no Ensino Médio**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **Retratos da leitura no Brasil**. 6. ed. São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2024.

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. 1. ed. São Paulo: Autêntica, 2014.

MARCONDES, Danilo. É possível ensinar a Filosofia? E, se possível, como? In: KOHAN, Walter (org.). **Filosofia: caminhos para seu ensino**. 1. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MELO, Priscila de Lourdes da Silva; CARVALHO, Glayseanne da Silva.

O bibliotecário como mediador na formação leitora nas bibliotecas escolares do município de Belém. In: **CONGRESSO BRASILEIRO DE BIBLIOTECONOMIA E DOCUMENTAÇÃO**, 30., 2024, Recife. Anais [...]. Recife: [s. n.], 2024.

MOURA, Dante Henrique. **Ensino médio integrado: concepção, implementação e desafios**. São Paulo: Cortez, 2015.

OECD. **PISA 2018 results: what students know and can do**. v. 1. Paris: OECD Publishing, 2019.

OECD. **Students, computers and learning: making the connection**. Paris: OECD Publishing, 2015.

PETIT, Michèle. **A arte de ler: ou como resistir à adversidade**. São Paulo: Editora 34, 2009a.

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva**. São Paulo: Editora 34, 2009b.

MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura**. Tradução de Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

PLATÃO. **Fedro**. Tradução de Carlos Alberto Nunes. 3. ed. Belém: EDUFPA, 2011.

RAMOS, Marise. Concepção do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino Médio Integrado: concepções e desafios**. Brasília, DF: MEC/SETEC, 2006. p. 13-30.

SANTAELLA, Lucia. **Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo**. São Paulo: Paulus, 2004.

SANTOS, Adriana Pereira et al. Biblioteca escolar: hábito de leitura, realidades e funções. In: ROSA, Rosemar; ESTEVAM, Humberto Marcondes; BESSA, José Antonio (org.). **A biblioteca no contexto escolar**. Uberaba, MG: IFTM, 2014. 160 p.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

UNESCO. **Global education monitoring report 2023: technology in education: a tool on whose terms?** Paris: UNESCO, 2023.

WOLF, Maryanne. **O leitor, o texto e a leitura no mundo digital**. São Paulo: Contexto, 2019.

Esta obra reúne reflexões produzidas no âmbito do I Seminário de Ensino, Pesquisa e Extensão em Filosofia e do III Colóquio sobre o Ensino de Filosofia no IFRS, realizados em agosto de 2026, no Campus Erechim do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. Integrando a primeira Semana da Filosofia da instituição, os eventos constituíram um espaço de diálogo sobre o lugar da Filosofia na educação pública, sua dimensão formativa e sua potência como prática de reflexão crítica e resistência democrática. Em sua terceira edição, o Colóquio retoma e amplia uma questão fundamental: existe — ou deveria existir — uma proposta institucional para o ensino de Filosofia no IFRS? A partir dela, a obra percorre temas como formação humana integral, memória, direitos humanos, educação profissional e tecnológica e os desafios impostos pelo estreitamento utilitarista da educação. O livro articula dois movimentos complementares: de um lado, as conferências realizadas nos encontros preparatórios; de outro, doze artigos de pesquisadoras, pesquisadores e estudantes de diferentes instituições, que mobilizam autores, experiências e territórios diversos. Mais do que oferecer respostas definitivas, os textos evidenciam tensões, perguntas e possibilidades que mantêm vivo o exercício filosófico. Este volume registra apenas uma parte da diversidade que marcou o evento, que também acolheu apresentações orais, produções audiovisuais e diferentes produtos filosóficos. Ainda assim, as páginas aqui reunidas testemunham a vitalidade da Filosofia quando ela se coloca em diálogo com a educação, com a experiência humana e com os desafios do presente.

ISBN 978-656135322-9



INSTITUTO FEDERAL
Rio Grande do Sul
Campus Erechim



GRUPO DE PESQUISA
MEMÓRIA, DEMOCRACIA
E DIREITOS HUMANOS

